

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN e INNOVACIÓN EDUCATIVA



**Intervención de acompañamiento crítico para el
desarrollo de las buenas prácticas en docentes en
Formación Inicial Inglés**

Presenta:

Ricardo Rafael Macareno Flores

Tesis presentada para obtener el grado de:

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

Director de Tesis:

Benjamín Gutiérrez Gutiérrez

Puebla, Pue., Noviembre de 2019



BUAP

No. Of. No. Of. 547/SIEP-DIIE/2019

Mtra. María Elena Ruiz Velasco
Directora de Administración Escolar
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
P r e s e n t e

Estimada Maestra Ruiz Velasco:

Nos permitimos informar a Usted que, de acuerdo con la reunión de Academia de Profesores del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, se aprobó el jurado para el examen de grado de Doctor del **Mtro. Ricardo Rafael Macareno Flores**, con número de matrícula 216560217, que presentará la tesis titulada "Intervención de acompañamiento crítico para el desarrollo de las buenas prácticas en docentes en Formación Inicial Inglés", bajo la Dirección del Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez, el día 11 de noviembre de 2019, a las 12:00 horas. El jurado queda integrado de la siguiente manera:

Presidente: Dra. Lilia Mercedes Alarcón y Pérez
Secretario: Dra. Guadalupe Barajas Arroyo
Primer Vocal: Dr. José Fermín Rueda Hernández
Segundo Vocal Dr. Rafael Reyes Chávez
Tercer Vocal. Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez

Sin otro particular, nos despedimos de usted con un cordial saludo.

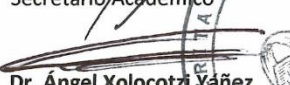
Atentamente

"Pensar Bien, Para Vivir Mejor"

H. Puebla de Z., a 23 de septiembre de 2019.


Dra. María del Carmen García Aguilar
Secretaria de Investigación y Estudio de Posgrado


Mtro. Francisco Javier Romero Luna
Secretario Académico


Dr. Ángel Xolocotzi Yañez
Director



c.c.p. Archivo
MCGA*FJRL*Af

Facultad de
Filosofía y Letras

Av. Juan de Palafox y Mendoza
229, Col. Centro Histórico,
Puebla, Pue. C.P. 72000
01 (222) 229 55 00 Ext. 5425
01 (222) 232 02 25

Resumen

En el marco de los procesos de globalización que actualmente vivimos, y de las sociedades del conocimiento y la información, el uso de una lingua franca se hace imprescindible para participar en el complejo contexto del siglo XXI.

En la adopción del inglés como *lingua franca*, se optó por cambiar la perspectiva lingüística de enseñanza, por la funcional comunicativa. Por exagerado que parezca, esta nueva postura representó un giro copernicano en la enseñanza en nuestro país, que no todos los profesores han sabido adoptar y materializar en el trabajo en el aula. Esto incluye a los docentes en formación inicial de inglés de secundaria, quienes, al insertarse por primera vez al trabajo profesional en escuelas secundarias públicas durante su último año de formación, emulan con facilidad las epistemologías de la doxa gramatical que siguen dominando este nivel educativo, contrario al desarrollo de buenas prácticas que den respuesta a la calidad esperada por la autoridad educativa.

Esta investigación está enmarcada dentro del paradigma pospositivista, de tipo cuantitativo preexperimental, bajo un enfoque educativo-pedagógico. Su objetivo fue valorar en qué medida el uso de una intervención de acompañamiento crítico permite a docentes en formación inicial de inglés de secundaria que cursan su último año de formación, desarrollar buenas prácticas bajo enfoque comunicativo.

El estudio reveló que no solo el contexto escolar, sino que el trayecto de formación de los noveles docentes y la situación misma de la inserción a la práctica, contribuyen al problema señalado, por lo que la intervención, al emplear las características intelectuales del pensamiento crítico como herramienta de pensamiento superior en la toma de decisiones, y el análisis y reflexión de contenidos clave abordados en la formación, vinculados a situaciones reales de clase videograbadas, llevó a los sujetos de investigación a la mejora de su desempeño para el desarrollo de buenas prácticas. La evidencia de esta influencia se registró mediante el empleo de una rúbrica de desempeño y se comprobó mediante el empleo de pruebas estadísticas descriptivas e inferenciales entre las que se cuenta la t de student y el Alfa de Cronbach.

Dedicatorias

*A mis padres,
Teresa y Miguel.*

*A toda mi familia,
especialmente para mis hermanos*

*Con mucho cariño para
Dánae, Vera y Vania,
y Helena*

*Con todo mi amor para ti,
Dana A. Manzano M.*

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (CONACyT), por el auspicio de este trabajo.

A la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, por las facilidades brindadas para la realización de esta investigación, sobre todo a su director general, Maestra María Ariadna Anastasia Ruíz Tagle y a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria, Especialidad Lengua Extranjera (inglés) de la institución, que con su participación voluntaria hicieron posible el contenido de este estudio. Mil gracias.

A los directivos, docentes tutores y alumnos de las escuelas secundarias de práctica, en la que los estudiantes participantes de esta investigación, desempeñaron su rol como docentes.

A los doctores del Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, sobre todo aquellos que además de su papel de investigadores, se identifican con la noble labor de enseñar. Gracias por ese afán de compartir, multiplicar, crear y formar. Al Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez, director de esta tesis, por su tiempo, alto grado de compromiso y responsabilidad, por su paciencia y apoyo.

A mi familia, por su comprensión, solidaridad y amor incondicional durante estos años de formación.

Índice General

Introducción	1
Capítulo I: Aproximación histórica y conceptual de las buenas prácticas	13
1.1. Buenas prácticas, del mundo de la economía al campo de la educación	14
1.1.1. Concepto de buenas prácticas en educación	21
1.1.2. Marco paramétrico de las buenas prácticas educativas	28
1.2. Paradigmas de formación docente y la construcción de la práctica	36
1.2.1. Enfoques de enseñanza de idiomas y la formación inicial del docente de inglés	45
1.2.2. Perspectivas de formación inicial de profesores de inglés de secundaria	49
1.3. Inserción al trabajo profesional, primer reto de la formación inicial docente	58
1.3.1. Inserción del novel docente a la práctica profesional	63
A manera de cierre	71
Capítulo II: Estado de las investigaciones sobre buenas prácticas en la enseñanza del inglés	73
2.1. Buenas prácticas en políticas de formación docente en la enseñanza del inglés	75
2.2. Estudios sobre buenas prácticas en la enseñanza del inglés	76
2.3. Estudios sobre caracterización de las buenas prácticas	78
2.4. Factores que obstaculizan el desarrollo e buenas prácticas en el aula	79
2.5. Factores que favorecen el desarrollo de buenas prácticas	85
2.6. Investigaciones enfocadas a producir, detonar o replicar buenas prácticas	87
2.7. Construcción de buenas prácticas dentro de la corriente crítica	88
A manera de cierre	92
Capítulo III: Enseñanza del inglés en el contexto de la calidad educativa	95
3.1. Enseñanza de lenguas y calidad educativa	97

3.2.	Formación docente, buenas prácticas y enseñanza del inglés en América Latina	101
3.2.1.	México en el marco de la calidad de la educación	106
3.2.1.1	Antecedentes de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas oficiales en México	109
3.2.2.	Programas de enseñanza del inglés en secundaria	113
3.2.3.	Enfoques de enseñanza del inglés en secundaria	115
3.2.4.	Formación inicial del docente de inglés de secundaria en México	118
3.2.5.	Problemas actuales de la enseñanza del inglés en secundarias públicas	123
	A manera de cierre	124
 Capítulo IV: Pensamiento Crítico		127
4.1	Antecedentes de la Perspectiva Crítica	129
4.1.1.	Relación práctica docente-pensamiento reflexivo	130
4.2	Corriente de investigación del Pensamiento del Profesor	135
4.2.1.	Componentes del Paradigma del Pensamiento del profesor	140
4.3.	El pensamiento crítico y sus conceptos	142
4.3.1.	Habilidades cognitivas del pensamiento crítico	147
4.3.2.	Disposiciones o características intelectuales del pensamiento crítico	149
4.3.3.	El proceso del pensamiento	159
	A manera de cierre	163
 Capítulo V: Diseño de la estrategia metodológica		167
5.1.	Modelo, enfoque y diseño de la investigación	167
5.2.	Método	168
5.2.1	Variables	170
5.3 .	Técnicas y procedimiento de recolección de información	173
5.4	Instrumentos de recolección de información	173

5.4.1.	Cuestionario	174
5.4.2.	La rúbrica de desempeño	177
5.4.3.	La intervención	178
5.5.	Técnicas y Procedimiento de análisis de la información	182
5.6.	Población motivo de estudio	184
5.7.	El objeto de la Investigación	185
5.8.	Trabajo de Campo	185
 Capítulo VI: Análisis e Interpretación de resultados		 189
6.1.	Fase diagnóstica	189
6.1.1.	Caracterización de los DFI	215
6.1.2	Análisis de necesidades	216
6.1.2.1.	Trayecto de formación en inglés	217
6.1.2.2.	Conocimiento metodológico	218
6.1.2.3.	Construcción de la práctica y las CIPC	219
6.2.	Fase experimental: Influencia de la intervención en el desempeño	231
6.2.1.	Humildad Intelectual	232
6.2.1.1	Resultados del pre y postest	233
6.2.1.2.	Determinación de la influencia de la intervención. Comprobación de hipótesis en la Humildad Intelectual.	237
6.2.1.3.	Influencia de la intervención en el desarrollo de la buena práctica	240
6.2.2	Autonomía Intelectual	243
6.2.2.1.	Resultados del pre y postest	243
6.2.2.2	Determinación de la influencia de la intervención. Comprobación de hipótesis en la Autonomía Intelectual	250
6.2.2.3	Influencia de la Autonomía Intelectual en el desarrollo de la buena práctica	254

6.2.3.	Integridad Intelectual	257
6.2.3.1	Resultados del pretest y postest.	257
6.2.3.2.	Determinación de la influencia de la intervención. Comprobación de hipótesis en la Integridad Intelectual.	261
6.2.3.3.	Influencia de la Integridad Intelectual de la intervención en el desarrollo de la buena práctica.	265
	6.2.3.3.1. Influencia de la intervención en la mejora del desempeño	265
	6.2.3.3.2. Estrategias de la intervención que contribuyeron al cambio	266
	6.2.3.3.3. Situaciones de aparente no cambio	268
6.2.4.	Entereza Intelectual	268
6.2.4.1.	Resultados del pre y postest	269
6.2.4.2.	Determinación de la influencia de la intervención. Comprobación de hipótesis en la Entereza Intelectual	277
6.2.4.3.	Influencia del componente Entereza Intelectual de la intervención de Acompañamiento Crítico en el desarrollo de la buena práctica en la enseñanza del inglés	281
6.2.5.	Perseverancia Intelectual	286
6.2.5.1.	Resultados del pretest y postest	286
6.2.5.2.	Determinación de la influencia de la intervención. Perseverancia Intelectual	293
6.2.5.3.	Influencia del componente Perseverancia Intelectual de la intervención de Acompañamiento Crítico en el desarrollo de la buena práctica en la enseñanza del inglés	294
6.2.6.	Confianza en el Razonamiento	297
6.2.6.1	Resultados del pre y postest	298

6.2.6.2.	Determinación de la influencia de la intervención. Comprobación de hipótesis en la variable Confianza en el Razonamiento	303
6.2.6.3	Influencia del componente Confianza en el Razonamiento de la intervención de Acompañamiento Crítico en el desarrollo de la buena práctica en la enseñanza del inglés	306
6.2.7.	Empatía Intelectual	309
6.2.7.1.	Resultados obtenidos del pre y post test	309
6.2.7.2.	Determinación de la influencia de la intervención. Comprobación de hipótesis en la Empatía Intelectual	313
6.2.7.3.	Influencia del componente Empatía Intelectual de la intervención de Acompañamiento Crítico en el desarrollo de la buena práctica en la enseñanza del inglés	316
6.2.8.	Imparcialidad Intelectual	319
6.2.8.1.	Resultados obtenidos con la aplicación del pre y post test	319
6.2.8.2.	Determinación de la influencia de la intervención. Comprobación de hipótesis en la Imparcialidad intelectual	325
6.2.8.3.	Influencia de la variable Imparcialidad Intelectual de la intervención de Acompañamiento Crítico en el desarrollo de la buena práctica en la enseñanza del inglés	328
6.3.	Observaciones generales del comportamiento de las variables en el grupo	331
6.3.1.	Grupos de comportamiento	331
6.3.1.1.	Grupo de comportamiento 1	331
6.3.1.2.	Grupo de comportamiento 2	337
6.3.1.3.	Grupo de comportamiento 3	339
6.4.	Reconocimiento de las variables de mayor influencia en la práctica para el desarrollo de buenas prácticas	341
Conclusiones y recomendaciones		345

Referencias	381

Anexos

I	Cuestionario de Análisis de Necesidades	399
II	Rúbrica de evaluación de la práctica	407
III	Intervención de acompañamiento crítico	411
IV	Consentimiento informado	429

Tabla de Abreviaturas

BP	Buenas Prácticas
CIPC	Características Intelectuales del Pensamiento Crítico
DFI	Docente en Formación Inicial
ENSEP	Escuela Normal Superior del Estado de Puebla
LESELEI	Licenciatura en Educación Secundaria. Especialidad: Lengua Extranjera (Inglés)
ONU	Organización de las Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
SEP	Secretaría de Educación Pública
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación

Lista de Tablas

Tabla 1	. Variables de investigación	172
Tabla 2	. Estadística de fiabilidad	178
Tabla 3	. Institutos de apoyo a la formación en inglés elegidos por los DFI	190
Tabla 4	. Actividades de enseñanza que los DFI reproducen en sus clases	198
Tabla 5	. Justificación de la forma de trabajo individual o en equipo	200
Tabla 6	. Actitudes que limitan la participación de los DFI y su relación con las CIPC	202
Tabla 7	. Principal problema que enfrenta el DFI en la práctica	204
Tabla 8	. Prioridades de capacitación	206
Tabla 9	. Problemas que se enfrentan en la planeación de clase	207
Tabla 10	. Problemas que enfrentan en la práctica	208
Tabla 11	. Áreas de oportunidad en la práctica docente	210
Tabla 12	. Maneras de decidir la forma de evaluar a los estudiantes	212
Tabla 13	. Necesidades de capacitación a corto plazo	212

Tabla 14 .	Necesidades de capacitación a largo plazo	215
Tabla 15 .	Análisis de necesidades. Trayecto de formación en inglés	217
Tabla 16 .	Análisis de necesidades. Conocimiento metodológico	218
Tabla 17 .	Análisis de necesidades. Construcción de la práctica y las CIPC	219
Tabla 18 .	Análisis de necesidades. Humildad Intelectual	223
Tabla 19 .	Análisis de necesidades. Autonomía Intelectual	224
Tabla 20 .	Análisis de necesidades. Integridad Intelectual	225
Tabla 21 .	Análisis de necesidades. Entereza Intelectual	226
Tabla 22 .	Análisis de necesidades. Perseverancia Intelectual	228
Tabla 23 .	Análisis de necesidades. Confianza en el razonamiento	229
Tabla 24 .	Análisis de necesidades. Empatía Intelectual	230
Tabla 25 .	Análisis de necesidades. Imparcialidad Intelectual	231
Tabla 26 .	Diferencias en el desempeño en la práctica. Humildad Intelectual. Pretest-Posttest	235
Tabla 27 .	Valores de la desviación y error estándar. Pretest y Posttest. Humildad Intelectual	238
Tabla 28 .	Valores de la correlación entre el Pretest y el Posttest. Variable Humildad Intelectual. Significancia	238
Tabla 29 .	Muestras emparejadas . T de student, grados de libertad y significancia. Humildad intelectual	240
Tabla 30 .	Diferencia en el desempeño en la práctica en el Pretest y Posttest . Variable Autonomía Intelectual	244
Tabla 31 .	Competencias observadas en el DFI antes y después de la intervención en la variable autonomía intelectual	248
Tabla 32 .	Valores de la desviación y error estándar en el Pretest y Posttest. Variable Autonomía Intelectual	250
Tabla 33 .	Valores de correlación en el Pretest y Posttest. Variable Autonomía Intelectual	251
Tabla 34 .	Prueba de muestras emparejadas. T de student, grados de libertad y significancia. Autonomía Intelectual	253
Tabla 35 .	Diferencias en la práctica. Pretest-Posttest. Integridad Intelectual.	258
Tabla 36 .	Valores de la desviación y error estándar en el Pretest y Posttest. Variable Integridad Intelectual	262
Tabla 37 .	Valores de correlación en el Pretest y Posttest. Variable Integridad Intelectual	263
Tabla 38 .	Muestras emparejadas . T de student, grados de libertad y significancia. Integridad Intelectual	264
Tabla 39 .	Diferencias en el desempeño en la práctica. Pretest y Posttest. Variable Entereza Intelectual	270
Tabla 40 .	Desempeños tradicionales observados en los DFI antes y después de la intervención. Variable Entereza Intelectual	274
Tabla 41 .	Valores de la media, desviación estándar y media del error estándar. Pretest y Posttest. Entereza Intelectual	278
Tabla 42 .	Valores de correlación y nivel de significancia. Entereza Intelectual	

Tabla 43	. Prueba de muestras emparejadas. T de student, grados de libertad y significancia. Entereza Intelectual	281
Tabla 44	. Diferencias obtenidas en el desempeño en las prácticas en el Pretest y Postest. Variable Perseverancia Intelectual	288
Tabla 45	. Desempeños observados en los DFI antes y después de la intervención. Variable Perseverancia Intelectual	290
Tabla 46	. Valores de desviación y error estándar. Pretest y Postest. Perseverancia Intelectual	292
Tabla 47	. Valores de correlación. Pretest y Postest. Perseverancia Intelectual	292
Tabla 48	. Prueba de muestras emparejadas. T de student, grados de libertad y significancia. Perseverancia Intelectual	294
Tabla 49	. Diferencias obtenidas en el desempeño en la práctica. Pretest-Postest. Confianza en el Razonamiento.	300
Tabla 50	. Desempeños tradicionales observados en los DFI antes y después de la intervención. Variable Confianza en el Razonamiento.	302
Tabla 51	. Valores de la desviación y error estándar. Pretest y Postest. Confianza en el Razonamiento	303
Tabla 52	. Valores de correlación. Pretest y Postest. Confianza en el Razonamiento.	304
Tabla 53	. Prueba de muestras emparejadas. Confianza en el Razonamiento.	306
Tabla 54	. Diferencias en el desempeño en la práctica. Pretest y el Post Test. Empatía Intelectual.	310
Tabla 55	. Valores de la desviación y error estándar. Pretest y Postest. Empatía Intelectual	313
Tabla 56	. Valores de correlación. Pretest y Postest. Empatía Intelectual	314
Tabla 57	. Prueba de muestras emparejadas. Empatía Intelectual	316
Tabla 58	. Diferencias en el desempeño en la práctica. Pretest y Postest. Imparcialidad Intelectual.	321
Tabla 59	. Desempeños en la práctica antes y después de la intervención. Imparcialidad Intelectual	323
Tabla 60	. Prueba de muestras emparejadas. Imparcialidad Intelectual	326
Tabla 61	. Resultados de correlación y significancia. Imparcialidad Intelectual	327
Tabla 62	. Prueba de muestras emparejadas. Imparcialidad Intelectual	328
Tabla 63	. Estadística de total de elemento	342
Tabla 64	. Matriz de componente rotado	343

Lista de Figuras

		Pág.
Figura 1	. Ubicación de las buenas prácticas respecto del conocimiento tácito y explícito	19
Figura 2	. Los elementos del pensamiento. Paul y Elder (2003, p.5).	0
Figura 3	. Figura 3. Proceso para el desarrollo de las CIPC	11

Figura	4	Ubicación de las CIPC en el proceso de pensamiento.	162
Figura	5	Diseño metodológico pretest-intervención-posttest.	169
Figura	6	Proceso de la investigación.	169
Figura	7	Proceso de la intervención de acompañamiento crítico.	180
Figura	8	Nivel escolar en el que los DFI iniciaron su trayecto de formación en inglés.	189
Figura	9	Propósitos de la enseñanza del inglés del trayecto de formación de los DFI.	192
Figura	10	Enfoques de enseñanza empleados en el aprendizaje del inglés de los DFI.	192
Figura	11	Formas de empleo del libro de texto en clase.	193
Figura	12	Idioma de comunicación empleado en clase.	194
Figura	13	Formas de arreglo del mobiliario para el trabajo en el aula.	194
Figura	14	Formas de trabajo, individual y en equipo	195
Figura	15	Resultados del pretest y posttest. Humildad intelectual	234
Figura	16	DFI que vieron influida su práctica con la intervención. Humildad intelectual	236
Figura	17	Número de DFI por puntajes obtenidos prácticas.	236
Figura	18	Resultado del pretest y posttest. Autonomía intelectual	246
Figura	19	DFI que vieron influida su práctica con la intervención. Autonomía intelectual	247
Figura	20	Número de DFI por puntaje de buenas prácticas obtenidos. Autonomía intelectual.	247
Figura	21	Resultado del pretest y posttest. Integridad Intelectual	260
Figura	22	Referentes de aprendizaje gramatical y comunicativo de los DFI	271
Figura	23	Resultado del pretest y posttest. Entereza intelectual	273
Figura	24	Resultado del pretest y posttest. Perseverancia intelectual	287
Figura	25	Resultado del pretest y posttest. Confianza en el razonamiento	298
Figura	26	Resultado del pretest y posttest. Empatía intelectual	312
Figura	27	Resultado del pretest y posttest. Imparcialidad intelectual	320

Introducción

En las sociedades del conocimiento y la información que vivimos, la forma en que se producen, comunican y usan los saberes humanos en el terreno de la producción, administración, y distribución de productos, bienes y servicios, está revolucionando las condiciones y formas en que se dirige la economía, el comercio, la política, la cultura, la educación y la forma de vida de las personas (Argudín, 2010). La comunicación rápida y eficiente de la información es crucial en la interacción social, y su contenido permite la realización de trabajo físico o la creación de conocimiento para afrontar problemas de la vida laboral o doméstica. En este proceso las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), juegan un papel decisivo, ya que gracias a ellas se puede actuar con eficiencia.

En el terreno educativo, el uso de los medios de comunicación como la Internet y las TIC, han revolucionado las formas de aprender. Su fácil manejo y accesibilidad permiten acercar y gestionar información y conocimiento al que en otros tiempos no se tenía alcance. En consecuencia, los sistemas educativos del orbe introdujeron en sus currículos materias que promueven el desarrollo de conocimientos y habilidades intelectuales y digitales que facilitan el acceso, consulta, selección, administración, manejo y uso eficiente de la información.

A esta formación se agregó el aprendizaje del idioma inglés, lengua que hace posible amalgamar el conocimiento universal producido por diferentes culturas, sirviendo como interfaz de comunicación entre ellas. Su uso permite conjuntar las diferentes formas de pensar en la construcción de nuevos conocimientos. En la vida cotidiana, tanto en la interacción personal como en medios digitales, su importancia ha crecido perfilándose como la *lingua franca* por excelencia en los procesos globales de intercambio comercial, social, cultural y científico. Es por ello que fue necesaria su inserción en los currículos escolares para su aprendizaje y/o como idioma de comunicación en la enseñanza de diferentes contenidos.

Una *lingua franca* es una lengua que en determinados momentos históricos ha jugado un papel fundamental en los intercambios de prácticas y saberes (O' Donoghue, 2015, p. 15) como una manifestación de la sociedad o grupo cultural dominante. Lenguas como el arameo, el griego, el latín, el maya, el náhuatl, el quechua, el árabe, el francés, el español y el mandarín sirvieron a este propósito en el florecimiento y dominio de las diferentes civilizaciones que representaron. Actualmente, el idioma inglés está en proceso de ocupar esta posición a nivel

global, por el uso que se hace de ella en diversos aspectos de la vida cotidiana. Por ejemplo, en la divulgación científica a través de sitios web. Se reporta que entre el 87% y 97% de los contenidos en ciencias sociales está en este idioma, el 79% en ciencias de la salud, y el 96% en ciencias físicas (O' Donoghue, 2015, p. 39).

Otro ejemplo que ilustra la necesidad de su aprendizaje es el tema económico y mercantil. Nuestra cercanía con los Estados Unidos de Norteamérica y la necesidad de establecer lazos de cooperación comercial e intercambio económico y académico a nivel global, hace un imperativo el manejo de este idioma como herramienta de comunicación. Se busca su empleo promueva el desarrollo educativo y profesional del estudiante mexicano, facilitando el intercambio y producción de ideas que den lugar al crecimiento y competitividad nacional con el vecino país y con en el mundo global.

Retomando el punto sobre la inserción del inglés en los currículos escolares, es conveniente señalar que el abordaje de su enseñanza y aprendizaje como herramienta de comunicación, requiere el uso de metodologías diferentes a las empleadas durante las sociedades posindustriales de finales del siglo XIX y mediados del XX (Minakata, 2009). En ellas se privilegiaba el conocimiento gramatical de la lengua a través del estudio de reglas lingüísticas y la memorización de un amplio número de palabras. En este proceso, el rol del maestro era determinante como fuente de conocimiento, producción y corrección en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma (Cassany, 2003). Por tanto, la buena práctica docente era aquella que enfocaba sus esfuerzos al logro de estos propósitos en el alumno.

Actualmente, la enseñanza del inglés tiene propósitos diferentes. Contario a la aproximación gramatical, el enfoque comunicativo privilegia el desarrollo de habilidades de lenguaje (escuchar, leer, escribir y hablar) que permiten al individuo poseer la capacidad de comunicación (Cassany, 2003). En el aula, el proceso de clase debe centrarse en el alumno, incluir trabajo en equipo, promover intercambio de ideas empleando una lengua real y contextualizada, exponer a textos orales o escritos auténticos, y desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación (Cassany, 2003, p. 87). Debido a estos cambios, nuestro país realizó una serie de reformas en planes y programas de estudio que hicieran posible enfrentar estos retos.

Una de las primeras reformas fue la introducción del enfoque comunicativo de enseñanza en el Plan y Programa de inglés de secundaria en 1993 (SEP, 1993). Para 2011, se hizo extensivo a toda la educación básica que comprende el nivel preescolar, primaria y secundaria (Acuerdo 592, 2011) con el Programa Nacional de Inglés de Educación Básica (PNIEB). Con ello se reconoce el interés del gobierno mexicano por comenzar la enseñanza de este idioma a temprana edad con estudiantes inscritos en el sistema nacional de educación pública.

En la descripción del propósito del PNIEB (SEP, 2011) se recoge la idea del estado de lograr que los estudiantes obtengan los “conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales de lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante actividades específicas con el lenguaje.” (SEP, 2011, p. 22). Se espera que a través de la producción e interpretación de textos orales y escritos cotidianos, académicos y literarios en inglés los estudiantes puedan satisfacer necesidades básicas de comunicación en situaciones cotidianas, familiares y conocidas.

Como puede observarse, el enfoque de enseñanza privilegia una visión funcional del uso de la lengua por sobre su conocimiento gramatical. Le considera, un instrumento que sirve para conseguir infinidad de cosas por medio de acciones lingüísticas o actos del habla, y de la codificación o decodificación de un mensaje oral o escrito (Cassany, 2003, p. 84). Por tanto, el foco de atención se centra en la funcionalidad del idioma y lo que se consigue utilizándola.

La oficialización del PNIEB (SEP, 2011), inició un proceso de transformación del sistema educativo a nivel discursivo. Sin embargo, la parte operativa que reside en la actividad pedagógica del maestro en el aula, aún se encuentra en proceso de cambio. Las modificaciones del enfoque y metodología de enseñanza introducidas en el plan de estudios 1993 (SEP, 1993), no se han concretado en el trabajo en el aula como lo reportan Pérez et al. (2012), quienes mencionan que se sigue privilegiando la enseñanza gramatical con el uso de la traducción de textos, la elaboración de listas de palabras, la repetición en coro y el empleo de ejercicios gramaticales (Pérez et al., 2012). Se observa un divorcio entre lo prescrito en los documentos oficiales y la práctica en el aula.

Uno de los grandes problemas de la enseñanza del inglés en nuestro país es el fenómeno de la separación entre la teoría de enseñanza y la práctica. A decir de Carr (2002), “los profesores siguen aferrados a una imagen de la teoría caracterizada como ‘jerga’ incomprensible que ni tiene nada que ver con sus problemas y preocupaciones cotidianas” (p. 51).

Una manera de incidir en la transformación de la práctica docente en la enseñanza del inglés a nivel secundaria, es mediante la formación inicial de profesores bajo el nuevo enfoque. Esta actividad es llevada a cabo por las escuelas normales superiores a cargo de la Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación, DGESPE, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, a cargo del Estado Mexicano (Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, 2005). Esta secretaría controla la formación a través del diseño y publicación de planes y programas de estudio a nivel nacional. La versión del plan de estudios que introdujo el enfoque comunicativo en la formación inicial docente, es la 1999, correspondiente a la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en lengua extranjera, inglés (SEP, 1999). Este enfoque se continuó con la versión 2018 para la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje del inglés en secundaria (SEP, 2018). El programa al que se referirá este estudio es la versión 1999 (SEP).

La manera en que el programa plantea la formación del docente de inglés es la siguiente. Organiza las materias que componen la malla curricular en tres diferentes áreas de actividad. La primera, actividades principalmente escolarizadas; la segunda, actividades de acercamiento a la práctica docente; y la tercera, práctica intensiva en condiciones reales de trabajo (SEP, 1999, p. 33). Con esta estrategia intenta conectar gradualmente la formación teórica recibida en el aula de la escuela normal, con la realidad de la práctica docente en el contexto de la educación pública.

Las actividades principalmente escolarizadas se desarrollan dentro del salón de clases en la escuela normal. Están enfocadas al estudio de contenidos que permiten analizar y reflexionar la práctica docente desde la teoría. Las actividades de acercamiento a la práctica docente, permiten analizar el proceso combinando teoría y praxis. Para ello se cursan materias en la escuela normal y en periodos específicos de tres días a dos semanas por semestre, se observa o practica en grupos de secundarias oficiales. En el primer año, se observa el entorno y la práctica educativa. En el segundo, se practica tres días consecutivos durante dos periodos

semanales por semestre en un ciclo escolar. En el tercero, se practica tres semanas, una en el primer semestre del ciclo escolar y dos en el segundo. Este acercamiento familiariza al docente en formación con el trabajo de aula (SEP, 1999, p. 33) que como se ha descrito, aún se realiza bajo la óptica gramatical.

La práctica intensiva en condiciones reales de trabajo es la experiencia docente que concluye la formación inicial del docente de inglés de secundaria. Esta se realiza durante el séptimo y octavo semestres de la carrera, en una escuela secundaria oficial. En ella el normalista se desempeña como docente de inglés en cuatro grupos, cubriendo un total de doce horas a la semana, bajo la tutela del maestro titular de la clase y la supervisión de un maestro asesor asignado por la dirección de la escuela normal (SEP, 1999, p. 34). Su propósito es reforzar la formación docente en la práctica, la cual debe corresponder al enfoque y metodología de enseñanza oficial señalada, permitiéndole al docente en formación distinguir y realizar una buena práctica en la enseñanza del inglés.

La buena práctica es un ideal de desempeño. Es descrita por el Ministerio de Educación del Perú (2016) como el “conjunto de actividades, estrategias y metodologías innovadoras, pertinentes, sostenibles y replicables que cambian la enseñanza cotidiana, promoviendo aprendizajes de calidad de todos los estudiantes” (p. 1). En el caso de la práctica del docente en formación inicial como la del docente en activo, el ideal de desempeño corresponde aquella que se desarrolla bajo los principios y parámetros descritos por el plan y programa de estudios de la enseñanza del inglés oficiales.

Sin embargo, en el proceso de inserción a la práctica, se ha observado que los docentes en formación inicial o DFI, tienden replicar metodologías tradicionales de enseñanza. Las clases se centran en la enseñanza de contenidos gramaticales en las que asumen un papel protagónico, privilegian el trabajo individual del alumno, enfatizan el análisis y práctica de componentes lingüísticos, favorecen la traducción y emplean las actividades del libro de texto como elemento clave para estructurar el proceso de la clase. Este proceder contradice los principios estudiados, analizados y discutidos en las diferentes asignaturas que conforman la malla curricular del programa de estudio. Pareciera que existe una ruptura entre el currículo formal y la manera en que desempeñan la práctica en condiciones reales de trabajo.

La literatura pedagógica en lo que se conoce como etapas del desarrollo profesional docente (Leithwood, 1992; Vonk, 1996; Marcelo, 1999; Huberman, 2000; Goodson, 2004; y Vaillant, 2010), señala que cuando un novel docente se inserta por primera vez al trabajo profesional docente, enfrenta problemas relacionados con la planeación y aplicación de actividades y estrategias de enseñanza. Entre los factores que contribuyen a esta condición se encuentran el tamaño y control de la clase, mal comportamiento de los alumnos, motivación hacia el aprendizaje, bajo rendimiento escolar, problemas de convivencia y de representación social del rol del maestro en el aula entre otros.

Estas situaciones, generan estados de ansiedad y estrés que interfieren la toma de decisiones en la selección de acciones que permitan solucionar los problemas que enfrentan, centrando su atención en el desarrollo de habilidades de supervivencia y actuando muchas veces por impulso o de manera irreflexiva (Widlak, 1984; Veenman, 1984; y Wideen et al., 1998). Este esquema de incertidumbre e indecisión, se ve alimentado además por el conocimiento teórico adquirido en su formación, las experiencias de enseñanza y aprendizaje vividas por el docente, y sus creencias sobre el rol del maestro en el salón de clase, que parecieran contradicen o soportan hechos en la práctica.

Es de advertirse que la transferencia de principios pedagógicos estudiados en clase no se está realizando. Pareciera que tiene más peso las prácticas de enseñanza modeladas, observadas y/o vividas (Boeree, 1998) en los periodos de visita a las escuelas secundarias o en su trayecto de formación en inglés. Por tanto, no se alcanza el perfil de egreso deseable del desempeño del nuevo docente.

A partir de lo enunciado anteriormente, se enunciaron las siguientes preguntas de investigación que orientaron el estudio:

¿Cuál es el estado de la formación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés del DFI de secundaria que favorece u obstaculiza el desarrollo de la buena práctica en sus grupos de secundaria?

¿Qué elementos deberán considerarse en el diseño de una intervención de acompañamiento crítico que permitan al DFI el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés a partir de su aplicación?

¿Qué mejoras experimenta la práctica del DFI de secundaria con la intervención de acompañamiento crítico en el desarrollo de buenas prácticas?

Estas preguntas condujeron al planteamiento de la hipótesis investigación que se enuncia a continuación.

Hi: El uso de un acompañamiento crítico favorece el desarrollo de buenas prácticas en DFI de séptimo y octavo semestres de la LESELEI de la ENSEP.

Con ello también se dio lugar al establecimiento de los objetivos del estudio que quedaron definidos de la siguiente manera. Como objetivo general se establece:

1. Valorar en qué medida un acompañamiento crítico facilita el desarrollo de buenas prácticas en DFI de la ENSEP.
 - 1.1. Conocer el estado de la formación de los DFI en la enseñanza y el aprendizaje del inglés para el desarrollo de buenas prácticas en grupos de secundaria.
 - 1.2. Identificar los elementos que deberán considerarse en el diseño de una intervención de acompañamiento crítico que permita el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés entre DFI del séptimo y octavo semestre de la LESELEI de la ENSEP.
 - 1.3. Determinar la mejora que experimenta la práctica de los DFI de secundaria producto del acompañamiento crítico en el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés.

El presente trabajo es de tipo cuantitativo, enmarcado dentro del paradigma pospositivista, de perspectiva educativa-pedagógica. Se empleó una metodología pre experimental (Creswell, 2003, p. 167) de tipo causal, en un escenario prueba/pos prueba (pretest y posttest) con medición de un solo grupo en un contexto de campo (Hernández, et al.

2010). El alcance fue de tipo exploratorio pues buscó determinar la influencia del pensamiento crítico en la toma de decisiones del DFI de inglés de secundaria para el logro de buenas prácticas de enseñanza, durante su inserción al trabajo profesional docente.

Participaron 12 docentes en formación inicial del programa de Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en lengua extranjera, inglés, de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, quienes cursaban el último año de su formación. La investigación se desarrolló durante el ciclo escolar 2017-2018, y sus diferentes etapas tuvieron que ajustarse a los Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres (SEP, 2010), reglamento que definía el calendario y duración de los periodos de práctica en condiciones reales de trabajo, así como los tiempos destinados a la capacitación teórica durante el ciclo escolar, necesarios para definir los periodos de observación de la práctica y de la aplicación de la intervención.

La tesis se compone de seis capítulos y una sección dedicada a las conclusiones y recomendaciones:

El Capítulo I, denominado Aproximación histórica y conceptual de las buenas prácticas, presenta información sobre el origen, significado, y la relación que guardan las buenas prácticas con un sistema de calidad en la educación que plantea, la existencia de un marco referencial que determina los parámetros que un desempeño debe alcanzar para ser calificado como tal. Por tratarse de un estudio relacionado con la formación inicial del docente de inglés de secundaria y de la manera en que éste construye su práctica en el aula, se realiza una revisión de los paradigmas de la formación inicial docente y de los enfoques de enseñanza del inglés que han privado en los últimos cincuenta años en nuestro país, para reconocer la herencia pedagógica que influye en el desarrollo de las buenas prácticas, así como la contribución de dicha formación en la creación de un perfil docente adecuado a las exigencias actuales en la enseñanza del inglés.

Por tratarse de un problema vinculado a la primera experiencia docente en condiciones reales de trabajo en periodos prolongados de tiempo, se hace alusión a la teoría sobre las características de las etapas evolutivas de la carrera profesional docente. De ella se pone especial atención a la primera, ya que asemeja al contexto y las reacciones que experimentan

los sujetos de investigación al enfrentar dicha situación de inserción, permitiendo una mejor comprensión del problema que se enfrenta.

En el Capítulo II, Estado de las investigaciones sobre buenas prácticas en la enseñanza del inglés, se hace una revisión de la literatura en relación a investigaciones sobre este tema en el campo de la educación en general, y en especial, en la formación inicial de docentes de inglés de secundaria. Durante el desarrollo se plantea la confusión que existe en torno a la identificación de las características de la buena práctica en la enseñanza del inglés, así como estudios encaminados a determinar factores que las favorecen y las obstaculizan, y metodologías específicas para producirlas desde diferentes perspectivas, como en el caso de la corriente crítica.

En el Capítulo III, Enseñanza del inglés en el contexto de la calidad educativa, se aborda el contexto de la investigación. En él se comienza por plantear la importancia que la enseñanza de este idioma ha adquirido a nivel internacional con motivo de los procesos de globalización, y la relación que guarda con una enseñanza de calidad en nuestro país en el marco de las sociedades de la información y la comunicación. Así mismo se hace un recorrido histórico de la enseñanza de esta lengua extranjera en nuestro país, sus enfoques y el legado metodológico que sigue influyendo como el referente epistemológico con el que se quiere construir la enseñanza comunicativa, diametralmente opuesta a la primera.

En este mismo capítulo se discuten aspectos de la formación inicial del docente de inglés de secundaria en nuestros días, en relación al enfoque y metodología de enseñanza oficial, y al proceso de construcción de la práctica docente. Finalmente, se abordan estudios sobre políticas internacionales exitosas de formación inicial de docentes de inglés. En ellas se hace una apuesta al conocimiento del idioma inglés como la clave de su enseñanza, sin hacer mención alguna al aspecto metodológico que se puede asumir, es parte de dicha formación.

En el Capítulo IV, Pensamiento crítico, se presenta la perspectiva teórica que soporta la propuesta de intervención. Una vez definido el concepto de la buena práctica como resultado de la combinación del conocimiento tácito y explícito que mejora los resultados de aprendizaje observando parámetros impuestos por el paradigma de las sociedades del conocimiento y la información. Soportado en la idea de que en la construcción de la práctica intervienen epistemologías de orígenes diversas basadas en referentes pedagógicos producto de la

experiencia. Considerando que la inserción al trabajo docente en condiciones reales de trabajo, supone una experiencia de confusión y nerviosismo para noveles docentes que les conduce a una toma de decisiones impulsiva sobre la forma de gestionar el contenido del conocimiento a impartir y el control de grupo. Observando las sugerencias de expertos en este campo, sobre el empleo de una forma de pensamiento que facilite el análisis y la reflexión de la práctica para su transformación, se presenta la teoría del pensamiento crítico como sustento principal de la propuesta de intervención, específicamente, las características intelectuales del pensamiento crítico (CIPC), las cuales predisponen al sujeto al empleo de este tipo de pensamiento.

En el capítulo V se describe el diseño de la estrategia metodológica de investigación empleada en este estudio. Esta fue de tipo cuantitativo preexperimental, bajo un enfoque educativo-pedagógico por tratarse de un problema relacionado con la formación inicial de docentes de inglés de secundaria. La descripción incluye los alcances, las variables, las fases de la investigación, la población con la que se trabajó, los instrumentos diseñados y empleados en la recogida de datos, las técnicas y procedimientos de análisis de la información, y la forma en que se llevó a cabo el trabajo de campo.

En el capítulo se describen las fases diagnóstica y preexperimental de la investigación. La primera, con el propósito de reconocer las necesidades de formación de los DFI para el desarrollo de las buenas prácticas, lo que conllevó al diseño, validación y aplicación de un cuestionario de análisis de necesidades, cuya información fue la base del diseño de la intervención de acompañamiento crítico.

La segunda fase, experimental, conformada por el pretest, la intervención, y el postest, diseñados en torno a las ocho características intelectuales del pensamiento crítico (CIPC), con el propósito de conocer la influencia de la intervención para el desarrollo de buenas prácticas. Se describe la ruta seguida, iniciada por el diseño y validación de una rúbrica de observación de la práctica (Anexo II); aplicación del pretest, consistente en la observación del desempeño de los sujetos de la investigación durante una sesión de cincuenta minutos de clase; aplicación de una intervención con duración de treintadós horas; y la aplicación de un postest, para conocer cambios en el desempeño en la práctica.

En el capítulo VI denominado Análisis e interpretación de resultados, se presenta la información recogida durante las dos fases de la investigación y su interpretación a partir del análisis descriptivo e inferencial. De la primera, los resultados obtenidos con la aplicación de un cuestionario de análisis de necesidades para el diseño de la intervención. De la segunda, los obtenidos durante la observación del desempeño en la práctica de los DFI durante el pre test y el postest en las ocho variables o CIPC: Humildad intelectual, Autonomía intelectual, Integridad Intelectual, Entereza intelectual, Perseverancia Intelectual, Confianza en el Razonamiento, Empatía intelectual e Imparcialidad Intelectual (Paul y Elder, 2003).

Los resultados demostraron una influencia positiva de la intervención en el desarrollo de buenas prácticas entre los sujetos participantes. Se observaron al menos tres categorías de influencia. Los que lograron desempeños de acuerdo a los parámetros de una buena práctica (50%). Los que lograron desempeños regulares (16.6%); y los que mostraron patrones bajos de aceptación (33.3%).

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones en torno al trabajo de la investigación realizada. En él se hace un recuento de la investigación y reflexiones tomando como base las respuestas de las preguntas de investigación, la influencia y alcances de cada una de las 8 CIPC (Paul y Elder, 2003). en base a los objetivos de investigación, los alcances y las limitaciones del estudio, los hallazgos e indicaciones para futuras investigaciones.

Capítulo I

Aproximación histórica y conceptual de las buenas prácticas

En este capítulo se lleva a cabo una aproximación a la conceptualización del término buenas prácticas a partir de la revisión de la literatura relacionada con el antecedente histórico del término, su evolución y la forma en que se inserta en el terreno educativo, especialmente en la formación inicial de docentes de inglés de secundaria. La revisión permite su caracterización, y el conocimiento de las diferentes áreas en donde se hallan presentes, entre

las que destacan la de la economía, campo en el que se originaron, y en la de la educación, que es la del interés del presente estudio.

De acuerdo a la literatura, se observa que las buenas prácticas han adquirido gran importancia en virtud de los cambios vertiginosos que se han producido a nivel mundial como resultado de los ubicuos procesos de globalización, el neoliberalismo y el desarrollo de las sociedades del conocimiento y la información. En un mundo de visión mercantil de alto consumo, el empleo de las buenas prácticas y de estándares calidad son clave en el aumento de la producción de mejores resultados, con el consecuente incremento de utilidades para las empresas.

La misma filosofía de búsqueda de buenos resultados se traslada a otros ámbitos como el educativo. Para ello, se realizan cambios en las estructuras y propósitos de las organizaciones con el fin de lograr efectos similares de calidad en el servicio. Empero, es necesario no perder de vista que los propósitos de una empresa son diferentes de los que persigue la educación. Mientras la primera centra su atención en generación de capital, la buena práctica en la educación habrá de contribuir al buen desarrollo y formación del ser humano para su realización como persona.

Dentro de las modificaciones que los sistemas educativos en todos sus niveles y modalidades han promovido, se cuenta la del currículum de formación de los alumnos, las metodologías de enseñanza, la misión, funciones y responsabilidades. A ello se suma el establecimiento de un sistema de evaluación internacional que permite conocer el alcance de los aprendizajes adquiridos. Tal es el caso del examen PISA (Programme for International Student Assessment, o Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) (OCDE, 2006) proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos al final de la etapa de enseñanza obligatoria, cuando están a punto de iniciar la educación post-secundaria y/o integrarse a la vida laboral. En el caso del conocimiento del inglés, empleando instrumentos internacionales de medición como el examen TOEFL (Educational Testing Service, 2019) o certificaciones de la línea de la Universidad de Cambridge en sus diferentes niveles como KET, PET, First Certificate, CAE, y Proficiency (Cambridge Assessment English, 2019)

En países como el nuestro, los cambios y sus acciones tratan de lograr que los perfiles de egreso, respondan a los parámetros de este mundo global estandarizado. Empero, la

multiplicidad de contextos económicos, políticos y sociales que rodean los procesos educativos de cada región del país, y los modos tradicionales en que se concibe la práctica educativa y el papel del docente, dificultan lograr cambios de la misma manera que se alcanzan en países desarrollados, donde la geografía, el desarrollo económico, político, educativo y administrativo lo permiten.

De ahí la importancia del rescate y empleo de buenas prácticas como medio para que los noveles docentes de inglés de secundaria, contribuyan con la calidad de su formación en la transformación nacional, tomando en cuenta que nuestro país sigue la tendencia internacional de colocar al inglés como la *lingua franca* por excelencia, sin pensar en las diferencias contextuales y del servicio que aquí se tienen.

Bajo este marco de ideas, se comenzará por introducir al lector en el conocimiento de la forma en que surge el término buenas prácticas, y la manera que es llevado del terreno de la industria y la producción al de la educación, en un contexto que colocando al centro a la economía, pretende impulsar el desarrollo a través de una cultura de la calidad, el desarrollo del conocimiento, la tecnología de la información y comunicación, y el empleo de una *lingua franca* que permita integrar o amalgamar las anteriores.

1.1 Buenas prácticas, del mundo de la economía al campo de la educación

Las buenas prácticas, (BP) es un concepto de uso extendido en la literatura de diferentes campos del conocimiento como la economía, la tecnología, el cuidado del ambiente, la gestión pública y la educación. Aunque su empleo ya es muy generalizado, el concepto es un legado de la cultura Anglo-Sajona que comenzó a emplear el término en el sector empresarial para calificar aquellas actividades que ofrecían resultados eficientes y eficaces.

El término buenas prácticas es un préstamo lingüístico del idioma inglés, *best practices*, cuyo origen está asociado a otro igualmente de la cultura anglo-sajona: *benchmarking*. La palabra está formada de los vocablos *bench*, banca, y *mark*, marca, que de acuerdo al diccionario Collins de la lengua inglesa, originalmente se empleó para designar un punto de referencia horizontal, cincelado en estructuras de piedra para la medición de niveles posteriores a los de dicha construcción. Con el paso del tiempo, la expresión comenzó a utilizarse en el mundo de la economía y los negocios como un proceso que permite identificar

prácticas replicables que ofrecen resultados que posibilitan la superioridad competitiva de las empresas, es decir, las BP.

De acuerdo a la información consultada, en la investigación industrial, el *benchmarking* permite comparar procesos y prácticas que llevan a la identificación de lo mejor de lo mejor o mejores prácticas de las compañías. Para ello emplean referentes de comparación o *benchmarks* en los productos, servicios y procesos de trabajo que permiten identificar, registrar y sistematizar las características, el conocimiento y la forma en que se producen, con la finalidad de replicarlas adaptarlas o adecuarlas a diferentes contextos, logrando con ello superioridad y ventaja competitiva. De manera similar en economía, el *benchmarking* es una técnica que permite referenciar o medir la calidad, ofreciendo indicadores de eficiencia, competitividad y comparaciones entre empresas con el propósito de incrementar los procesos de innovación corporativa (Brannan et al., 2006).

En el continente americano, el término *benchmarking* comenzó a emplearse en los Estados Unidos a partir de la década de sesenta gracias al premio de calidad *Malcolm Baldrige* y a organizaciones relacionadas con la gestión de calidad. En 1989 *Xerox Corporation* fue una de las dos compañías ganadoras del premio, y debido a que ello le obligaba a compartir estrategias, procesos y prácticas para impulsar a otras compañías al logro de estándares de calidad, Xerox fue asediada por una gran audiencia interesada en la información (Spendolini, 1992).

Como antecedente de este premio, y de acuerdo con Spendolini (1992), en 1982 Robert Camp, ingeniero en logística de la compañía escribió el libro *Benchmarking: The Search for Industry Best Practices that Lead to Superior Performance* (Benchmarking: La Búsqueda de las Buenas Prácticas Industriales que Llevan al Desempeño Superior). La obra relata los siete años de experiencia de Camp al servicio de la compañía, desarrollando actividades de benchmarking. En ella describe a detalle ejemplos claros y específicos que permitían al lector tener una idea clara de procesos y resultados (buenas prácticas) en las áreas de logística y distribución de la empresa. El libro se convirtió pronto en un *best-seller* entre la comunidad de aquellos dedicados a investigar y ejecutar benchmarking en sus organizaciones, principalmente por las descripciones a detalle mencionadas (Spendolini, 1992).

Siguiendo el relato de este autor, para la década de los noventa el concepto de *benchmarking* se describió de diferentes maneras ya que cada compañía tenía uno propio. por

lo que se da a la tarea de tratar de unificar criterios mediante la consulta a varias empresas y especialistas, llegando finalmente a definirlo como un proceso sistemático y continuo para evaluar los procesos, los servicios y los productos de organizaciones que se consideran representantes de las mejores prácticas, con la intención de realizar mejoras organizacionales (Spendolini, 1992, p.11).

Resulta importante citar la definición de Spendolini (1992) por la diferencia que hace entre *benchmarking* y las buenas prácticas. El primero como herramienta de evaluación de prácticas que dan prestigio a una organización, y que supone el uso de parámetros que le permiten realizar dicha función evaluadora. Las segundas, como el objeto sobre el que actúa dicha evaluación, y que corresponde a una BP.

A partir de la obra de Camp (1982) y del uso del *benchmarking* como medio para reconocer las BP, en la década de los noventa comienzan la introducción, aplicación y uso del término para aludir a las acciones que garantizan el éxito de una organización, y con ello las investigaciones sobre el tema. Se entenderá por organización a las invenciones sociales o artefactos no mecánicos que son diseñados para realizar tareas. Las organizaciones poseen un propósito y estructura definida, y son empleadas como medio para coordinar acciones de un grupo de personas (Malavé,1997). Ejemplo de ellas son las compañías, entidades de gobierno, escuelas, o asociaciones sin afán de lucro.

Por su relación estrecha con las organizaciones, los estudios sobre BP se realizaron particularmente en el terreno de la gestión del conocimiento o *knowledge management*. Farfán y Garzón 2006 la describen como una disciplina emergente que tiene como objetivo “generar, compartir y utilizar el conocimiento tácito (know-how) y explícito (formal) existente en un determinado espacio, para dar respuesta a las necesidades de los individuos y las comunidades en su desarrollo” (p. 9). Los lugares en los que particularmente se desarrollan, son los Estados Unidos de Norteamérica y países occidentales con fuerte participación en los procesos de globalización de los mercados. A ellos se sumarán más tarde investigaciones bajo la perspectiva japonesa, especialmente los de Hirotaka Takeuchi e Ikujiro Nonaka en 1995 (Farfán y Garzón 2006).

La importancia de la influencia de la perspectiva japonesa en este campo, se basa en la manera en que visualizan la generación y aprovechamiento del conocimiento que se produce en las organizaciones, como lo hiciera Camp (1982) al describir las prácticas que

daban éxito a la empresa para la que trabajaba. Mientras las organizaciones occidentales recurren a la compra de conocimiento en empresas de consultoría, desdeñando con ello el generado por los empleados al interior producto de su experiencia, la postura japonesa lo capitaliza. Sostiene que éste es creado por el ser humano dentro de las organizaciones, pues es él el único recurso capaz de tener perspicacia, de presuponer, inferir y tomar decisiones basadas en la sensibilidad (Aguilera, 2017).

Nonaka y Takeuchi (1995) definen al conocimiento como un “proceso dinámico humano de justificación personal de creencias hacia la verdad” (p.58). Para hablar de sus fuentes dentro de las organizaciones lo dividen en dos categorías, tácito y explícito. El primero hace referencia al conocimiento procedimental. Éste se encuentra en la mente de las personas y lo conforman sus percepciones, puntos de vista, experiencias y *craftsmanship* o habilidad o destreza máxima para realizar una labor o trabajo, que se aprende a partir de la observación, la imitación y la práctica por lo que es contextual (Farfán y Garzón, 2006).

El explícito por otro lado, hace referencia al conocimiento declarativo. Éste está constituido por la información documentada que facilita la acción (Kidwell et al, 2000). Es el conocimiento registrado y sistematizado en documentos y archivos que permiten su captura, transferencia y socialización. Por sus características, este tipo de conocimiento tiene un componente técnico que le permite ser replicado y derivar en un grado de experticia o eficacia (Farfán y Garzón, 2006).

De acuerdo a Nonaka y Takeuchi (1995), las BP son una forma de conocimiento tácito dentro de las organizaciones (saber cómo o *know-how*) que es personal, contextual y difícil de comunicar y formalizar. Lo que se busca es recuperarlo mediante algún tipo de lenguaje que permita codificarlo y sistematizarlo para convertirlo en conocimiento explícito. Solo así se logrará cumplir con el propósito de comunicarlo y replicarlo para su aprovechamiento en las organizaciones.

El trabajo de Kidwell et. al (2000) describe la posición de las BP como elemento constitutivo del conocimiento que guía las acciones e informa las decisiones de una organización. En la figura 1 se observa una flecha en dos sentidos que es indicador de la influencia del conocimiento tácito (*Tacit Knowledge*) sobre el explícito (*Explicit Knowledge*) y viceversa. Mientras el primero pertenece al empleado de la organización y es resultado de la

experiencia, y por tanto personal, sujeto a un contexto específico y difícil de comunicar; el segundo constituye la información escrita que le permite enriquecer y mejorar sus prácticas.

En este proceso de influencia recíproca, participan componentes subjetivos y objetivos del conocimiento. Los primeros son propios de cada individuo, como el saber cómo hacer algo (*know-how*), sus percepciones (*perceptions*), la forma de comprender las cosas (*insight*), su experiencia (*experiences*) y los modelos y patrones mentales (*mental models and patterns*) que emplea. Los segundos hacen referencia a la información sistematizada y registrada en libros, base de datos y textos (*books, database, text*) bajo la forma de fórmulas, ecuaciones y reglas (*formulate, equations, rules*) que le permite mejorar o facilitar sus prácticas.

El recuadro de las BP (*Best Practices*), se observa ubicado junto al óvalo negro correspondiente al *conocimiento explícito (Explicit Knowledge)*. Aunque se originan en el conocimiento tácito, su aprovechamiento en beneficio de la organización solo es posible una vez que se registran y sistematizan, de ahí el lugar en el que se colocan. Otro tipo de conocimiento en el espectro de aquellos que influyen las acciones y decisiones de las organizaciones, y que permiten tener claridad del lugar, características y rol de las buenas prácticas son los productos (*products*), la maquinaria (*machines*), los procedimientos y las políticas (*procedures and policies*), los diseños y planos (*designs and blueprints*), las habilidades (*skills*), las creencias (*beliefs*) y los valores (*values*).

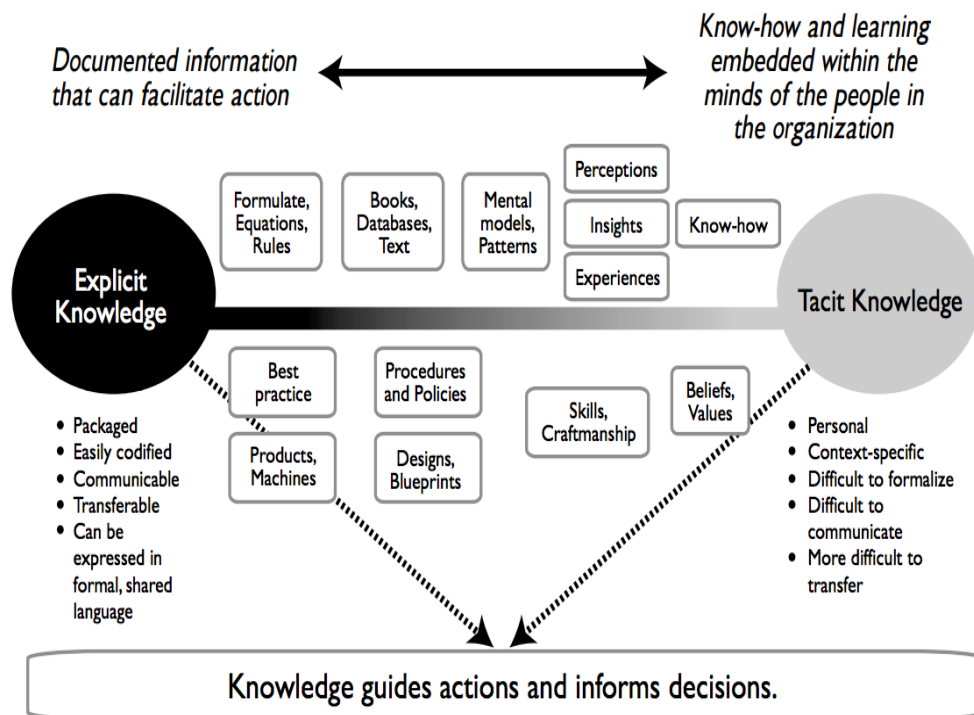


Figura 1. Ubicación de las buenas prácticas respecto del conocimiento tácito y explícito. Fuente. Copyright 2000, PricewatersCoopers LL

Otra línea de investigación de las buenas prácticas dentro de la gestión del conocimiento la realiza Alavi y Leidner (2001). Estos autores estudian la inserción de las TIC en el desarrollo de las BP como expresión de la influencia de las sociedades del conocimiento y la información. Sus estudios están en relación al uso de las mejores prácticas apoyadas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Su propósito es buscar resultados positivos en la organización, comunicación y participación de los miembros del personal de una empresa, con la consecuente mejora en la resolución de problemas y del tiempo de salida al mercado de productos, el rendimiento financiero, la mejora de prácticas de comercialización y del trabajo en equipo.

Los planteamientos históricos y conceptuales descritos sobre BP, lo mismo que las líneas de investigación al respecto, permiten entender la manera en que las empresas iniciaron el enfrentamiento a los retos y embates de un mercado global altamente competitivo y dinámico para lograr su supervivencia y competitividad a través de ellas. Este hecho les implicó

la disposición de recursos, buena administración, una producción de calidad y una actitud de innovación, cuyo punto central es el conocimiento.

Con esta nueva forma de vislumbrar la realidad, en la que la economía y la cultura de la calidad se encuentran al centro, el concepto de BP es llevado al campo de la educación de manera progresiva en las dos últimas décadas. De acuerdo a la literatura, y en sintonía con lo ya expuesto, éstas surgen como prácticas relacionadas con propuestas pedagógicas que sirven como ejemplo de la buena enseñanza y el buen aprendizaje, los buenos y eficaces centros educativos y docentes, y las buenas políticas que involucran el manejo de recursos, condiciones y procesos que facilitan las tareas de la educación (O'Donoghue, 2015).

Con lo hasta ahora expuesto, se puede decir que en nuestro país no se observa una política nacional sobre el rescate de BP que sea comparable a las acciones que realizan las empresas, cuyo propósito es el de capitalizar el conocimiento tácito de sus empleados en beneficio de las mismas. El diseño de planes y programas de estudio que regulan y dirigen la educación pública obligatoria y la formación inicial de profesores, está bajo el control del Estado (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, 2005, art. 21), quien define sus propósitos y con ellos los parámetros o *benchmarks* que la práctica del docente debe cubrir para que los alumnos que reciben la instrucción puedan alcanzarlos.

La postura de una educación de estado, ha llevado a la adopción de mecanismos mediante los cuales, quienes diseñan los propósitos, la estructura y el contenido de planes y programas de estudio, sigue la vieja filosofía occidental de no aprovechar el conocimiento tácito de los miembros de la organización. Consecuentemente, se hace a un lado el posible beneficio que le reportaría la experiencia acumulada del docente, lo que redundaría en el desarrollo de una buena práctica.

Para tener una idea más clara sobre la manera en la que las BP son concebidas y llevadas al terreno educativo, es conveniente profundizar en su conceptualización y en los parámetros que las identifican, reconociendo si estos últimos corresponden con los establecidos en los planes y programas oficiales o por otras instituciones u organizaciones. Así mismo, es importante reconocer si el interés que les dio origen, relacionado con la producción industrial de satisfacción clientelar, de competencia y lucro, es susceptible de ser aplicado en una actividad al servicio de la formación de ciudadanos, no de clientes; de mejora

educativa, no de competencia; de cobertura de un derecho universal, no de un grupo con posibilidades económicas; y con el ser humano al centro como fin de su acción y no la creación de capital.

1.1.1 Concepto de buenas prácticas en educación

En el marco de la globalización y el modelo neoliberal iniciado en la década de los 1990, (Torres, 2005) se comienza a establecer una cultura global de calidad estrechamente asociada a las BP. De esta manera el concepto comienza a extenderse a otros sectores como el de la política social y la educación. Ejemplo de ello fue la creación del Programa de Buenas Prácticas en el año de 1996, a raíz de la Cumbre de las Ciudades Organizadas por Naciones Unidas (ONU, 1996) en el que se presentan iniciativas para mejorar las condiciones de vida en las ciudades y políticas de desarrollo sostenible.

En este proceso de extrapolación del concepto y definición del término *best practices* a la cultura de habla hispana, se observa el empleo de expresiones como *prácticas ejemplares* (Hamshari, 2009), *prácticas idóneas* (Hamshari, 2009) y *prácticas exitosas* (Ornelas, 2005), como sinónimos del mismo. Se considera que estas interpretaciones del término resultan de mayor utilidad para la comprensión del concepto, que su traducción literal *buenas prácticas*.

En el caso del término ejemplar, alude a algo digno de emular o seguir; idóneo, a lo que reúne las condiciones óptimas para una función determinada; adecuado, a lo que se acomoda a ciertas condiciones; o exitoso, a algo que logró el fin esperado en una situación o condición específica, se apegan más al terreno educativo por las diferencias humanas, contextuales e históricas que esta actividad representa, antes que a una actividad mecánica de producción industrial.

Calificar a algo de bueno está en función de la subjetividad de quien califica. Lo que puede ser bueno para alguien no necesariamente lo es para el otro. Lo mismo ocurre al pensar en su contraparte, lo malo, sin considerar las bondades que pueden ofrecer puntos intermedios en actividades poco mecánicas como son las de enseñanza y aprendizaje. Por lo que se puede pensar que una buena práctica describe a una acción que ha alcanzado un nivel deseado, sin permitirse un espectro de posibilidades intermedias.

Otro componente a considerar es el referente o conjunto de éstos con el cual o los cuales se compara a una acción para calificarla de buena, ejemplar, idónea, adecuada o exitosa. Es necesario conocer cuáles son los parámetros de medición que, cuantitativa o cualitativamente se toman en consideración para identificar a una BP de manera universal, sin caer en la subjetividad de quien la califica. Reconociendo estos atributos se comenzó por buscar su definición y con ello la manera en que son concebidas e identificadas.

En la revisión de la literatura pedagógica se encontraron diferentes formas de definir a las BP, la mayoría de ellas de autores de países de habla inglesa, europeos, y algunas latinoamericanas, asunto que no resulta raro dado el origen de la palabra. Por su contenido, pueden ser clasificadas en dos grupos. Las que retoman y adecuan la definición empleada en la economía y la administración al campo educativo, y aquellas que describen los parámetros que se deben cumplir en la enseñanza y el aprendizaje para ser nombradas como tales. Ambos grupos permiten tener una idea clara y completa del concepto. Sin embargo, para los propósitos de esta investigación, las definiciones del segundo grupo resultan de mayor interés por ser las que describen la orientación y las características de la BP en el aula en esta era de lo global.

El primer grupo de definiciones extrapola el concepto del terreno económico al educativo, razón por la cual resulta muy general y poco claro hacia los parámetros de desempeño a cubrir por los docentes en el aula. En este grupo se encuentra las de Hargreaves y Fullan (2012), Corpas (2014), Gabarda (2015) y las del Ministerio de Educación del Perú (2016).

Los canadienses Hargreaves y Fullan (2012) consideran a la BP como prácticas existentes que poseen un alto y amplio nivel de aceptación por su efectividad. Esta descripción incluye los tres componentes claves de las BP citadas en el mundo de la economía: el carácter pragmático, por tratarse de prácticas o acciones; una buena aceptación producto de los resultados que ofrecen; el empleo de parámetros que permitan definir lo que se considera un buen resultado, aunque no mencionan lo que caracteriza a la efectividad. Un aspecto ausente es el del propósito, que se puede asumir es el de la mejora de las organizaciones educativas o de los aprendizajes.

En el terreno de la enseñanza del inglés en España, Corpas (2014) describe las BP como la expresión de un conocimiento profesional o experto, empíricamente válido, formulado de manera que sea transferible y por tanto de potencial utilidad para la comunidad. A diferencia de Hargreaves y Fullan (2012), Corpas (2014) se enfoca en la identificación de características, el origen y beneficio que se logra, aspectos señalados en el benchmarking de la industria.

La primera característica la presenta como producto de un conocimiento profesional o experto, es decir, producto de alguien técnicamente preparado, o de alguien con pericia producto de su praxis. El conocimiento profesional, se puede suponer, como compuesto de una base teórica y otra práctica. La primera adquirida durante un proceso sistemático de formación en una institución educativa, y la segunda como la validación es este conocimiento en el terreno de aplicación de lo aprendido. En el caso del docente en formación inicial de inglés de secundaria, lo aprendido en la escuela normal, y lo comprobado durante su práctica en condiciones reales de trabajo.

La otra característica es la que se refiere a la posibilidad que ofrece de ser imitada o reproducida en otro contexto en beneficio de la comunidad, equivalente a otra organización si se tratara del *benchmarking*. Por lo que la BP requiere ser registrada, sistematizada, analizada, medida y reflexionada para su aplicación en otro contexto diferente en el que se generó, con iguales posibilidades de éxito. En esta definición se ofrece una generalidad sobre las características que se emplearán como parte de los parámetros para la identificación de la BP, especialmente el de ser comprobable en la práctica y de utilidad. Por lo que, dependerá de la óptica con que se mire según el contexto y momento histórico, para definir si es bueno o útil, de acuerdo al avance del conocimiento y las necesidades que se tenga.

El español Gabarda (2015) del área educativa define a las buenas prácticas como experiencias guiadas por “principios, objetivos y procedimientos apropiados o pautas aconsejables, que en la práctica real de una determinada profesión o actividad han producido resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto determinado” (p. 3). Gabarda hace alusión a particularidades ya mencionadas como el carácter pragmático de las mismas, destacando los resultados eficientes y útiles que reportan a la manera de la industria, pero que, en el caso de la profesión docente, pueden asumirse en la metodología, los procedimientos y las estrategias empleadas para la mejora del aprendizaje de los alumnos.

La definición añade un componente de planeación, que es similar a la presencia de un experto, cuando hace alusión al uso de principios que pueden considerarse como los referentes para su construcción; un propósito al que sirven y una metodología o procedimiento para su desarrollo, lo que lo alejaría de una práctica puramente espontánea o improvisada, pero que aun así demanda su comprobación empírica. Un elemento más que aporta es el relacionado al del contexto en que se realizan, lo que las hace únicas, por un lado, pero por el otro con una necesidad de adecuación o adaptación cuando de replicarlas se tratara.

El Ministerio de Educación del Perú (2016), define a las buenas prácticas como el conjunto de actividades, estrategias y metodologías innovadoras, pertinentes, sostenibles y replicables que cambian la enseñanza cotidiana, promoviendo aprendizajes de calidad de todos los estudiantes. En esta definición claramente enfocada al campo de la educación, sugiere explícitamente el cambio de la enseñanza que a diario se presenta en el aula poniendo como parámetro de medición la calidad del aprendizaje como ocurre en el terreno de la economía. Por lo que se necesita definir el concepto de calidad y las características que debe reunir para reconocerlas. Esto no ocurre en el segundo grupo que enlista de manera explícita los atributos de las BP y que a continuación se presentan.

En el campo de la Evaluación Norteamericana Kingsley (2014), las refiere como el ejercicio docente experimental, auténtico, democrático, colaborativo y riguroso, centrado en el estudiante. En esta definición el autor explicita las características de la BP, en la que se observa el especial énfasis que se hace del estudiante como centro de la acción pedagógica. Resalta el papel del aprendizaje sobre la enseñanza y la visualización del proceso educativo como medio que contribuye al desarrollo de la formación humana del alumno al citar algunos principios como el de la democracia, la colaboración y la autenticidad.

Esta forma de ver el acto educativo en las buenas prácticas se observa con frecuencia en la enseñanza de lenguas en los pueblos de habla inglesa con la adopción de enfoques funcionalistas del lenguaje a partir de la década de los setenta en Europa (Cassany, 2003). El término *student centered* (centrado en el alumno) es empleado en la literatura pedagógica de autores reconocidos en el área de la formación docente como Dollard y Christensen (1996), Harmer (2008) y Scrivener (2006).

Como se aprecia en la definición de Kingsley, el proceso se dirige a un tipo de estudiante diferente al concebido bajo la perspectiva de la escuela tradicional, el cual depende del quehacer pedagógico del maestro. En la buena práctica el desempeño docente es opuesto al de esquemas centrados en la enseñanza, en el que la acción principal en el aula recae en el docente, lo que la literatura pedagógica en inglés se denomina *teacher centered* (centrado en el maestro) (Dollard y Christensen, 1996, p.3). Por tanto, se observa una consistencia en la definición que Kingsley hace de una BP con los parámetros de enseñanza requeridos en la cultura pedagógica anglo-sajona, y, por otro lado, una relación con los enfoques de enseñanza de lenguas vigentes dentro del contexto actual que vivimos.

Chickering y Gamson (1987) se interesaron en la conceptualización de la buena práctica en la educación superior llegando a listar los siguientes siete principios que tiene similitud con los señalados por Kingsley (2014),: Promover el contacto entre el estudiante y el profesor; desarrollar la reciprocidad y la cooperación entre los estudiantes; fomentar el aprendizaje activo; dar la realimentación rápida; hacer hincapié en el tiempo dedicado a una tarea; comunicar las altas expectativas y respetar los diversos talentos y formas de aprender.

Ambas definiciones contemplan el trabajo activo, organizado y democrático centrado en el alumno, de tipo colaborativo y cooperativo. Esta perspectiva, pone al educando al centro del proceso, y presenta una visión social del aprendizaje al requerir de la colaboración y cooperación en la construcción del mismo. A la lista, Chickering y Gamson (1987) añaden el respeto a las formas de aprendizaje de los alumnos, la realimentación y la comunicación de altas expectativas. La primera, solo posible cuando el estudiante es visto en su individualidad de ser humano. La segunda y tercera, resaltan la importancia del reconocimiento del propósito de una tarea y de la retroalimentación, cuyo papel es el de la verificación de la comprensión y/o redireccionamiento o conservación del desempeño del alumno cuando se crea conveniente, impactando directamente en la calidad y los resultados de la actividad.

Como resultado del análisis de los dos grupos de definiciones, se puede afirmar que las BP se insertaron en el terreno de la educación, teniendo como propósito el mejoramiento del servicio a partir del uso y reproducción en diferentes contextos, de acciones pertinentes, eficaces y útiles, que obedecen a una serie de parámetros. Los criterios considerados contribuyen a la formación del alumno a quien se toma como centro del proceso educativo.

Por tanto, las BP enfocan su interés en el aprendizaje, promoviendo la comunicación entre los agentes que participan del proceso y el trabajo organizado en equipo entre otros.

Con lo discutido, es posible reconocer como características que orientan la producción de las BP en el terreno educativo a las siguientes:

1. Tienen un carácter pragmático, es decir están directamente relacionadas con la práctica.
2. Son producto tanto del conocimiento empírico-experiencial como del intelectual.
3. Permiten cambios en la enseñanza cotidiana
4. Implican un procedimiento y/o metodología
5. Brindan u ofrecen buenos resultados
6. Requieren de un agente que las registre y las sistematice
7. Cumplen con referentes o parámetros de medición que incluyen la enseñanza centrada en el aprendizaje de los alumnos.
8. Se desarrollan en relación a un contexto determinado.
9. Pueden ser replicables

Uno de los componentes que se consideran cruciales y que son de mayor interés en este trabajo, es el reconocimiento y la claridad de los parámetros a contemplar para su producción, quién o quiénes los establecen, ya que eso dará precisión a la definición, como en el caso de la de Kingsley (2014) quien los enlista. En caso contrario, cuando se presentan de manera muy general, como en el caso de la de Gabarda (2015), puede dar apertura y/o ambigüedad a la práctica, alegándose ignorar los propósitos actuales a los que obedece la educación, o probablemente, ejecutando prácticas con la convicción de ser buenas en el esquema de interpretación, experiencia o conocimiento del propio docente, sin acaso saber que lo que ejecuta se contrapone a los parámetros reales de una BP.

Un posible riesgo que se puede correr al explicitar los parámetros en la definición, sería el de acotar el concepto a un modelo o esquema de educación con cierta vigencia,

relativizando el término, ya que lo que se considera bueno en un momento y lugar determinado no necesariamente lo sería en otro. Con ello se acepta la relatividad del concepto y por tanto la necesidad de la revisión de sus características antes de referirse a ellas. Lo que se considera bueno en la manera en que se desarrolla la actividad docente en un tiempo y contexto, es muy probable no lo sea en otro, sino estará en función o dependerá del tipo y propósito de la educación que se le ofrece, el paradigma dominante, el interés económico, político, ideológico o social de la formación que se persigue.

De esta manera, de haberse acuñado y empleado el término BP mucho antes de la fecha que conocemos, seguramente la base de los parámetros que las distinguen serían otros. En el caso de la enseñanza tradicional, sus referentes constitutivos serían la cátedra magistral, la enseñanza por contenidos y la repetición para la memorización de datos, los cuales darían cuenta de la calidad, eficiencia y utilidad de los resultados de aprendizaje. Por tanto, es conveniente conocer el contexto histórico, social, cultural y tecnológico que priva en nuestros días, para reconocer las características que identifican a las BP educativas.

Esta reflexión sobre la relatividad de los parámetros que distinguen o caracterizan a las BP, se identifican con dos principios básicos que rescata del pragmatismo del siglo XIX. El relacionado con la no existencia de verdades absolutas, y el fin utilitario que se le da a la acción de la práctica (James, 2017). El primero, consideraría que lo que se ve como BP en el presente, en el futuro cambiará conforme se transforma la perspectiva sobre las necesidades sociales de formación de las nuevas generaciones de estudiantes. Respecto al segundo, las BP justifican su existencia en la medida en que se encuentre en ellas un beneficio o utilidad en lo que se hace. Para el caso educativo, se piensa deberá ser la contribución al desarrollo de la formación del alumno en todas sus posibilidades como ser humano, y no como medio o recurso para alcanzar fines monetarios, financieros, o utilitarios, como en el caso de la industria.

Por tanto, la definición de los parámetros de las BP obedecerá al contexto histórico que se vive y cambiarán en la medida en que existan y se impongan nuevas formas de concebir lo que se considera bueno y útil en el terreno educativo, yendo de la mano con el desarrollo y el progreso. Lo que conviene no olvidar y dejar de insistir, es que el acto educativo prioriza e involucra la formación de seres humanos, y no la obtención de productos, bienes o servicios, como el caso de la industria.

Como una forma de comenzar a caracterizar a las buenas prácticas educativas, a continuación, se explora brevemente el marco histórico que dio lugar a su inserción en el campo de la educación. Una vez reconocido, se podrá determinar los propósitos a los que sirve, y los parámetros que un desempeño en el aula debe cubrir para que pueda recibir dicho calificativo, especialmente el de un docente en formación inicial de inglés de secundaria.

1.1.2. Marco paramétrico de las buenas prácticas educativas

La propuesta de la recuperación sistemática de prácticas que producen buenos resultados o BP en el aprendizaje es consistente con el propósito de ofrecer un mejor servicio educativo a la sociedad. En la revisión y análisis de diferentes definiciones se encontró que una condición fundamental que han de cubrir las BP es que al igual que en el campo de la industria, es requerido un marco referencial de parámetros que permita definir si lo que se observa en el aula corresponde a una buena práctica o no, lo cual relativiza el concepto al grado de hacerlas depender o estar en función de los propósitos que se persigue lograr los cuales deben tener características bien definidas.

Considerando que los procesos educativos de las sociedades obedecen a paradigmas y modelos, estos últimos entendidos como recursos “para el desarrollo de la enseñanza, para su fundamentación científica” que evita que sea “una forma de hacerla empírica y personal al margen de toda formalización científica” (Cáceres et al., 2003, p.4), que al igual que los de la industria evolucionan, conviene clarificar quién o qué define los mencionados parámetros en su desempeño en el aula, lo mismo que sus fundamentos epistemológicos. A este respecto, en la revisión de la literatura se identifica a las sociedades de conocimiento y la información como el marco en el que se ubica la introducción y empleo del concepto de BP en el campo de la educación.

Crespi (2010) afirma que el término sociedad de la información es empleado por primera vez como título de un estudio publicado en enero de 1964 en Japón, “Sociology in Information Societies” por el investigador social Jiro Kamishima. Dicho título fue propuesto por el editor de la obra Michiko Igarashi. La introducción del término al mundo occidental se atribuye al sociólogo estadounidense Daniel Bell quien utiliza el término para referirse a la

sociedad post-industrial en la que el intercambio de información es la base de la mayoría de los cambios económicos (Crespi, 2010).

Por su parte Torres (2005), señala que las sociedades del conocimiento y la información es el término que se emplea para designar el esquema bajo el que vive inmersa nuestra sociedad del siglo XXI. En él, la información es la materia prima que nutre la generación y construcción del conocimiento de las organizaciones, que a su vez es fuente para la creación de ventajas competitivas sostenibles para sobrevivir y competir en el contexto del mercado global señalado.

Torres (2005) señala que se debe hacer una distinción entre las expresiones sociedades de la información y sociedades del conocimiento. Por lo que se refiere a la primera, es introducida en la obra del sociólogo estadounidense Daniel Bell, El advenimiento de la sociedad pos-industrial, en 1973, para reaparecer con más fuerza en la década de los 90 en que se desarrolla la Internet y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Crespi, 2010). Posteriormente el tema se incluye en la agenda del grupo de los siete países industrializados G7, en foros de la Comunidad Europea (CE), la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Gobierno Norteamericano, la Organización de la Naciones Unidas (ONU) y el Banco Mundial (Torres, 2005).

La noción de sociedad del conocimiento o *knowledge society*, surgió a finales de 1990 en medios académicos como una alternativa de preferencia al término sociedades de la información (Torres, 2005), ya que se considera que el conocimiento es esencial o básico, para el crecimiento económico y el empoderamiento de los sectores sociales. De acuerdo Khan (2003), aunque los conceptos son diferentes entre sí se puede asumir una complementariedad, ya que la información es piedra angular y fuente de la que se nutre el conocimiento. En ella, innovación tecnológica como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) juegan un papel determinante en el desarrollo humano, la cooperación intelectual, el aprendizaje a lo largo de la vida, los valores y los derechos humanos básicos.

En este punto comienzan a distinguirse algunas características hacia las que se supone debe apuntar la actividad docente para cumplir con la formación en las escuelas. Estas incluyen, como se puede ver, habilidades para el manejo de información y creación de conocimiento, habilidades y actitudes para la cooperación intelectual, alfabetización digital, el

aprendizaje a lo largo de la vida y, sobre todo, la formación para la convivencia humana fundada en valores y derechos, entre los que se asume el educativo. Sin embargo, es necesario considerar el planteamiento de la relación estrecha entre el campo de la economía y el de la educación, para saber definir el matiz bajo el cual se deben dar estos cambios en la escuela.

Farfán y Garzón (2006) permiten reconocer la importancia de los cambios y los propósitos educativos bajo la óptica de la economía. Estos autores plantean la existencia de un ecosistema de consumo altamente competitivo y dinámico en el que las organizaciones del siglo XXI necesitan desarrollar la capacidad para tener nuevas ideas para sobrevivir. Por lo tanto, aseguran que ya no es suficiente conocer, sino ampliar y mejorar lo conocido apostándole a la innovación, binomio con el cual las organizaciones pueden posicionarse y permanecer vivas en el mercado globalizado. A ello es necesario agregarle el componente de la tecnología digital que obligó a replantear los conceptos de tiempo, espacio y distancia que definitivamente hicieron más complicado y exigente el escenario.

Con este escenario de competencia y supervivencia económica en el que se enfatiza la importancia del conocimiento y su producción con una orientación hacia la innovación y el empleo de las nuevas tecnologías digitales, el sentido de características y parámetros de los perfiles de formación en las escuelas comienzan a tener mayor sentido y la necesidad de su pronta implementación en el corto plazo.

En el contexto de las sociedades del conocimiento y la información, se encontró existe una tendencia a cuestionar el sentido general de la educación escolar (Coll, 2009; Minakata, 2009) y con ello el rol y acción del maestro en el aula. Las razones de esta actitud de cuestionamiento tienen mucho que ver con el planteamiento de este trabajo. Se critica el uso de prácticas de enseñanza que no responden a las necesidades de formación de la época (Torres, 2005; Minakata, 2009; Aguilera-Luque, 2017,) y que van de la mano con la falta de aprovechamiento de opciones de aprendizaje virtual. (Coll, 2009).

Por lo que se refiere a la realidad pedagógica en el aula, se reporta el predominio de prácticas asociadas al paradigma de la sociedad industrializada que enfatiza el papel de la enseñanza a través de resolver el cómo en la conducción del aprendizaje. Esta fórmula de los sistemas educativos de finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, dio respuesta a las

emergentes sociedades industriales modernas, permitiendo el desarrollo económico y social de los estados nacionales (Minakata, 2009). En ese modelo industrial, la práctica docente enfatizaba la enseñanza por sobre el aprendizaje, la memorización de datos por encima de su asimilación y construcción de conocimiento, y el énfasis en los resultados por sobre los procesos entre otros (Torres, 2005).

Por tanto, el problema pareciera resumirse a la manera en que el docente conceptualiza su rol basada en ideas producto de una herencia construida en el siglo pasado. El arraigo en el conocimiento, las creencias y las prácticas del profesor enfocadas a la reproducción de contenidos y al énfasis que pone en la enseñanza, sigue ejerciendo su dominio en la práctica educativa.

Los modelos de formación industrial que aún se practican en nuestros medios escolares, como el observado entre docentes en formación y en servicio de inglés de secundaria, obviamente se encuentran desfasados pues no obedecen a necesidades sociales, económicas, políticas y culturales de los tiempos que vivimos. Es por eso que, en el contexto actual, rodeado de tecnologías de la información y comunicación, es necesario asegurar la formación de perfiles docentes que sepan aprovecharlas y cuyas prácticas pedagógicas permitan la generación de conocimiento, no su reproducción y/o conservación.

Esta exigencia surge considerando que el conocimiento se convirtió en fuente principal de creación de riqueza desde finales del siglo XX hasta nuestros días (Farfán y Garzón, 2006; Aguilera-Luque, 2017). Actualmente, una de las materias primas que consumen las organizaciones en grandes cantidades, es conocimiento proveniente de fuentes como las empresas consultoras, las cuales son piezas clave en la toma de decisiones, considerando que este conocimiento les va a dar la posibilidad de generar nueva riqueza, o al menos, de mantener su estatus en el mercado (Aguilera-Luque, 2017).

Por lo tanto, mientras las prácticas educativas en el aula sigan enfocadas en enseñar contenidos y no sufren transformación alguna que considere aspectos como el del empleo de las TIC, enseñar a buscar y aprovechar la información y el conocimiento disponibles de manera selectiva y crítica; identificar, analizar, evaluar, producir y difundir información, conocimientos y saberes; contribuir al desarrollo del pensamiento tanto autónomo como complejo, y hacer que se entienda a la educación como el derecho de todos a aprender, aprender a aprender y

a aprender a lo largo de la vida, el cuestionamiento sobre el sentido general de la educación escolar seguirá en pie. A este respecto, Torres (2005) señala que las sociedades de la información aún no son una realidad, sino un proceso que aspira a construir sociedades que aprenden, en las que la educación incluya el uso de diversos y variados medios y tecnologías y la articulación del aprendizaje que se origina dentro y fuera del sistema escolar.

El segundo punto de debate sobre el sentido general de la educación escolar, es el relacionado con las posibilidades del aprendizaje virtual. Coll (2009) y Minakata (2009) coinciden en señalar que en un ambiente en el que las tecnologías de la información y la comunicación son parte de la vida cotidiana, las posibilidades de adquisición de conocimiento con su empleo pueden llevarse a cabo fuera de los lugares y de los sistemas tradicionales y/o convencionalmente establecidos. Esta condición ha llevado a una pérdida progresiva del sentido de la educación escolar, que de acuerdo a Coll (2009) comenzó a manifestarse con fuerza en las últimas décadas del siglo XX.

Es indudable que rol de las nuevas tecnologías en este escenario, permite reconocer que el monopolio en la enseñanza y el aprendizaje para la vida social y las competencias profesionales dejó de ser patrimonio casi exclusivo de la educación escolarizada. La existencia de nuevas modalidades de aprendizaje virtual representa la competencia que exige de los sistemas educativos una transformación, pues sus posibilidades han puesto en entredicho su función, finalidades, adecuación, eficacia y en general el sentido de la educación escolar (Coll, 2009). Sin embargo, en países no industrializado y de bajo desarrollo, la educación pública y escolarizada sigue siendo la única forma de cobertura del derecho a la educación que tenemos los seres humanos.

Autores como Torres (2005), Coll (2009) y Minakata (2009) coinciden en señalar que en que este contexto se genera una condición que Coll (2009) denomina desvanecimiento progresivo del sentido de la educación escolar. Es pues el reto de las escuelas y las formas que reviste la práctica docente, responder a los reclamos de una educación inmersa en las sociedades de la información y la comunicación, el contexto de la globalización y la cultura de la calidad total. Por lo tanto, existe la urgente necesidad de renovación de las formas de enseñanza que den a la educación escolarizada la real dimensión social que tiene y que, en ocasiones, es la única forma de acceder a este derecho universal.

Bajo la mirada de las sociedades de la información y comunicación en las que se busca formar al individuo en una cultura de creación de conocimiento, la nueva visión de la educación escolarizada debe revalorar el aprendizaje y no solo la enseñanza, incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la práctica educativa y reconocer que los aprendizajes realizados en espacios, ámbitos y organizaciones como alternativas a la escuela, pero no formas que puedan suplirla por los beneficios que reporta la interacción humana.

En este contexto de crisis, Coll (2009) señala dos posturas que se tienen que adoptar para recuperar el sentido de la educación escolar. El primero referente a la de des-escolarización, que considera la existencia de una pérdida total del sentido de la educación escolar, por lo que la solución se hallaría en su sustitución por otros tipos de prácticas educativas que permitan revalorarla como se señaló. Esto apunta a focalizar al papel determinante del rol del maestro y sus prácticas en el salón de clases, y el cuidado que se debe de tener en su generación desde la formación inicial docente.

La segunda postura es la de la reorientación de la educación escolar para que responda a las exigencias actuales. Para ello, se han intentado sucesivas reformas educativas desplegadas tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo en las últimas décadas. Tal caso ha ocurrido en los planes y programas de estudio de inglés de secundaria propuestos por la Secretaría de Educación Pública en sus versiones 1993 (SEP, 1993), 2006 (SEP, 2006), y 2011 (SEP, 2011) con el enfoque funcionalista de la enseñanza del inglés, y de formación inicial docentes, la cual transitó de manera más lenta con sus versiones 1999 (SEP, 1999) y 2018 (SEP, 2018).

La intención de las reformas ha sido la de una revisión o reorientación en profundidad de los sistemas que permita corregir el desfase existente. A pesar de ello, diferentes autores como Torres (2005) coinciden en señalar que muchos de los desajustes que aún prevalecen no pueden corregirse fácilmente, como el empleo de nuevas formas de gestionar el conocimiento en la clase y el tema de la dificultad material que ha representado la inserción de las tecnologías en el aula, centrado en el empleo de la computadora y la Internet. Situación que no se queda ahí, sino que además ha generado formas de inclusión y exclusión entre los conectados y los desconectados (Torres, 2005).

Mientras que las instituciones de educación pública que atienden al grueso de la población han presentado problemas para dar una cobertura universal en la introducción, manejo y uso de TIC en el aula, las instituciones privadas lo han resuelto de manera más pronta. Con ello se abrió un abismo de formación entre quienes se educan en ambos sistemas, con el consecuente impacto en el momento de la inserción al mercado laboral y, por ende, en sus posibilidades de movilidad social.

Pese a lo señalado, se considera que en este esquema de desventaja que no se puede resolver de la noche a la mañana, el docente sigue siendo pieza clave en la transformación. Si es permitido decirlo, es él el único recurso con presencia en todo el sistema educativo, en cuyas acciones diarias recae la responsabilidad de la formación del alumno. Por tanto, en la medida en que se incide de manera responsable en la manera en que piensa y construye su práctica en el aula, será como se podrá menguar el problema y avanzar en un cambio real.

En tanto exista una influencia de epistemologías de construcción de la práctica que privilegien la transmisión conocimiento por sobre la creación del mismo, y la carencia de alfabetización digital (Prensky, 2001) para el manejo y uso de las TIC en el aula, será más difícil alcanzar los parámetros de desempeño de las sociedades de la información y comunicación. Por el contrario, en la medida en que se aproveche la idea de las BP desde una perspectiva japonesa, como herramienta que favorece la reproducción de acciones que transforman de manera creativa e innovadora los procesos educativos, la transformación será más real y asertiva, equitativa y justa para quienes se encuentran en desventaja por sus condiciones económicas, políticas y sociales.

Conociendo que las sociedades del conocimiento y la información son el contexto con el que establecen los parámetros del desempeño docente en la formación del ciudadano del siglo XXI, es posible reconocer la mayor o menor precisión con que Chickering y Gamson (1987), y Kingsley (2014), Gabarda (2015) o la del Ministerio de Educación del Perú (2014) definen las características de la BP a desarrollarse en el aula. A ellas habría de incorporarse el uso de las TIC como medio que favorece el aprendizaje, la promoción a la generación de conocimiento e innovación, el desarrollo de habilidades intelectuales, y la formación para la convivencia humana entre otros.

Por general que resulten las definiciones de Gabarda (2015) o la del Ministerio de Educación del Perú (2014), en ellas se enlistan características específicas que identifican a la BP. Aspectos como la innovación, la calidad, la eficiencia y la posibilidad de réplica, recuerdan su identificación con la producción industrial. Sin embargo, es conveniente resaltar la última que conlleva al rescate de la riqueza de la experiencia docente para ser llevado a otros contextos en beneficio de quienes se educan, aspecto que al a fecha no ha sido considerado en el diseño de programas oficiales.

Para el caso del estudio es importante tomar como referencia una definición que permita establecer parámetros que identifiquen las características de una BP entre docentes de inglés de secundaria, que considere las particularidades del momento histórico actual, en el que la herencia pedagógica identificada con las sociedades posindustriales siguen interfiriendo en la aplicación de nuevos enfoques de enseñanza. Es este momento en el que se hace necesario enfrentar una crisis generalizada por la dificultad que ha representado pasar de una actividad centrada en la enseñanza a otra en el aprendizaje; de reproducir conocimiento, a crearlo; de trabajo competitivo, a cooperativo y colaborativo; de participación individual, a labor en equipo; de repetición de conocimiento, a innovación; de empleo de material tradicional, a uso de TIC, entre muchos otros puntos.

Por tanto, lo que desea construir con la BP son experiencias prácticas, técnicas o metodologías de enseñanza innovadoras producto de la experiencia o la teoría, centradas en el alumno, activo, experimental, auténtico, democrático, colaborativo, riguroso, que sean guiadas por principios, objetivos y procedimientos que las hagan aceptables, apropiadas, pertinentes, confiables, sostenibles y replicables debido a su utilidad, efectividad y calidad de resultados educativos.

De igual forma se tiene la conveniencia de una definición particular que, aunque relativa, defina con claridad las expectativas o características de lo que se espera realice el DFI de inglés de secundaria en su desempeño en el aula, para ser catalogado como buena práctica. Ante ello, se propone el constructo BP como las acciones de los DFI en el aula de inglés de secundaria centradas en el alumno, que permiten el desarrollo confiable, eficaz y efectivo de las cuatro habilidades del lenguaje conforme a los principios de la enseñanza comunicativa.

1.2. Paradigmas de formación docente y la construcción de la práctica

Descrito el concepto de las buenas prácticas, su origen, evolución y extrapolación al terreno educativo, y reconocido el marco histórico contextual que define sus parámetros, a continuación, se hace referencia a los diferentes planteamientos sobre formación inicial docente, especialmente la del profesor de inglés de secundaria. El propósito es identificar la consistencia entre perfil de egreso y las exigencias de desempeño que las buenas prácticas reclaman en el contexto de las sociedades del conocimiento y la información.

La formación docente es un campo de investigación que los autores coinciden en señalar, tiene el propósito de mejorar la acción del maestro en el aula (Marcelo, 1989; Mora et al., 2002; Lella, 1999; Aramburuzabala et al., 2013), hecho que coincide con el desarrollo de buenas prácticas. Para lograrla, consideran necesario desencadenar un proceso permanente de integración de experiencias de aprendizaje, conocimientos, disposiciones (Marcelo, 1989), habilidades y valores (De Lella, 1999), que permitirán la estructuración y reestructuración de conductas que perfeccionan la práctica en el aula (Mora et al., 2002). Con ello se puede decir que la buena práctica se convierte en aspiración y expresión de la formación docente, una vez que se ha logrado interiorizar el cúmulo de componentes citados y se es capaz de integrarlos en acciones concretas dignas de imitar por sus alcances en el aprendizaje.

Otras perspectivas sobre el concepto de formación (Hernández, 2009; Aramburuzabala et al., 2013), le agregan componentes éticos y de calidad, dándole la orientación a la idea de lo que esta actividad implica de acuerdo al momento histórico que vivimos. Así la de Hernández (2009) señala que la formación docente es un:

Conjunto de orientaciones y acciones dirigidas a la adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos y habilidades, valores y de otras formas de personalidad que estimulan su desarrollo personal, la satisfacción de sus necesidades, así como la elevación de la calidad de su desempeño en el cumplimiento de su responsabilidad social" (p.13).

En el caso de Aramburuzabala et al. (2013), quienes realizan una descripción desde la perspectiva de la formación docente universitaria (FDU), la describen como un proceso

continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente, con impacto directo en la calidad de la formación de los estudiantes y por tanto en la calidad de la Educación Superior.

Con lo descrito se puede señalar que la formación como proceso tiene dos componentes medulares. Un conocimiento cognitivo y otro pedagógico experiencial que conduce al desarrollo de habilidades que mejoran el desempeño docente. A ellos habría de agregarse un marco actitudinal y de valores que le dan la característica humana propia de un acto social que contribuye a la superación del individuo como lo es sin duda el acto educativo. Con el conocimiento de estos componentes, y asumiendo que la buena práctica es una aspiración de la formación, la visión sobre su construcción se amplía, ya que se requerirá de atender a aspectos presentes en la voluntad del individuo para lograr alcanzarla.

Retomando la idea sobre la revisión de los modelos y enfoques de formación inicial, su análisis permite reconocer los conocimientos, habilidades, hábitos y valores que promueven en la formación del profesor en diferentes momentos históricos, y así distinguir las expectativas de desempeño y los parámetros de lo que podría considerarse una BP en cada uno de ellos. Se parte de la idea de que en el diseño curricular de todo programa de formación se describen propósitos, contenidos y metodología de enseñanza a emplear, que reflejan el ideal de trabajo a desplegarse en el aula, que tendrá el potencial de convertirse en una BP, dependiendo de la habilidad y creatividad del profesor

A continuación, se presentan las diferentes ópticas de formación inicial bajo las cuales se ha formado al docente desde la década de los sesenta. Conocerlas, permitirá reconocer las prácticas de enseñanza que aún se conservan a pesar de los nuevos enfoques y propuestas metodológicas, que en teoría debieron haberse reestructurado con nuevos conocimientos, habilidades y valores para darle forma al conocimiento profesional docente. Estos conocimientos a su vez constituyen la gran estructura en que se sustenta el posicionamiento que adoptará el docente ante la práctica y con ello, la epistemología con que construye la propuesta de trabajo que desarrolla en el aula, basada en la interpretación que hace del currículum, sus propósitos y objetivos, y de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre otros.

Se encontró existen varias formas de clasificar los modelos de formación docente. Davini (1995) propone los modelos práctico-artesanal, academicista, tecnicista-eficientista y hermenéutico reflexivo. Aramburuzabala et al. (2013) presentan una clasificación referida a la formación del profesorado universitario citando las categorías de Blackmore et al. (2004) centrada en el profesor, centrada en el estudiante, centrada en la propia institución, o centrada en el sector. Feldman (2003) propone cuatro perspectivas u orientaciones de la formación docente, la perspectiva técnica, la perspectiva académica, la perspectiva de la reflexión de la práctica para la transformación social y la práctica reflexiva. Otros autores como Moral (2000) reducen a dos los modelos de formación docente, el modelo de formación académica-tecnológica que considera al docente como un técnico y el modelo práctico, personalista y reconstruccionista social, que considera al docente como un profesional reflexivo.

Dada la similitud de clasificación de los modelos de formación, se presentan a continuación las correspondientes a Davini (1995) y Feldman (2003). Ambos autores los clasifican en cuatro. Sin embargo, mientras los de Davini (1995) permiten reconocer las habilidades que los mencionados modelos desarrollan en el docente, y el tipo de necesidad a la que atienden, el de Feldman (2003), los relaciona con un modelo económico que habilita tener una visión más completa del papel de la formación y las características que podría tener lo que se consideraría una BP de acuerdo al momento histórico y el lugar que se emplean dichos modelos.

- a) Modelo práctico-artesanal. En él se concibe la enseñanza como una actividad artesanal, como un oficio que se aprende en el taller, por lo que el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y su función de socialización.

En este modelo el aprendizaje del conocimiento profesional se realiza a partir de un proceso de inmersión en la cultura de la escuela que hace posible que el nuevo docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes. Se da un completo predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura legítima, con lo que se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.

Este modelo tiene la gran virtud de introducir al nuevo docente en la cultura de la escuela y de hacerle depositario de la herencia pedagógica construida a lo largo de generaciones de docentes que le antecedieron, constituyendo la riqueza del conocimiento tácito y una aproximación al explícito, pues buena parte de lo observado en la práctica, no ha sido sistematizado y registrado para su reproducción y mejora. Ante esto, y dentro de una sociedad inmersa en cambios sociales y económicos vertiginosos provocados por la globalización y las sociedades del conocimiento y la información, el desarrollo de buenas prácticas demandaría algo más que el rescate de una tradición práctica, dado que ésta ya no respondería a los nuevos criterios de formación que demanda el mundo en que vivimos.

- b) **Modelo Academicista.** Este modelo especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña, por lo que la formación pedagógica pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Se asume que los conocimientos pedagógicos pueden conseguirse en la experiencia directa en la escuela considerando que cualquier persona con buena formación es susceptible de orientar la enseñanza. Se plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, y considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir basados en las decisiones de una comunidad de expertos.

El docente solo requiere de competencias para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa fuente de posibles sesgos. Dentro de este modelo de formación, la actividad se centra en el profesor, quien emplea predominantemente el método expositivo, con lo que enfatiza la enseñanza. La idea del alumno es la de un individuo pasivo y receptivo, con lo que el aprendizaje pasa a segundo plano. La evaluación se concreta a la aplicación de instrumentos que miden lo que se aprendió o memorizó en clase (Gimeno y Pérez, 1992).

Por sus características, el modelo resulta ser el menos recomendable para el desarrollo de buenas prácticas en un mundo dominado por el conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación. Lo que se busca es formar en la cultura de la autonomía y la colaboración, que se ve limitada cuando el maestro ejerce un dominio total de la escena, y el alumno es un agente pasivo.

- c) Modelo tecnicista- eficientista. Tiene como propósito tecnificar la enseñanza sobre una base de racionalidad que busca economía de esfuerzos y eficiencia tanto en el proceso como en los productos. El profesor juega un rol de técnico. Su trabajo consiste en llevar a la práctica de manera simple el currículum prescrito por expertos externos, el cual se estructura en torno a objetivos conductuales y a la medición de sus rendimientos. En este modelo el docente requiere dominar metodología y técnicas de transmisión del conocimiento, por encima de la lógica del conocimiento científico. Con ello se subordina al científico de la disciplina, al pedagogo y al psicólogo. La posición del docente es de técnico y no de intelectual. En este modelo se agrupan los cursos diseñados dentro de los principios de la tecnología educativa basados en el neo conductismo skinneriano. La práctica docente desarrollada bajo este modelo, distará de una BP en el sentido de la exigencia de las sociedades del conocimiento y la información, por lo mismo que restringe el rol del docente al de técnico u operario que aplica un programa que le fue encomendado.
- d) Modelo hermenéutico-reflexivo. La enseñanza se concibe como actividad compleja desarrollada en un ecosistema inestable, ya que el contexto está cargado de conflictos de valor que requieren de opciones éticas y políticas. La labor del docente es enfrentar situaciones imprevistas para las que no hay reglas técnicas o recetas escritas en la cultura escolar, pero que exigen soluciones inmediatas. El modelo relaciona lo emocional con la indagación teórica, y es de construcción personal y colectiva, al partir de situaciones concretas, personales, grupales, institucionales o sociopolíticas, sobre las que se reflexiona utilizando herramientas conceptuales que permiten su comprensión y posterior modificación en la práctica.

En el proceso de solución, se establece un diálogo con la situación para lograr su interpretación, considerando supuestos teóricos y prácticos propios, así como los de otros sujetos, reales y/o virtuales, entre los que se encuentran autores, colegas, alumnos, y autoridades. Bajo esta forma de proceder, se generan nuevos conocimientos que permiten interpretar y comprender la especificidad de cada una de las situaciones enfrentadas para su transformación. Finalmente, se llega a un conocimiento experto que hace posible dar cuenta del enriquecimiento y modificación de la práctica primera, conteniendo eventuales alternativas de un nuevo dinamismo transformador. Por sus características, el modelo apunta a ser adecuado en un contexto en el que se valora la construcción y generación de

conocimiento (las sociedades de la información y la comunicación). Sin embargo, el docente requiere poseer una cultura y habilidades de reflexión y análisis que le permitan a la vez, facilitar el desarrollo de las mismas en los alumnos.

La segunda clasificación que se abordará es la de Feldman (2003), quien realiza una investigación en la que describe los paradigmas educativos de la década de los 60, los 70 y el posterior a éstos. La importancia del abordaje de esta clasificación es la de permitir reconocer la relación del modelo de formación con el modelo económico imperante y a la vez determinar los parámetros que adoptaría la buena práctica de haberse introducido el término en el momento en el que estuvieron en uso. Esto permite reconocer el legado pedagógico en la práctica docente actual que se desea transformar, sin considerar la influencia de esta herencia.

Feldman (2003) menciona cuatro perspectivas u orientaciones de la formación docente: la perspectiva académica, la perspectiva técnica, la perspectiva de la reflexión de la práctica para la transformación social y la práctica reflexiva.

- a) El paradigma de formación académica. Se identifica con el Modelo Academicista (Davini, 1995) en el que la base es la preparación docente en el dominio del contenido de la asignatura o rama del saber que impartirá, haciendo que el profesor desarrolle el papel de transmisor y reproductor de conocimientos, enfatizando con ello la enseñanza, memorización y uso mecánico de datos. Este paradigma se desarrolló fuertemente hasta principios del siglo XX. Esta perspectiva aun ejerce su influencia en modelos universitarios y escuelas normales superiores por cuanto a la organización de los campos de especialidad y el ejercicio de la práctica docente. En éstas última, se prepara a docentes de secundaria como Licenciados en Educación Secundaria por especialidades de enseñanza como matemáticas, español, física, química, biología, y lenguas extranjeras (inglés y francés), con planteamientos metodológicos basados en la reflexión de la práctica (SEP, 1999) que no alcanzan a ser interpretados en su debida magnitud, como en el caso de la enseñanza del inglés que es motivo de la discusión de este trabajo.
- b) Perspectiva técnica o tecnicista. Se corresponde con la tecnicista- eficientista (Davini (1995). Fue impulsada por el nacimiento de la escolarización de masas en la segunda mitead del siglo XX, principalmente en la década de los 70. A diferencia del paradigma de formación académica en el que el manejo estricto del contenido es fundamental, en

esta postura se pone especial atención a la formación docente en cuanto a la metodología y uso de técnicas y estrategias que favorecen o aumentan el rendimiento académico de los estudiantes, a partir de cursos de didáctica, micro enseñanza, dinámica de grupos o similares para docentes en funciones, por lo que es clara la transición del énfasis del contenido a la enseñanza, dando lugar a la separación entre teoría y práctica. En educación, se denomina tecnología educativa, basada en la enseñanza programada y sistemática que busca provocar un cambio de conducta en el individuo partiendo del diseño adecuado de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Esta corriente tiene un impacto importante en sectores como la capacitación laboral, y la educación técnica y superior. El educador es ejecutor u operario de orientaciones de quienes planifican, investigan y teorizan la enseñanza. El diseño es lineal y apoyado en la psicología conductista, enfatizando lo medible y lo observable, y el concepto de evaluación se relaciona con el de medición, empleando pruebas objetivas como instrumentos para realizar su función (Pansza 1993).

- c) Perspectiva de la reflexión de la práctica para la transformación social. Existen dos perspectivas de la reflexión de la práctica, la perspectiva de la reflexión de la práctica para la transformación social y la práctica reflexiva. En esta sección se abordará la primera, la cual es denominada investigación-acción. En ésta el profesor es un profesional autónomo que reflexiona críticamente la práctica diaria con el propósito de comprender el proceso educativo en el contexto en el que se desarrolla, trayendo como consecuencia la emancipación a través del compromiso social. A esta perspectiva pertenecen las experiencias de la acción socioeducativa de la pedagogía social y las vertientes de la investigación acción.
- d) La práctica reflexiva. Este proceso se concibe como una actividad compleja y singular, determinada por el contexto, razón por la cual se encuentra cargada de contradicciones y conflictos productivos. La preparación del docente gira en torno a la práctica, en la apropiación para y a partir de ella, dando prioridad a la reflexión de la recuperación, del análisis y de la decisión de transformación de parte de un educador (Carr, 2001).

Se puede decir que los modelos academicista y tecnicista, son los comúnmente observados en la práctica, ya sea por el dominio y énfasis en el contenido o por el manejo de

metodologías de enseñanza. Esto es indicador de una herencia pedagógica que se repite en la práctica general y en la enseñanza del inglés en particular, sin que en apariencia afecten tendencias vanguardistas que empatan las necesidades de formación social del momento histórico que vivimos. En ambos, el docente es operario y su rol es central y determinante en el proceso educativo, aspectos que se intenta evitar bajo el contexto de las exigencias de las sociedades del conocimiento y la información. La transmisión de conocimiento ya no es suficiente, y su producción demanda un reposicionamiento epistemológico del docente que conllevará a cambios metodológicos importantes, pues el énfasis se intenta en el aprendizaje y no en la enseñanza, es decir, el papel protagónico debe pertenecer al alumno y no al maestro.

Conociendo las diferentes clasificaciones, se puede interpretar mejor la propuesta que hace de Moral (2000) sobre los modelos de formación en dos grupos que realiza considerando el grado de independencia del rol del maestro en su actuar en el aula. Por un lado, señala el académico-tecnológico o técnico, identificado con el paradigma del proceso-producto (Barrón, 2015), en el que el docente solo es un técnico operario del sistema. Por el otro, el modelo práctico, personalista y reconstruccionista social en el que se le ve al docente como un profesional reflexivo que decide en función de los problemas que enfrenta en el aula, utilizando un juicio sustentado en el conocimiento tácito producto de su actuar y experiencia en el aula, y el conocimiento explícito producto de su formación.

Considerando los reclamos de las sociedades del conocimiento y la información con los propósitos de las diferentes ópticas de formación, el rol del maestro y su práctica se identifican mejor con la perspectiva del profesional reflexivo. Dicha identificación se realiza pensando que lo que se busca, es enseñar a generar conocimiento, propósito difícil de lograr bajo una perspectiva libresca y de repetición de lo establecido.

Así se observa una tendencia hacia el rescate de enfoques de formación relacionados con la construcción de la práctica desde la perspectiva del docente. Estos incluyen los interpretativos, críticos, de racionalidad práctica y la corriente del paradigma mediacional del conocimiento y pensamiento del profesor. Esta perspectiva se retoma, considerando que el enfoque empleado en las sociedades proceso-producto respondía a las necesidades de formación de la sociedad industrial, pero ahora se requiere correspondan a las sociedades del

conocimiento y la información, la globalización y la cultura de calidad, en las que el conocimiento y su construcción son pieza angular.

A pesar de lo anterior, la práctica y la experiencia pedagógica ganada durante muchos años en las sociedades proceso-producto, sigue influyendo en el posicionamiento que los docentes adoptan en la construcción de la práctica, por lo que aún se encuentran arraigadas tanto en la actividad en el aula como en la formación docente. Se requiere reposicionar la manera en que el docente diseña su actividad cotidiana en el salón de clases, a fin de que el conocimiento ganado en la experiencia, pueda ser reorientado o adaptado a las necesidades del contexto actual. Para ello la reflexión de la práctica es fundamental.

Considerando lo anterior, se identificó al diseño del plan y programa de estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundarias que se imparte en las escuelas normales (SEP, 1999), como un programa que combina el modelo práctico- artesanal en el diseño de su malla curricular y la práctica reflexiva. Su estructura responde a la formación para el desarrollo de la buena práctica en el entorno de las sociedades del conocimiento y la información. No obstante, debido a algunos aspectos metodológicos de la enseñanza del inglés y características de la formación de los profesores en activo, el trabajo docente del DFI no empata con las necesidades educativas de calidad que se requieren. Todo esto se clarificará más adelante, una vez se tengan más información sobre la enseñanza del inglés y sus enfoques y la forma en que se ha formado al docente de inglés de secundaria en las últimas décadas.

1.2.1. Enfoques de enseñanza de idiomas y la formación inicial del docente de inglés

En un apartado anterior se describió el concepto y los diferentes modelos de formación docente en general. En este apartado se discutirá particularmente el de los docentes de inglés de secundaria. En la revisión de la literatura se encontró que en este diseño de formación se incluyen aspectos relacionados con las perspectivas teóricas de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Es así que a partir de la combinación de estos dos elementos es que se pueden definir los parámetros que habrán de cumplir las BP del docente en este campo de especialidad.

Se comenzará por presentar los enfoques de enseñanza del idioma inglés. Enseguida, se continuará con un breve recuento histórico de los diferentes programas oficiales de formación inicial de docentes en la enseñanza del inglés empleados desde 1975. El propósito es el de reconocer sus modelos de formación y las diferentes maneras en que es concebido el lenguaje y las fórmulas metodológicas empleadas para su enseñanza, en respuesta a las necesidades de la época en la que fueron creados.

En el campo de enseñanza de lenguas, se encontró existen términos que son clave en la comprensión de la manera en que se lleva a cabo esta actividad. El primero de ellos es el de enfoque. Se denominan enfoques a las teorías acerca de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje del mismo que sirven como las fuentes o referentes de prácticas y principios en la enseñanza de idiomas (Richards y Rodgers, 1998). Existen por lo menos tres perspectivas teóricas del lenguaje y de la naturaleza de su eficiencia en el lenguaje: uno, el punto de vista estructural; dos, el punto de vista funcional y, tres, el punto de vista interaccionista. Debido a que cada uno de ellos aborda la enseñanza de manera particular, los resultados que se obtienen en el estudiante serán diferentes unos de otros

- a) La perspectiva estructural. En ella el lenguaje es concebido como un sistema de elementos estructuralmente relacionados para la codificación de significados. Su objetivo es el dominio de elementos de este sistema definidos en términos unidades fonológicas, unidades gramáticas, operaciones gramáticas y elementos léxicos. Por tanto, esta perspectiva no es aplicable cuando lo que se busca es el empleo del idioma en situaciones de comunicativas.
- b) La visión funcionalista considera el lenguaje como vehículo para la expresión de significado funcional. Este enfoque enfatiza las dimensiones semántica y comunicativa antes que las características gramaticales de la lengua. Lleva a una especificación y organización del contenido del lenguaje que se enseña por categorías de significado y función antes que elementos de la estructura gramatical. Esta visión parece más apropiada en un contexto como el de las sociedades del conocimiento e información, por su naturaleza de uso del lenguaje como herramienta de expresión con significado.
- c) El del punto de vista interaccional. Bajo esta óptica el lenguaje es visto como el vehículo o herramienta para la realización de relaciones interpersonales y para la ejecución de la transacción social entre individuos. Este enfoque, al igual que el anterior, permiten

ver la enseñanza del idioma como herramienta de comunicación. Por lo tanto, su uso es más factible en un contexto en el que se busca la interacción humana.

Existen dos grandes enfoques de la enseñanza del inglés. El primero anterior a los años 70 denominado enfoque gramatical, y el segundo, posterior a este denominado comunicativo (Cassany, 2003, p. 83). El primero veía a la enseñanza de lenguas como materia de conocimiento, mientras que el segundo como una herramienta de comunicación.

Dentro de la visión de la enseñanza gramatical, se privilegia el desarrollo de la competencia lingüística, que es un “sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos” (Cassany, 2003, p. 85). En las clases con enfoque gramatical el docente es el centro de la actividad en el aula, pues es él en quien reside el conocimiento que transmite a sus alumnos, se privilegian los ejercicios de repetición, de construcción y análisis de palabras y oraciones, y la traducción.

En la clase se tenía que analizar, memorizar y aprender un conjunto cerrado de reglas relacionadas con el funcionamiento de la lengua (gramática), con el propósito de aprender la estructura del idioma. Así, saber una lengua era sinónimo de tener muchos conocimientos gramaticales, que se demostraban realizando actividades como los dictados, las conjugaciones, la transcripción fonética y los análisis sintácticos entre otros. Ejemplo de ello es el *Grammar-Translation Method* o método de traducción gramatical de la escuela alemana (Richards y Rodgers, 1998, p. 3).

Otras metodologías igualmente empleadas dentro del enfoque gramatical fueron el *oral approach and situational language* o enfoque oral y lenguaje situacional y el *Audiolingual Method*, o método audiolingual (Richards y Rodgers, 1998, 47). El primero hace uso de los principios sistemáticos de selección, con los cuales se escoge el contenido gramatical; gradación, con el cual se determina la organización y secuencia del contenido; y presentación, para determinar las técnicas de presentación y práctica del contenido (Richards y Rodgers, 1998). El *Audiolingual Method*, o método audiolingual emplea situaciones grabadas para el aprendizaje y desarrollo del lenguaje. Por tanto, se apoya en instrumentos de audio como la grabadora, audífonos y micrófonos (Richards y Rodgers, 1998).

Ambas metodologías, corresponden a un contexto y momento histórico cuyas necesidades de formación en docentes y alumnos quedaron resueltas con su aplicación. En casos como el del método audiolingual, su uso quedó supeditado a contar con el equipo e instalaciones necesarias. Este hecho se repite en nuestros días ante la falta del uso extendido de las TIC en sistemas como el de la educación pública, marcando una diferencia con las instituciones privadas que cuentan con él.

De acuerdo a Cassany (2003), es a partir de la década de los sesenta en Europa que se comienza a poner énfasis en la funcionalidad o uso de la lengua y lo que se consigue al utilizarla. A partir de ello la lengua se entenderá como actividad o acción de finalidad concreta que en su forma instrumental permite conseguir miles de cosas. Es así que los enfoques comunicativos se desarrollan durante la década de los setentas con el propósito de facilitar el aprendizaje de segundas lenguas a adultos. Según Cassany (2003) estos enfoques se desarrollan gracias a las aportaciones de disciplinas como la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la lingüística del texto y la didáctica de las segundas lenguas, desarrollando una visión funcionalista comunicativa de la lengua (p. 83).

El etnógrafo Hymes (1967) es quien propone el concepto de competencia comunicativa para referirse a la “capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día” (Cassany, 2003, p. 85). Este concepto explica que se necesita saber más que gramática para poder usar el lenguaje con propiedad. Es necesario el desarrollo de las habilidades de lenguaje que facilitan la comunicación (hablar, escribir, leer y escuchar) en relación a un contexto de comunicación.

Mientras que en Europa la enseñanza de idiomas con propósitos comunicativos era ya un tema de discusión y aplicación (Cassany, 2003, p. 85), en nuestro país el enfoque comienza su inserción en la enseñanza del idioma inglés en secundaria a partir de la década de los noventas. En la formación inicial de maestros de inglés de este nivel se realiza hasta finales de esta misma década, mostrando con ello un desfase en su aplicación, y por ende en la experiencia pedagógica que sobre ella se tiene para el desarrollo de BP. De esto se hablará a continuación con el análisis de los enfoques de formación inicial de los programas 1975 (ENSEP, 1975) y 1983 (SEP, 1983), que antecieron al programa 1999 (SEP, 1999), diseñado bajo la óptica comunicativa, y que responde de manera más satisfactoria a las necesidades de las sociedades de la información y la comunicación.

1.2.2. Perspectivas de formación inicial de profesores de inglés de secundaria

Los planes y programas de estudio que actualmente se emplean en los diferentes programas de formación inicial docente en las escuelas normales de nuestro país, son diseñados y distribuidos por la Secretaría de Educación Pública Federal de conformidad con lo establecido en el artículo tercero constitucional. Éstos cambian con la regularidad que la misma secretaría determina obedeciendo a políticas internacionales, nacionales y locales, en función de las tendencias de enseñanza o intereses políticos de la época. Esta postura de control, favorece el papel del docente como operario del programa, quien debe comenzar por interpretarlo y tratar de posicionarse epistemológicamente en el enfoque metodológico que le es encomendado, para así poder desempeñar su labor lo más ajustado a las expectativas que sobre él se generan, disminuyendo la criticidad en su actividad.

En la revisión de la literatura, no se observa información que refiera a proyectos de rescate sistemático y continuo del conocimiento generado por los docentes en la práctica, lo que constituirá su conocimiento tácito. Las directrices y contenidos, como ya se ha mencionado, son dictados desde la cúpula de la administración educativa, con un posicionamiento epistemológico de construcción de la práctica ajeno a aquel que normalmente utiliza el docente en el aula. En consecuencia, en la aplicación de las propuestas de la secretaría, no se tiene el éxito que se desea como se mostrará más adelante.

A continuación, se analizarán los tres últimos programas de formación inicial docente aplicados en la LESELEI de la ENSEP. Es del interés del estudio hacer hincapié en la influencia de los modelos y perspectivas de formación empleados en el pasado, sobre aquellas que actualmente se emplean, como una herencia pedagógica que se permea a través del tiempo, y que se acentúa cuando el docente evita el empleo de su capacidad crítica para reposicionarse y renovar sus estilos de enseñanza, sobre todo en el caso de los nuevos docentes. Las versiones de los programas a revisar son la 1975, 1983 y 1999.

Inicialmente se encontró que la versión 1975 (ENSEP, 1975) del plan de estudios de la licenciatura en sus diferentes especialidades fue una versión local diseñada y estructurada de acuerdo a las necesidades de la época. Este programa, al parecer rescata algunos de los elementos de la enseñanza del idioma por parte de docentes de la especialidad, ya que se trató de una versión local. Este documento fue aprobado por el Congreso Local y siguió el

formato de enseñanza bajo el enfoque gramatical, hasta su derogación en 1983. En ese año, por instrucciones de la Secretaría de Educación Pública Federal a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y la Dirección General de Educación Normal, se comienzan a implementar planes de estudio nacionales. La intención era unificar la Educación Normal del país.

La versión que suple a la local de 1975, es el plan de estudios nacional 1983 para la Licenciatura en Educación Media (SEP, 1983). Es autorizado para la formación de docentes en educación media a nivel de licenciatura por el acuerdo número 135, publicado en el Diario Oficial de la Federación el miércoles 8 de junio de 1988. Este acuerdo establece que la estructura del programa se compone de cinco líneas de formación que comprenden la social, la psicológica, la pedagógica, la científica y la instrumental, organizadas en un tronco común a todas las licenciaturas y uno diferencial para cada área de especialización: ciencias naturales, ciencias sociales, español, inglés, matemáticas, pedagogía y psicología educativa. Ésta se ofrece en dos modalidades, escolar y extraescolar o cursos intensivos.

La primera se cubre en cuatro años divididos en dos semestres. La segunda comprende una fase directa escolarizada que se cubre durante los meses de julio-agosto y otra abierta de septiembre a junio. El antecedente escolar para ingresar a los cursos escolarizados es el bachillerato, mientras que para la modalidad extraescolar se requirió ser profesor en servicio con título de profesor de educación preescolar, primaria o equivalente.

Este hecho resalta la diferencia experiencial y de conocimiento pedagógico existente entre el bachiller que ingresa a la escuela para su formación como docente de secundaria, y el que se inserta con estudios y título de profesor de educación básica, lo cual constituye una diferencia en la formación, específicamente en el terreno de la práctica docente y educativa de la que ya se ha dado cuenta, el conocimiento pedagógico general y, por ende, los referentes pedagógicos de cada uno de ellos.

Por cuanto a la revisión de las características del plan de estudios para la especialidad de inglés (Licenciatura en Educación Media en el área de inglés) se encuentra que este cubre un total de 144 horas y 346 en 48 materias. La carga curricular contenía 16 materias de especialidad de 48 que constituían la malla curricular. De ellas todas eran sobre asuntos lingüísticos (gramática), históricos, histórico-literarios y de redacción y sólo dos materias de

acercamiento a la práctica docente. La estructura curricular corresponde a modelos y perspectiva académica y técnica, y en la enseñanza y formación docente de la especialidad de inglés, al enfoque gramatical bajo la teoría psicológica del conductismo.

Es de perspectiva académica ya que por definición se ocupa de preparar al docente de secundaria, en el dominio de una asignatura que imparte, el inglés, en el que la presentación y transmisión del contenido son esenciales. Se puede apreciar en el mapa curricular, que el tronco diferencial de la especialidad está dirigido a que el docente domine la materia de estudio al incluir seis cursos de inglés, uno de fonética y fonología, cuatro de literatura inglesa, uno de literatura norteamericana, dos talleres de expresión oral, dos talleres de redacción y composición, dos de historia de la cultura de los pueblos de habla inglesa.

Los elementos que obvian la perspectiva técnica del plan, son la asignatura Tecnología Educativa que se imparte en el sexto semestre, y los cinco cursos de Laboratorio de Docencia. Dichos cursos estuvieron encaminados a la preparación del docente en el uso de técnicas y métodos en el aprendizaje de una lengua extranjera, técnicas para el reforzamiento de los conocimientos de la lengua, la planeación previa a la actividad docente para aumentar el rendimiento académico a través de la planeación por objetivos, el uso de técnicas grupales (lluvia de ideas, binarias, Phillips 6-6), el trabajo en equipo y técnicas de pronunciación, audición, comprensión, repetición y memoria. Respecto a la evaluación la malla curricular señala un curso de Evaluación Educativa que da soporte a Laboratorios de Docencia sobre la teoría de la evaluación, momentos e instrumentos que incluyen las baterías de pruebas.

Por lo que se refiere al enfoque de enseñanza del inglés, tanto para el aprendizaje de éste por parte del DFI, como de la metodología para la enseñanza en la escuela secundaria, el programa utiliza el enfoque gramatical. Emplea metodologías de enseñanza entre las que se puede mencionar el *oral approach and situational language* o enfoque oral y lenguaje situacional, y el *Audiolingual Method*, o método audiolingual (Richards y Rodgers, 1998).

En el programa se describe al lenguaje como el resultado de la interacción de los elementos de un sistema formado por cuatro subsistemas, la fonética, la gramática, la semántica y la lexicología. En el programa de Taller de Expresión Oral (SEP, 1985) en la sección dedicada al enfoque se enfatiza el carácter gramatical de la enseñanza cuando se cita que el lenguaje es:

Un sistema formado por cuatro subsistemas referidos a la Fonética, Gramática, la Semántica y la Lexicología...aprender un segundo idioma es llegar a manejarlo con fluidez y claridad en tanto y en cuanto haya practicado los cuatro subsistemas de la lengua...en forma simultánea aplicados a aspectos que pertenecen a su propia realidad social (p.2)

Establece que aprender un idioma significa llegar a manejarlos con fluidez y claridad en tanto y en cuanto se hayan practicado en forma simultánea aplicándolos a aspectos que pertenecen a la propia realidad social (SEP, 1983). Además, se recomienda el empleo del libro de texto *Ways to Grammar*, de forma autodidáctica en los cursos de inglés superior I, II, III y IV del plan, *The Modern English Practice Book*, escrito por John Shepherd, Richard Rossner, James Taylor. Editorial Macmillan, de corte obviamente gramatical y con la idea de que el maestro conozca la estructuración del lenguaje.

Esta perspectiva es claramente gramatical, pues se privilegia el conocimiento de los componentes y reglas del lenguaje, para luego utilizarlos de manera práctica, es decir, se enfatiza lo que se denomina competencias lingüística, que se define como el conjunto de conocimientos lingüísticos interiorizados por los hablantes que les permiten producir un número infinito de enunciados (Cassany, 2003). Dentro del enfoque comunicativo se persigue la competencia comunicativa, que no es más que la capacidad del individuo para usar el lenguaje atendiendo a los componentes gramaticales más su capacidad de producirlos en relación a un contexto específico de comunicación (Cassany, 2003).

Al observar la malla curricular del Plan de Estudios, salta a la vista el enfoque gramatical de las materias de tronco diferencial de las que ya se ha dado cuenta y que incluyen seis cursos de inglés, uno de fonética y fonología, dos talleres de expresión oral y dos talleres de redacción y composición. En la estructura y contenidos de los programas de inglés se establecen principios y objetivos como el de emplear estructuras gramaticales del inglés a través del enriquecimiento de un vocabulario activo, entender la función de las categorías gramaticales en la estructuración del idioma, establecer diferencias fonéticas y estructurales entre el inglés y español, y la retención de vocabulario activo a partir del uso reiterado de vocablos y modismos, entre otros.

Por cuanto a la metodología de enseñanza ya se ha señalado lo concerniente a la forma de planeación cuando se discutió el carácter técnico de la perspectiva del plan. Respecto a la práctica docente se señalan como sugerencias de trabajo el uso de ejercicio de audición,

pronunciación, de escritura, uso de juegos de memoria, prácticas controladas y libres, ejercicios y práctica en torno a la gramática, escritura correcta de oraciones y el uso autónomo de un libro gramatical.

Algunos de los elementos de este programa que se recatarán en la siguiente versión, la 1999 (SEP), son los relacionados a la selección de los contenidos y enfoque del programa seleccionados con base en el análisis del programas de estudios correspondientes al nivel básico (secundaria) y el coadyuvar a la formación integral del futuro profesor por medio de la información que de otras culturas adquiere a partir del estudio de la historia de las culturas de habla inglesa y de la literatura tanto inglesa como norteamericana.

Uno de los grandes problemas que el programa presenta en la formación docente y que influyen directamente en la formación del DFI es el de suponer que el alumno que ingresa a la Licenciatura de Inglés cuenta con habilidades, hábitos y experiencias que le permiten comprender y expresarse con fluidez en inglés y que considere esta peculiaridad como base para que el docente en formación profundice en el conocimiento, aplicación y análisis del idioma durante la carrera.

El artículo tercero constitucional establece que el “Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación... normal para toda la República” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, art. 3º.) razón por la cual el plan de estudios aún vigente en la formación del docente de inglés es el Plan de estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria(SEP, 1999), que será reemplazado por la versión 2018 (SEP, 2018) que se lanzó recientemente en septiembre del mismo año, y que reglamentará las características del perfil de egreso del maestro de inglés de secundaria para el año en 2022.

El vigente plan y programa de estudios para las generaciones 2019, 2020 y 2021 dedica un espacio para describir las características más importantes a lograr en los docentes en formación inicial al término de sus cuatro años de estancia en la escuela normal superior. Uno de los aspectos más importantes de la formación se da en el último año cuando los docentes en formación se incorporan a la llamada práctica docente en condiciones reales de trabajo en escuelas secundarias públicas. Este requerimiento no estaba contenido en la versión 1983 (SEP) que le antecedió, por lo que la formación inicial está indudablemente relacionada con el

Modelo práctico-artesanal señalado por Davini (1995), en la que los nuevos maestros reciben enorme influencia de la tradición práctica del maestro, influida por formas y prácticas de enseñanza y aprendizaje comunes en el sistema educativo nacional, y en el caso de la enseñanza del inglés, por enfoques gramaticales.

Existen otros elementos importantes que citar. El primero es que el programa propone la práctica reflexiva como forma de diseño y mejoramiento de la actividad docente del aula, y como enfoque de enseñanza al enfoque comunicativo. De acuerdo a los planteamientos del programa, la influencia de prácticas tradicionales se reduce por el empleo de estrategias de registro de observación de la misma que, sometidas al análisis y reflexión individual y grupal, y a la revisión teórica de dichas situaciones, habilita al docente en formación para proponer estrategias novedosas de resolución. Lo que habría de cuestionarse es si en un contexto rodeado de prácticas tradicionales, el conocimiento teórico es suficiente para provocar en el DFI el diseño de formas de trabajo ajenas a las de su formación y a las del medio que observa y ha observado a lo largo de su formación. Por lo que concierne al enfoque, de él ya se ha dado cuenta.

La malla curricular del Plan y Programa 1999 (SEP, 1999, p.33) incluye materias agrupadas en tres campos de formación: Formación general para educación básica, formación común para todas las especialidades de secundaria y formación específica por especialidad. Así mismo, las diferentes materias tienen tres diferentes áreas de actividad: Actividades principalmente escolarizadas, Actividades de acercamiento a la práctica docente, y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

Las actividades escolarizadas corresponden a aquellas que se desarrollan en el salón de clases. Éstas van enfocadas al estudio de materiales que permiten analizar y reflexionar la práctica docente en el aula con base en la teoría.

Como forma de establecer una relación entre la teoría y praxis el programa contempla actividades de acercamiento a la práctica docente. Para ello se aborda el proceso de la práctica desde la teoría en diferentes materias de la malla curricular y durante periodos específicos que van de tres días a dos semanas por semestre, en que los alumnos observan clases o practican en grupos de secundarias oficiales. Este proceso es gradual pues los estudiantes de primer año en el curso denominado Escuela y Contexto (SEP, 1999, p. 71),

observan el entorno y la práctica educativa en escuelas secundarias públicas durante dos períodos de tres días distribuidos semestralmente. Los alumnos de segundo año practican tres días consecutivos durante dos periodos semanales distribuidos igualmente uno por cada semestre del ciclo escolar. En el primer semestre del tercer año practican durante un periodo de una semana tres veces, y seis veces durante dos semanas durante el segundo semestre de éste.

En lo que se denomina Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo (SEP, 1999, p. 77) los alumnos de séptimo y octavo semestres realizan una estancia de trabajo en una escuela secundaria oficial en la que se desempeñan como docentes de especialidad, bajo la tutela del maestro titular de la clase y la supervisión de un maestro asesor asignado por la dirección de la escuela normal. El número de grupos en los que trabajan es de tres o cuatro dependiendo de la especialidad, para cubrir un total de doce a quince horas por semana de trabajo. Con esta actividad cubren también el servicio social.

Esta actividad se alterna, un mes por un mes hasta alcanzar seis a lo largo del ciclo escolar, con un curso denominado Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II (SEP, 1999, p. 78) en la escuela normal en el que se promueve la práctica reflexiva y principios de la investigación acción. En él se analizan y reflexionan experiencias del trabajo realizado por los DFI en los diferentes grupos que atiende, comparando y contrastando el trabajo con la teoría pedagógica a fin de realizar propuestas didácticas de mejora del trabajo docente en el aula. Es fácil observar la vinculación tan estrecha que guarda la formación inicial del docente de secundaria con este nivel educativo.

Como requisitos de titulación los DFI necesitan cubrir una serie de requisitos que comienzan por la acreditación del total de las asignaturas del plan de estudios. A ello se suma la realización y aprobación del servicio social y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo y su participar en el Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II . Con la experiencia de su primera inserción al trabajo profesional docente, finalmente redactan un ensayo reflexivo (SEP, 2002, p. 37) con un mínimo de 45 páginas sobre su trabajo en la escuela secundaria (SEP, 2002, p. 39)

En la especialidad: Lengua extranjera (inglés), la formación del nuevo docente debe responder a las necesidades actuales de enseñanza en la escuela secundaria, plasmadas en

el Programa Nacional de Inglés de Educación Básica 2011 (SEP, 2011). El programa establece que a la educación secundaria le corresponde el cuarto y último ciclo de enseñanza de este idioma, como segunda lengua (ESL, English as a Second Language), bajo un enfoque comunicativo. Por tanto, los nuevos docentes de secundaria deberán tener un nivel de dominio mínimo del inglés correspondiente al B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (*Council for Cultural Cooperation Education Committee*, 2001, p.24), y estar familiarizados con la metodología de la enseñanza que corresponde al enfoque comunicativo (SEP, 2011).

El enfoque comunicativo de enseñanza del inglés se propone en la formación del DFI para a su vez sea empleado en la enseñanza de esta lengua extranjera en los grupos de secundaria. La versión anterior a este plan y programa de estudios como ya se ha indicado, corresponde a la del año 1983 (SEP, 1983) y su enfoque de enseñanza fue el gramatical. De acuerdo a la revisión de estadísticas de formación docente 79% de los docentes en activo fueron formados dentro del enfoque gramatical y solo 21% dentro del comunicativo. Las generaciones con mayor número de docentes formados en escuela normales superiores, son las correspondientes al periodo 1984 a 1996 con una cifra de 330 562 docentes aproximadamente. Estas generaciones se corresponden con la formación dentro del plan 1983 (SEP, 1983).

A manera de identificación de la influencia de los modelos de formación en la práctica de quienes actualmente se encuentran al frente de la enseñanza del inglés, se realizó un análisis estadístico sobre la edad de los docentes en servicio y el modelo bajo el que fueron formados. Se calcula un aproximado porcentual de docentes en activo que al año 2014 fueron formados bajo la perspectiva tecnicista. En la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del Cuarto trimestre del 2014 del INEGI (INEGI, 2014) se observó que, del total de profesores en activo, 20.8% tenían edades comprendidas entre los 15 y 29 años; 28.8% de 30 a 39; 26.5% de 40 a 49; 20% de 50 a 59 y 3.9 % eran mayores de 60 años. Si idealmente se considerara la formación técnica como un proceso iniciado de forma regular a principio de los años sesenta y concluido al término de los setenta, las poblaciones de docentes que se educaron dentro de este sistema en cualquiera de sus niveles, correspondería al bloque de docentes a partir de los 30 años, lo que indica que cerca del 79% de los docentes tuvieron alguna influencia bajo esta forma de educación.

Esta información se vuelve relevante si se observan datos estadísticos sobre el número de estudiantes inscritos a programas de normales durante el periodo comprendido entre 1970 y 1985. Las estadísticas reportan que el mayor crecimiento de matrícula en educación normal, principalmente en la de profesores de educación secundaria y primaria, fue en 1984 en que la matrícula alcanzó la cifra récord de 108 990 inscritos al sistema, comparada con la registrada desde los años 1970 que fue de 20, 351 estudiantes; 1974 de 37, 311; 1978 de 64, 715; y 1982 de 136, 266. De acuerdo a las estadísticas presentadas y en relación al conocimiento profesional docente, es muy posible que la actividad pedagógica del docente en el aula de educación primaria y secundaria se halle influida por principios de formación técnica ya que es este paradigma bajo el cual se formaron cerca del 80% de ellos.

A la corriente tecnicista se opuso la idea de la formación de un “profesor reflexivo”, investigador de su propia actividad, impulsada por las ideas de Lawrence Stenhouse. En esta posición se da importancia a los procesos de reflexión sobre la actividad escolar, considerada como prácticas de mediación y negociación. En ellas el rol del profesor es la de un sujeto productor de negociaciones. Este modelo es similar al denominado hermenéutico-reflexivo de Davini (1995).

La corriente reflexiva surge a partir del programa de investigación “Pensamiento del profesor” de Calderhead (1988), Elbaz (1988) y Pope (1998). Bajo esta corriente se concibe al docente como un “procesador” racional, por lo que se empiezan a realizar estudios sobre sus esquemas, rutinas, y conocimiento práctico. Se busca comprender y reivindicar el papel del docente y cambiar la práctica pedagógica a partir de procesos reflexivos, el uso de la investigación acción como instrumento y el acento puesto en modelos procesuales del currículum.

1.3. Inserción al trabajo profesional, primer reto de la formación inicial docente

Antes de concluir esta primera parte relacionada con el origen y primeros estudios sobre el concepto de la BP, su inserción en el campo de la educación, y la manera en que se forma al docente, se hará una revisión de estudios sobre su etapa de inserción a la práctica profesional durante el primer año de trabajo. Se intenta conocer qué estudios se han realizado en relación

al desempeño en la práctica docente en el aula de noveles profesores en su transición de estudiantes a profesionistas.

Se entiende por práctica docente a la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente la que se refiere a la enseñanza (De Lella, 1999). Algunos autores como Doyle (1986) consideran que es multidimensional por la diversidad de acontecimientos simultáneos que ocurren en el salón, que incluyen la dimensiones personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y laboral (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). En todos estos componentes habrá de intervenir el novel docente durante la inserción, especialmente en la dimensión didáctica, motivo de este estudio, poniendo en juego los conocimientos teóricos y tácitos adquiridos durante su proceso de formación en la escuela normal, así como su capacidad de decisión en la resolución de situaciones que enfrenta.

En relación a ello, Carr (2002) opina que la práctica educativa “se trata de una forma de acción reflexiva que puede transformar la ‘teoría’ que rige... la teoría está tan sometida al cambio como la práctica misma... cada una modifica y revisa continuamente la otra” (p.101), pero se requiere de la voluntad y la conciencia reflexiva de quien ejecuta para lograr estos propósitos. Este señalamiento recuerda que el novel docente enfrentará el dilema fundamental de aplicar su conocimiento teórico a la realidad del aula, y que en este juego de modificación y adecuación sea capaz de desarrollar buenas prácticas, empleando su capacidad crítica más que el sentimiento que le provoca el shock de la experiencia de la inserción.

A este respecto, no existen estudios sobre el desarrollo de BP de docente en formación inicial durante su inserción a la práctica profesional. Sin embargo, se han realizado investigaciones que dan cuenta de la manera en que el novel docente concibe y enfrenta la práctica en esta etapa de su vida profesional. Estas fueron llevadas a cabo por autores desde finales de la década de los setenta. Entre ellos se puede mencionar a Esteva (1979), Leithwood (1992), Vonk (1996), Marcelo (1999), Huberman (2000), Goodson (2004), Vaillant (2010). Algunos de ellos realizan propuestas más amplias que incluyen las diferentes etapas que recorren los docentes a través de su vida profesional, las cuales son referidas como etapas evolutivas, fases de la vida, ciclos de vida, etapas, estadios, recorridos, carrera, trayectorias o trayectos dentro la carrera profesional de los profesores, entre otras.

La inserción a la práctica es calificada por diferentes autores como de supervivencia, descubrimiento, adaptación y aprendizaje (Marcelo, 1999), dadas las dudas y tensiones en el proceso de adquirir el conocimiento, competencia e identidad profesional docente (Esteva, 1979, Huberman, 1990). En ella la tensión e incertidumbre producto de la manera en que se concibe el rol del maestro y la forma en la que se vive al enfrentar la realidad del aula, provocarán una crisis que afectará directamente el desempeño. La magnitud de este impacto dependerá en gran medida de la toma de decisiones que el novel docente realice.

La toma de decisiones es señalada como una pieza clave en la manera en la que el novel docente enfrenta los problemas en el aula. En ella intervienen factores tan diversos como el conocimiento explícito adquirido durante su formación; el conocimiento tácito, asociado a las experiencias de enseñanza y aprendizaje que posea; las creencias construidas al largo de su trayecto de formación, y la capacidad o disposición para asimilar cambios producto de la observación del contexto, de las nuevas experiencias o de las sugerencias que reciba de terceros, entre otras.

Kane, Sandretto y Heath (2004) soportan esta idea al señalar que, durante la práctica, el profesor pone en operación marcos de referencia que le permiten poner en juego las teorías del aprendizaje que conoce. Esta variable de tipo subjetivo es determinante pues en ella se sustentan las epistemologías que intervienen en el diseño y desarrollo de sus acciones en el aula. Shulman (1986) la denomina conocimiento pedagógico general y es la base de la construcción de la práctica, pues está conformada por el conocimiento y las creencias que el maestro tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje sin referirse a un dominio específico. Comprende la concepción global de la docencia de una asignatura, el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción, el conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura y el conocimiento del currículo y los materiales curriculares.

De acuerdo a Shulman (1986), estos conocimientos se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa imprimiendo un sello particular. De esta manera se puede apreciar que el conocimiento pedagógico general es determinante en el logro de la construcción de BP, pues sus referentes constituyen el andamiaje o entramado sobre el que se diseñan, permitiendo u obstaculizando su desarrollo, dependiendo de la capacidad creativa y la disposición del docente.

Si bien es cierto que los estudios sobre inserción a la práctica no fueron realizados sobre docentes en formación inicial, el patrón que se vive en la experiencia es muy similar al de los DFI de inglés, a excepción de que se encuentran bajo un proceso de supervisión o acompañamiento que permite menguar los efectos de ésta sobre ellos. A continuación, se presentará una panorámica de las diferentes posturas sobre las etapas evolutivas por las que atraviesa el profesor, para situar a la de la inserción que finalmente referirse a la etapa de inserción que es la que ocupa a este estudio.

El número de etapas pueden variar de tres a siete dependiendo del autor. Algunas de ellas consideran tanto el factor temporal como el experiencial en el que desarrollan actitudes y comportamientos hacia la práctica. Cuando se trata de la variable temporal, existen propuestas que toman en cuenta la edad del docente que se inserta a partir de los 20 años y de retiro entre los 60 y 70 años, mientras que otras consideran márgenes de tiempo aproximado que llevará al docente alcanzar cierta pericia en habilidades y competencias específicas. Por su parte, las que se refieren únicamente a la experiencia, incluyen las características del desempeño, las habilidades y competencias docente, el conocimiento pedagógico y didáctico, así como las actitudes y comportamientos hacia la práctica entre otras.

Entre las propuestas encontradas se encuentran tres de las clasificaciones que se citan con más frecuencia son las de Huberman (1990), Silkes, Measor y Woods (1985) y Leithwood (1992). Huberman (1990) establece que las etapas de la vida docente son la etapa pionera, la etapa de madurez y la etapa de vejez. En la primera, de entrada, a la carrera, el docente vive en la incertidumbre al tratar de encontrar una identidad para ser docente, atravesando por dos fases, una de estabilización y otra de transición y crisis. En esta etapa de supervivencia o de choque con la realidad se presenta un titubeo o incertidumbre provocado por el divorcio entre los ideales y las realidades cotidianas de la clase, en las que el docente se cuestiona si será capaz de responder a las exigencias de la práctica.

La segunda etapa, de madurez o estabilización, se compone de dos a tres fases, estabilización y compromiso, y experimentación/diversificación, en la que el docente replantea su práctica, transitando hacia un distanciamiento afectivo respecto de los alumnos. En esta se da la liberación de una vigilancia estricta y se consolida un repertorio base en el trabajo de clase, dándose una mayor comodidad, tranquilidad y confort psicológico y la pertenencia a un grupo de iguales. Durante la experimentación o de diversificación, una vez que se ha

estabilizado se apuesta al combate de los problemas del sistema que afectan el trabajo del aula, reduciendo su impacto en la clase. En ella se puede llegar a la búsqueda de responsabilidades administrativas, por lo que se introduce la ambición personal o de nuevos desafíos. Finalmente, en la etapa de vejez se recorren dos fases, una que convierte al docente en conservador y quejoso y otra concluyente, en la que abandona la práctica docente en ocasiones con amargura y en ocasiones sin ella.

Silkes, Measor y Woods (1985) identifican cinco etapas de la vida docente. Este modelo toma en consideración la edad del docente como una de las variables de clasificación. La primera de ingreso a la profesión de los 21 a los 28 años, la cual es una etapa en la que se decide el grado de compromiso con la profesión, con un predominio de incertidumbre en torno a futuro profesional. La segunda denominada transición/ crisis, comprendida de los 28 a 33 años, se caracteriza por el compromiso de los profesores con sus colegas y por el cuestionamiento que realizan sobre su identidad profesional.

De la tercera a la quinta y última etapa, se transita de la autoconfianza a la disminución del entusiasmo por enseñar. En la tercera, denominada de estabilización y compromiso, de los 30 a los 40 años, la autoconfianza alcanza el clímax en la vida docente, estabilizándose las prácticas de la carrera con las obligaciones familiares. En la cuarta, comprendida de los 40 a los 55 años, los maestros juzgan críticamente el progreso, trabajo y sentido de su profesión a lo largo de su carrera, por lo que es denominada crisis de la carrera.

La quinta y última, estadio de más de cincuenta años, es una etapa de declinación en la energía física, acompañada de una disminución en el entusiasmo por enseñar, lo que marca el preludio para el retiro. Este es un periodo de recapitulación crítica de la carrera, en la que los docentes son más libres de expresar lo que sienten, evaluando los cambios institucionales vividos, así como el significado de su quehacer y la profesión durante el trayecto vivido.

Leithwood (1992), propone un modelo de cuatro etapas dentro de la carrera profesional de los profesores. La primera se relaciona con el desarrollo de habilidades de supervivencia, la segunda con el de la adquisición de la competencia profesional, la tercera con su desarrollo en el ciclo de la carrera y la cuarta con la adquisición de la competencia profesional de forma amplia y reflexiva. A continuación, se describirá las características y denominación de cada una de ellas, para posteriormente desarrollar de manera más amplia la primera etapa con la

que se asocia a los docentes en formación inicial dada su condición de inserción en la práctica docente en condiciones reales de trabajo como parte de su habilitación como docentes de inglés en la escuela normal.

La fase de destrezas de supervivencia es aquella en la que el docente llega a dominar la gestión de la clase y a emplear diferentes modelos de enseñanza. De acuerdo a los autores, la elección de uno u otro modelo es arbitraria ya que no la someten a una reflexión profunda. A nivel de desarrollo personal esta etapa halla su correspondencia con la de autoprotección y conceptismo cognitivo.

En la segunda fase, se desarrolla la competencia en las destrezas básicas de la enseñanza. Dichas destrezas están relacionadas con la gestión de clase, el uso de distintos modelos de enseñanza y de evaluación formativa de los estudiantes. Durante esta misma etapa, se lleva a cabo un proceso de evaluación muy similar a la que ocurre en el desarrollo personal.

En la siguiente etapa, denominada desarrollo de flexibilidad instruccional, el profesor ha logrado automatizar las destrezas de gestión de clase y es consciente de las necesidades de conocer y manejar diferentes modelos de enseñanza, cuya elección se efectúa a partir de un análisis centrado en el interés para los estudiantes. Esta es una etapa que expresa una mayor conciencia moral de los profesores, así como la implicación de nuevas actividades que les habilitan para un mayor desarrollo profesional.

En la cuarta y última fase, los profesores adquieren competencia profesional de forma amplia y reflexiva, encarando la gestión de clase como parte integral de un programa y no de forma aislada. En este momento ya se posee un dominio experto en la aplicación de un repertorio amplio de modelos de enseñanza. En lo concerniente a la evaluación de los estudiantes, ésta se realiza bajo una perspectiva formativa y sumativa, utilizando una variedad de técnicas.

1.3.1. Inserción del novel docente a la práctica profesional

Una vez presentados los diferentes modelos que describen las etapas evolutivas de la carrera profesional de los docentes, se centra la atención en el contenido de la primera etapa de todas

ellas, ya que las perspectivas de los diferentes estudios abonan al conocimiento del momento que viven los DFI al insertarse por primera vez al trabajo docente en periodos largos de trabajo, que asemejan o simulan lo que vivirán de manera independiente una vez que terminen sus estudios en la escuela normal.

Al conjuntar las diferentes ópticas de esta etapa y el resultado de algunas otras investigaciones que igualmente contribuyen a la mejor comprensión de este fenómeno, es posible identificar patrones de comportamiento y reacciones de los DFI cuando se enfrentan a la realidad del aula. Como se observó, las denominaciones empleadas en esta primera etapa son muy diversas, algunas utilizan términos que dan idea de que se trata de un docente que se introduce en un trayecto experiencial a la profesión tales como etapa de ingreso (Silkes, Measor y Woods, 1985), o pionera (Huberman, 1990). Otras sugieren la falta conocimiento y experiencia como la denominada de novicios (Van, 1971) o de supervivencia (Leithwood, 1992).

Durante el último año de la formación inicial, el docente de inglés de secundaria es sometido a un proceso de inserción a la práctica que anticipa y prepara la experiencia que vivirá una vez que termine su formación en la escuela normal. Este proceso en el que comenzarán a aprender a adaptarse a la realidad de la cultura de la escuela pública, se observa tiene la intención crear un profesionalista eficiente que transforme la práctica de la enseñanza del inglés de acuerdo a las demandas de las sociedades del conocimiento y la información que ahora le toca vivir.

La experiencia de inserción se realiza de una manera controlada empleando la supervisión del maestro responsable de los grupos en los que se inserta, quien fungirá como tutor, y de un maestro experto en la enseñanza del idioma, nombrado por la escuela normal, quien desempeñará el rol de asesor. Así, la propuesta anticipa un evento que de acuerdo a las diferentes investigaciones será inminente que ocurra, pero no evitará los estados de ansiedad, tensión y nerviosismo observable en aquellos profesores que se insertan por primera vez al trabajo docente que han sido descritos en los diferentes modelos de las etapas evolutivas de los profesores.

Marcelo y Vaillant (2010) señalan que los docentes deben aprender a ser expertos adaptativos, es decir, personas preparadas para aprender eficientemente a lo largo de toda la

vida, ya que la sociedad y sus condiciones son cambiantes y por tanto se requiere de un profesionalista que sepa combinar la competencia con la capacidad de innovación. Este aprendizaje solo es posible a través de la experiencia docente, constituida por una historia personal de conocimiento e información asociada a ideas pedagógicas que son efectivas en ciertas circunstancias, que se obtiene con el tiempo a través del ensayo y error (Menin, 2001; Pintor & Vizcarro, 2005), la cual marcará una clara diferencia entre los docentes con mayor experiencia, respecto a los de menor. Esta idea de la diferencia entre los docentes de menor y mayor experiencia es la que detallan los diferentes modelos sobre las etapas evolutivas dentro de la carrera profesional.

Analizadas los diferentes modelos respecto a la etapa inicial o de inserción se pueden observar énfasis en tres componentes que afectan la práctica del docente novel. Estos se encuentran estrechamente relacionados y amalgamados por un componente didáctico a partir del cual se generan los estados críticos y de incertidumbre en él. El primero se refiere a la búsqueda del cómo de la gestión del aula o *classroom management* (Scrivener, 2006), que le permite sobrevivir la clase (Leithwood, 1992). El segundo, relativo al estado emocional que le genera una crisis de identidad producto de los desaciertos o fracasos en la gestión del aula, especialmente en el control de grupo (Huberman 1990; Silkes, Measor y Woods, 1985). El tercero, el conflicto en la toma de decisiones en la que se involucra el conocimiento, la experiencia y las creencias en torno a la práctica que el docente posee (Huberman; Silkes, Measor y Woods, 1985; Leithwood, 1992). A continuación, se describen cada uno de ellos y se enriquecen con otros estudios que permite tener mayor claridad al respecto.

Primero, gestión de aula o *classroom management*. En el terreno de lo didáctico, las diferentes investigaciones señalan que durante la inserción a la práctica el docente desarrolla lo que denominan habilidades de supervivencia, enfocadas a la gestión de aula o *classroom management*. Frabboni (2001) señala que los docentes noveles centran su atención en ésta por su falta de experiencia, lo que no ocurre con los más expertos quienes muestran una preocupación mayor por los contenidos didácticos, quienes poseen la capacidad de automatizar las rutinas de clase, se focalizan en el contenido a enseñar, hacen uso de la improvisación y se apegan en menor grado a las programaciones didácticas realizadas antes de una clase (Maclellan y Soden, 2003, y Vásquez y Timmerman, 2000).

Marcelo (1999) explica que esto se debe a que los docentes principiantes poseen una estructura de conocimiento “superficial”, con conocimientos precarios e ideas y detalles conectados entre sí, pero no con la idea general. En consecuencia, se genera una visión acortada o fragmentada de la realidad que viven, pues están influidos por el contenido concreto del problema y tienen dificultades para representarlo de forma abstracta (Marcelo, 1999).

La gestión de aula o *classroom management* se refiere a las acciones y decisiones tomadas por el docente durante la clase (Scrivener, 2006, p.9). Las acciones corresponden a lo que se hace, cómo escribir en el pizarrón, seguir la secuencia de lo planeado, distribuir el mobiliario u organizar los miembros de la clase en equipo. Las decisiones aluden a la elección de las acciones a realizar, cuándo llevarlas a cabo, cómo efectuarlas o quién las ejecutará. Entre ellas se pueden mencionar desde las decisiones que marcan los rumbos del aprendizaje de los alumnos, hasta aquellas de aparente superficialidad.

A guisa de ejemplo se pueden mencionar llevar la secuencia de la clase conforme a lo planeado, adecuarla al contexto de la clase y/o a las necesidades de los estudiantes, continuar o detener una actividad, establecer tiempos de duración de las tareas asignadas a los alumnos o cómo evaluar, entre otras. En el caso de las segundas, algo en apariencia muy simple como permitir la entrada de un estudiante que llega tarde a clase o decidir la participación de algún estudiante. Como se observa, la gestión de aula está estrechamente relacionada con la planeación de la clase, el uso de actividades, estrategias y materiales de enseñanza y evaluación y el control del grupo entre otros.

Para hacer posible una buena gestión de aula durante el periodo de inserción, el docente tiene que atender diferentes aspectos de la clase. Entre ellos se puede mencionar el conocimiento de los estudiantes, del currículo y el contexto escolar, el diseño de la enseñanza, y la creación de una comunidad de aprendizaje con los miembros del grupo. Empero, lo más relevante de todo esto es desarrollar un repertorio de actividades y estrategias que le permitan sobrevivir el diario acontecer del trabajo cotidiano en el aula al tiempo que crea su propia identidad profesional docente.

En consecuencia, los estudios señalan que los docentes que se insertan a la práctica se preocupen más por aprender el cómo de hacer las cosas paso a paso de una manera eficiente, de organizar los contenidos del programa a impartir de manera gradual, de evaluar

los aprendizajes de los alumnos, y de administrar los diferentes grupos que asiste, antes que centrar su atención en el por qué y cuándo de la enseñanza, lo cual sucederá en la medida que transiten y evolucionen dentro de la práctica misma. A este respecto Feiman-Nemser (2001) señala que aprender a enseñar solo es posible a partir de la práctica misma. Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. Sanhueza (2010) por su parte, señalan de manera específica que las áreas más débiles de los docentes que se insertan a práctica son el conocimiento del contenido desde la perspectiva del estudiante, el conocimiento profundo del contenido, el cómo se presentar el contenido de manera apropiada y el cómo integrar el aprendizaje con objetivos curriculares más amplios. Todas estas áreas están relacionadas con la ya mencionada gestión de aula o *classroom management*.

En la revisión de la literatura se pudo identificar que la pieza clave en la gestión de aula o *classroom management* es la capacidad del docente para reconocer, seleccionar y decidir la opción más eficiente y efectiva en la resolución de la situación o situaciones que enfrenta en el aula (Scrivener, 2006, p. 9). Esta capacidad y claridad que se requiere para la selección de la o las opciones se desarrolla con el tiempo y no admite una respuesta correcta o incorrecta, sino que todo depende la reacción y resultado que se obtenga en el trabajo (Scrivener, 2006). Es decir, el reconocimiento de posibilidades, la toma de decisiones y el conocimiento de los resultados de su aplicación en la práctica son aspectos clave a desarrollar en docentes noveles para superar de manera más exitosa el proceso de inserción a la práctica. Sin embargo, una consecuencia en el dominio de esta capacidad trae como consecuencia la falta de control del grupo, lo cual repercute de manera negativa el estado emocional del docente de impacto directo en su desempeño en el aula, del cual se hablará a continuación.

Segundo, control de grupo y desempeño docente. Uno de los componentes que influyen determinantemente el desempeño de los docentes noveles en el aula es el estado emocional que les provoca la experiencia de insertarse por primera vez al trabajo en el salón de clases. De manera general Gadotti (1998) plantea la idea del docente no como profesionalista, sino como persona, quien se encuentra sometida a la tensión de mediar aquellas situaciones y conflictos que vive en el medio escolar con las que vive en su vida personal, la cual está envuelta en problemas, deseos y limitaciones. Esta condición tiene repercusiones en su actuar en el aula, el cual es fuente de ansiedad producto de la preocupación por el

aprendizaje de los alumnos y su ocupación en las formas que habrá de tratarlo, situación que se agrava, cuando no se tiene dominio o control de la clase.

De manera particular, Widlak (1984), utiliza el término “*shock que produce la práctica*” para referirse a los estados de confusión, incertidumbre y frustración en docentes noveles, provocado por el comportamiento de los alumnos y la complejidad de sus interacciones. Un término similar, *choque con la realidad* (reality shock, transition shock, praxisshock or reinwscheffekt) fue el empleado por Veenman (1984) y Wideen et al (1998) para referirse a la situación de crisis o supervivencia que enfrentan los profesores en su primer año de docencia al integrarse a la vida cotidiana del aula y a la cultura escolar, hecho que les provoca actuar más por impulso que de manera racional ante la frustración, enojo o ansiedad de las situaciones que viven.

Tercero, conocimiento, experiencia, creencias y la toma de decisiones. Las aportaciones de Widlak (1984), Veenman (1984) y Wideen et. al (1998) se amplían con las realizadas por Abraham (1987) y Hargreaves (2003) respecto de las tensiones provocadas por la imagen idealizada creada en profesor, las cuales generan ansiedad como resultado del intento del docente por conciliar su mundo interior poblado de representaciones (fantasmagorías) con un mundo exterior colectivo que le exige o prescribe lo que aspira a ser y lo que realmente puede lograr ser, haciéndole perder credibilidad en sí mismo. De acuerdo a esta idea, el docente está obligado a asumir una imagen de sí mismo que generalmente es impuesta por la institución educativa, a la que Abraham (1987) denomina fantasmagoría identitaria.

El choque entre la fantasmagoría identitaria con la percepción que del docente tiene el grupo que atiende, se observa a través de las acciones de este último como respuesta a las realizadas por el docente. Dicha imagen, ahora real y concreta, se percibe e interpreta a partir de sus comportamientos y actitudes en el aula, con las que el docente tendrá que lidiar para cubrir las expectativas que sobre él se tienen. Las tensiones que provoca la imagen idealizada del profesor con la real que se vive en el aula, provocan un malestar que distrae el entendimiento y comprensión que sobre los alumnos y sus necesidades tienen, evitando ocuparse de ellos como sujetos que necesitan comprenderse y comprometerse consigo mismos en el aprendizaje (García y Bernal, 2008).

Los estudios de Herrán y González (2002) contribuyen a una mejor comprensión del problema al referirse al ego docente en el desarrollo profesional. De acuerdo a estos autores el ego docente impide la superación y el crecimiento profesional. Una de las manifestaciones de la idea que se crea en el docente sobre sí mismo, es la que le impide reconocer que el error es parte del proceso que dirige, por lo que ofrece una resistencia a aceptar que se encuentra en un proceso de evolución, que es una persona que no puede saber todo y que tiende a errar. El negar que a veces surgen imprevistos que provocan que las cosas salgan fuera de cómo se planearon, o que la estrategia no resulte, no cambia las cosas. Es por ello que afirman que el ego docente es el lastre mayor del desarrollo profesional pues impide que el docente sea autocrítico y consciente, capaz de realizar un cambio desde el interior más allá de los paradigmas tradicionales.

Como una respuesta a este problema señalan que el conocimiento del ego docente es exigencia de la ética profesional y por tanto es obligado que el profesor realice un acto de comprensión de sí mismo, auto-comprenderse, para pasar del ego a la conciencia, lo que supone la dureza de descubrirse ante los alumnos por medio de una actitud humanizaste. Es así que señalan a la humildad intelectual como una de las claves fundamentales del éxito de la educación y de la comunicación didáctica.

Finalmente, otro de los estudios involucrados en el entendimiento del proceso que viven los docentes al insertarse a la práctica que se encuentra altamente relacionado con la falta de experiencia en la gestión de aula, el control de grupo, el shock que produce la práctica, y la imagen idealizada del profesor y el ego docente, es el relacionado con las creencias del profesor, las cuales tienen un impacto tanto en sus percepciones como en los juicios que realizan, los que a su vez afectan la gestión de aula (Biddle, et al., 2000)

Son Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010) quienes a este respecto definen las creencias como un sistema en el que subyacen constructos que el docente emplea cuando piensa, evalúa, clasifica y dirige su actuar pedagógico. Afirman que son de naturaleza tácita y por tanto basadas en la experiencia que da la práctica, por lo que responden al sentido común. Las creencias no necesariamente son coherentes, sino dinámicas y sujetas a un proceso gradual de cambio y reformulación, aunque algunos autores consideran que raramente cambian por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate (Campa, 2001).

Es de suponerse que a lo largo del trayecto de formación anterior y durante la escuela normal, docentes noveles como los DFI de inglés de este estudio, han experimentado situaciones de enseñanza y aprendizaje a las que les otorgan significado personal a través de un ejercicio de reflexión personal sobre ellas. Cuando la exigencia de formación a la que están sometidos les requiere realicen cambios en la manera en que dirigen su enseñanza, es entonces que lo harán a partir de los referentes que enmarcan la forma en que conciben la enseñanza, e interpretan y adaptan las innovaciones. Es en el momento de la toma de decisiones que éstos se relacionan con un sistema de creencias que permiten enfrentar lo complejo de su trabajo.

En la literatura pedagógica estos referentes son denominados referentes pedagógicos. Pansza (1993) los describe como concepciones didácticas resultado de creencias, teorías implícitas y pensamiento práctico de los profesores, que se asumen, integran y emplean como propios en el momento de ejercer su labor en un contexto social determinado. Dichos referentes han sido adquiridos de manera formal e informal, consciente o inconscientemente y dan lugar a formas específicas de enseñanza que se relacionan con las distintas mentalidades pedagógicas identificadas históricamente en la educación occidental (Pansza González, 1993; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Los referentes pedagógicos son vistos y considerados por la llamada corriente del pensamiento del profesor dentro de lo que han denominado conocimiento profesional docente que se abordará en la parte teórica de este documento. De acuerdo a Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997) el conocimiento profesional docente es el resultado de una yuxtaposición de saberes a los que denominan saberes académicos, saberes basados en la experiencia, rutinas y guiones de acción, y teorías implícitas. Los cuatro tipos de conocimiento son de naturaleza diferente y se generan en momentos y contextos no siempre coincidentes, manteniéndose en la memoria de forma relativamente aislada unos de otros. Estos saberes se activan cada vez que el docente se enfrenta a situaciones profesionales o pre- profesionales, como en el caso de los docentes en formación inicial, y le permiten resolverlas dependiendo del tipo de situación.

Por lo tanto, para promover cambios en la forma en que ejecutan la práctica, es necesario realizar modificaciones tanto subjetivas como objetivas. De acuerdo a Camps (2002) y Fazio (2005) las primeras serán posibles en la medida en que el docente se evalúe en

relación con la experiencia. Para ello ha de emplear procesos de análisis y reflexión sobre el papel que desempeña en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello le conducirá a una toma conciencia respecto de sus creencias y acciones, llegando a asumir la responsabilidad del proceso que dirige, y despertando en él la necesidad de observar a sus colegas en un afán de comprender sus propias experiencias y ayudar a enriquecer la de otros.

Las modificaciones objetivas se refieren a las prácticas de enseñanza que desempeña y que son el centro de los cambios que se quieren promover. Incluyen los objetivos, contenidos de enseñanza, estrategias de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación.

A manera de cierre

Se puede afirmar que, una vez que las buenas prácticas fueron concebidas en el terreno de la economía y la industria, su traslado al campo de la educación se hizo inminente. La búsqueda del desarrollo de una cultura de la calidad bajo formas muy diferentes y diversas de aprender correspondientes a las tecnologías de la información y la comunicación y la generación de conocimiento, definieron nuevos parámetros educativos a alcanzar. Dichos parámetros comenzaron por cambiar sustancialmente las formas de aprender, poniendo en crisis el monopolio de los sistemas escolarizados.

Si bien es importante reconocer la necesidad de cambios acorde a los reclamos de las nuevas formas de enseñar fuera de los paradigmas proceso-producto de la sociedad posindustrial, la realidad del trabajo en el aula dice lo contrario. La falta de una buena interpretación de la manera en que se produce y evoluciona la práctica docente, han generado un divorcio entre la teoría y la práctica. El deseo de cambio plasmado en planes y programas de estudio a través de propuestas metodológicas vanguardistas se contrapone con la forma en que son interpretadas o materializadas en la práctica.

En el caso particular de noveles docentes que se insertan por primera vez en la práctica profesional docente, las formas en que se presenta este fenómeno y los patrones de comportamiento de quienes se inician en este campo, han sido estudiados e identificados, sin

ofrecer alternativas prácticas que mejoren o aceleren las crisis naturales producto de esta inserción. Como resultado, se sigue produciendo la repetición de prácticas de enseñanza que de ninguna manera responden a los nuevos planteamientos educativos. Esto obliga a pensar y experimentar alternativas que brinden solución a este problema.

Factores tan diversos como la percepción social del rol del maestro, las creencias de los profesores sobre el trabajo docente, el ego profesional, la cultura escolar, los referentes pedagógicos, el trayecto de formación y las carencias propias de la formación de los docentes entre otros, se convierten en obstáculos a superar para el logro de la calidad educativa. Por tanto, conociendo la forma y condiciones generales bajo las que se presenta la inserción, el siguiente paso consiste en conocer la panorámica de las investigaciones realizadas al respecto y las diferentes perspectivas de su abordaje, lo cual se hará en el siguiente capítulo.

Capítulo II

Estado de las investigaciones sobre buenas prácticas en la enseñanza del inglés

En este capítulo se presenta el resultado de la revisión de estudios sobre buenas prácticas en el terreno educativo en general, y en especial, aquellas en el terreno de la enseñanza del inglés. Dichas investigaciones abarcan un espectro amplio de interés por ser un tema de estudio de no más de veinte años en el terreno educativo. Sus propósitos son diversos, enfocados a temas clave que incluyen cómo caracterizarlas, factores que las favorecen y las obstaculizan; y metodologías para producirlas, detonarlas o replicarlas. También se incluyen por obvias razones, aquellos que estudios relacionados con las buenas prácticas y la formación del docente de inglés de secundaria y las asociadas a una corriente crítica de construcción de la práctica.

En la exploración de literatura relacionada con investigaciones sobre el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés, y particularmente en la etapa de inserción a la práctica profesional, se revisaron bases de datos buscando antecedentes de investigaciones, proyectos y/o artículos relacionados con el tema, con el propósito de construir una base sólida para el presente trabajo. En el terreno de la investigación de la enseñanza del inglés, se encontraron revistas especializadas como la *TESOL Journal*, editada y publicada por *Teaching English to Speakers of Other Languages International Association* (TESOL) (Enseñanza de Inglés a Hablantes de Otros Idiomas, Asociación Internacional) y la *MEXTESOL Journal*,

editada y publicada por la Asociación Mexicana de Maestros de Inglés, MEXTESOL, A.C. (Mextesol, 2019)

El contenido de sus artículos está encaminado a la mejora de la enseñanza del inglés en diferentes niveles y contextos, principalmente en lo relacionado con la metodología de la enseñanza y reflexiones sobre la práctica, por lo que el contenido de sus contribuciones aporta al desarrollo de buenas prácticas en el salón de clases. Sin embargo, las investigaciones no se realizan en este sentido.

En las publicaciones en general se identificaron investigaciones de tipo cuantitativo y cualitativo enfocadas a identificar la realidad de la enseñanza del inglés desde la perspectiva de maestros y alumnos. Los estudios de tipo cualitativo tienen como propósito interpretar la realidad de la práctica docente, a través del reconocimiento de razones por las que no se aplican metodologías y estrategias de enseñanza del inglés que respondan a las necesidades actuales de formación. En relación a las de tipo cuantitativo, son estudios diagnósticos que buscan identificar prácticas que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la buena práctica, aunque al hacerlo, no distinguen los parámetros que exige la enseñanza del inglés en nuestros días. Más bien se refieren a aquellas prácticas que conducen a buenos resultados aun cuando se trate de experiencias de tipo gramatical, lo que demuestra una confusión en la comprensión del concepto en las dimensiones o implicaciones en nuestros días.

En lo general, la revisión de la información consultada señala que el propósito de las buenas prácticas en el terreno de la educación, al igual que el de la industria, busca promover la calidad en el servicio que se ofrece siguiendo parámetros y criterios que responden a necesidades de formación de las sociedades de la información y la comunicación, cuyo foco central es una enseñanza que promueva mecanismos para la creación y construcción de conocimiento apoyado en el empleo de TIC.

Se observó que la incorporación y estudio se realiza a partir del análisis y reflexión de prácticas relacionadas con propuestas pedagógicas que sirven no solo como ejemplo de la buena enseñanza y el buen aprendizaje dentro del salón de clases, sino que en la administración de buenos y eficaces centros educativos y docentes, y en políticas que involucren el manejo de recursos, condiciones y procesos que facilitan las tareas de la educación (O'Donoghue, 2015).

A nivel de investigaciones se observaron diferentes orientaciones y elementos que se han estudiado en torno a las buenas prácticas en un trayecto evolutivo. Las primeras buscan cómo caracterizarlas y las más recientes temáticas relacionadas con innovación educativa a través de la inserción del uso de la tecnología de la información y comunicación en el aula.

En el primer grupo se ubican las relacionadas con la caracterización de las buenas prácticas, su construcción para propiciar el aprendizaje y los procesos de formación de los estudiantes. Al segundo grupo pertenecen aquellas que se refieren a la réplica de buenas prácticas y mejora en el uso de TIC en el aula, y la disposición del profesorado para adoptar buenas prácticas basadas en el uso de TIC. Se nota un especial interés por proponer el uso de estas tecnologías como forma de innovación del trabajo en el aula. Obviamente, este propósito obedece a la idea de formación bajo el paradigma de las sociedades de la información y el conocimiento.

2.1. Buenas prácticas en políticas de formación docente en la enseñanza del inglés

El tema de las buenas prácticas comenzó a tener mayor relevancia en países como los Estados Unidos, especialmente en departamentos encargados de la educación pública como el *Public Schools of North Carolina, Department of Public Instruction: Elementary Division* (Departamento de Instrucción Pública, División Educación Básica de Carolina del Norte) que en 2006, consideró las buenas prácticas como una parte inherente del currículum, por considerar que eran ejemplos de la relación y relevancia identificada en la investigación educativa.

De esta manera se comenzaron a proponer políticas educativas para la recuperación de buenas prácticas cuyos productos se constituyen como referentes para su réplica. De ninguna manera son investigaciones, pero pueden ser empleados como información para estudios educativos de diferente índole. Su aporte puede considerarse un acierto, tomando en que nunca antes se había dado la recuperación de la riqueza pedagógica del docente producida en el aula.

Otro tipo de acciones emprendidas y catalogadas como buenas prácticas parten de estudios de tipo cuantitativo basados en la medición del conocimiento y manejo del idioma

inglés de los docentes o candidatos a ocupar dichas posiciones. Sus resultados fueron la base para ocuparse de su formación pedagógica y de cambios curriculares en programas educativos a corto, mediano y largo plazo. Debido a su éxito, estas políticas fueron catalogadas como buenas prácticas, por lo que sirvieron de modelo a algunos otros países que comenzaron a utilizar versiones adaptadas a sus propios contextos educativos. En todos los casos se le da gran peso al conocimiento y habilidades de uso del inglés, para de ahí detonar cambios pedagógicos en las formas de enseñar el idioma.

Se trató de estudios diagnósticos de tipo cuantitativo que exploran las características de la enseñanza del inglés a partir del dominio del idioma de los docentes a cargo de los grupos y de los candidatos a ocupar dichos puestos. En ningún caso se hace mención a procesos de rescate o recuperación del conocimiento pedagógico de los docentes, pues el enfoque de cambio se realizó a partir del conocimiento y uso de la lengua.

Algunos ejemplos internacionales de gobiernos que han logrado en el largo plazo una educación bilingüe o plurilingüe bajo el principio de buenas prácticas es citado por un estudio realizado por la fundación Mexicanos Primero. Visión 2030, AC (O'Donoghue, 2015). Singapur, logró que el 80% de la población alfabetizada de quince años o más pueda hablar y escribir en inglés y que el 70.5% pueda comunicarse en uno más idiomas adicionales a éste. En Chile la Estrategia Nacional de inglés 2014-2030 que se desarrolló con base al diagnóstico de nivel de dominio de inglés en el país (O'Donoghue, 2015).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional realizó un diagnóstico en 2009 sobre dominio del inglés entre docentes de la especialidad, acción que permitió definir el Programa Nacional de Bilingüismo que incluía una línea de formación docente a través de la formulación de planes de capacitación (O'Donoghue, 2015). Este tipo de prácticas permite reconocer el potencial de uso de estudios en el terreno de la enseñanza del inglés, que puede detonar los cambios requeridos en el contexto de las sociedades de la información y la comunicación.

2.2. Estudios sobre buenas prácticas en la enseñanza del inglés

Los estudios realizados sobre las buenas prácticas en la enseñanza del inglés están encaminados a conocer las variables que intervienen en el aprendizaje para el desarrollo de

éstas utilizando como herramienta la práctica reflexiva, prácticas pedagógicas adecuadas y su frecuencia de uso desde la perspectiva del maestro y de los alumnos. Los estudios revisados, fueron de tipo cuantitativo y cualitativo y fueron realizados fundamentalmente en España y en número reducido en Argentina y México.

Álvarez et al. (2011) encuentra que, en la enseñanza del inglés, los estudiantes valoran la construcción de la conciencia en el aprendizaje del idioma que el docente realiza en los alumnos. Este se logra a partir del empleo de su competencia intercultural, bilingüismo y experiencias de aprendizaje durante su formación, características que no son identificables en nativos del idioma monolingües, y con aquellos con poca flexibilidad lingüística y cultural.

Corpas (2013) en España realiza estudios en los que indaga sobre la frecuencia y repercusión de prácticas de enseñanza que influyen en el rendimiento académico del estudiante de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la asignatura de inglés. Concluye afirmando que las que favorecen el aprendizaje de la lengua inglesa son el uso de materiales impresos editados, el uso del casete reproductor de CD, la utilización de libro de texto y el empleo de tareas de corta duración.

En 2014, Álvarez (2011) enfoca el estudio de buenas prácticas en el aprendizaje del inglés en la enseñanza no formal. Revisa las prácticas de alumnos que estudian el idioma inglés, buscando estrategia que permita un mejor aprendizaje, llegando a la conclusión de que los mejores resultados académicos se logran en cursos de verano en convivencia con una familia de habla inglesa. En bibliografía especializada sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés, dichos estudios sólo confirman principios ya establecidos en la didáctica del inglés en el apartado de materiales de apoyo, y el segundo a los beneficios de programas de inmersión por sobre cualquier otra forma de aprendizaje en el aula como la *Seven best practices for the foreign language classrooms* (Sams, 2011), y *Best Practices for English Language Learners* (Office of Education Initiatives, 2006).

Respecto de la importancia de la reflexión como estrategia para el logro de cambios en la práctica, Farrell (1999) examina un grupo de docentes de inglés. A este respecto García (2015) también realiza un trabajo sobre el papel de la reflexión en la labor de los maestros, pero esta vez de aquellos que no recibieron instrucción pedagógica de inglés, y el impacto en la práctica en los alumnos. Al igual que en la primera, se concluyen que la práctica reflexiva

es una herramienta en la búsqueda de alternativas de mejora, concluyendo que los beneficios son capitalizados por los alumnos, colegas y el mismo docente quienes el generador del cambio.

Reconocer e interpretar la manera en que se lleva a cabo la práctica docente, buscando conocer razones por las cuales no se aplican metodologías y estrategias de enseñanza acorde a los nuevos requerimientos de formación como la falta de capacitación; resistencia al cambio, inseguridad, cultura escolar, interferencia del trayecto de formación y biográficos. En el caso específico de la enseñanza del inglés en secundaria, se apunta hacia los dos componentes claves, el dominio del idioma y el conocimiento de la metodología.

2.3. Estudios sobre caracterización de las buenas prácticas

En los planteamientos iniciales sobre la definición y características de las BP, se estableció que éstas surgieron en el marco de la cultura de la calidad. Su propósito es el de mejorar el servicio educativo bajo los requerimientos de las necesidades de formación de las sociedades del conocimiento y la información, que buscan más que una escuela transmisora de conocimiento, aquella que fomente su construcción o generación. Algunos estudios reflejan un desconocimiento del significado, propósito y la real dimensión de la BP en nuestros días, asociándose al buen desempeño del docente en clase, pero omitiendo los parámetros o características que ha de cubrir.

Ejemplo de ello es la investigación de Casas (2011), quien realiza un estudio diagnóstico cuantitativo sobre necesidades de formación docente de los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional plantel Ajusco. En él se encuesta a 88 académicos con el propósito de saber si los docentes identifican las características de las BP. En los resultados se encontraron cinco posiciones diferentes al respecto. El 44.27% opinó que la creación y diseño de ambientes centrados en el alumno, el 30.53% en ambientes centrados en el contenido, el 16.03% centrado en el profesor, el 4.58% centrado en la comunidad, y el restante 4,58% en la evaluación.

En estos porcentajes se puede identificar que el número de académicos que desconocen la buena práctica y sus propósitos es superior al 50%. Hecho que puede ir más

allá de la simple identificación de características de éstas, sino que del tipo de posicionamiento ontológico respecto de la práctica docente que poseen. Tal es el caso de los que opinan que la BP se centra en el trabajo del docente (16.03%) o el contenido (30.53%), que lo único que refleja es una visión de la enseñanza de la sociedad industrial del siglo XX.

Tener una idea errónea de los parámetros y orientaciones de la BP, los lleva a construir un trabajo menos asertivo bajo la creencia de que lo que realizan es lo propio, sin pensar que apunta a direcciones contrarias a las esperadas. Por consiguiente, una de las áreas de oportunidad es la divulgación del concepto, sus características y propósitos en nuestros días. Ello incidirá de manera positiva en el reposicionamiento epistemológico de construcción de la práctica docente, que como ha quedado asentado tiene un componente cognitivo y otro práctico.

24. Factores que obstaculizan el desarrollo de buenas prácticas en el aula

Otra línea de investigación encontrada fue la que se refiere a conocer los factores que obstaculizan el desarrollo de BP en el aula. Estas investigaciones son fundamentalmente cualitativas ya que lo que buscan es explicar la forma en que algunos problemas que se presentan, aunque no utilizan explícitamente el término BP, sino algunos otros relacionados con la expresión como práctica docente, formación inicial y gestión de aula entre otros. Están dirigidas al conocimiento de condiciones o agentes que impiden el desarrollo de clases exitosas, especialmente la de inglés.

El análisis de estos estudios permitió, por un lado, tener una idea más amplia respecto a la claridad que el docente tiene sobre el tema de las BP en el aula, y por el otro, tener una mayor conciencia de la dificultad que representa para el docente formado bajo ciertas epistemologías de construcción de la práctica, transitar a otro modelo que se le impone a partir de planes y programas de estudio diseñados por especialistas ajenos a su cultura docente. En el caso particular de un enfoque academicista a otro de investigación en la enseñanza.

Bajo esta óptica de investigación se reporta que no se encontró alguna investigación cuyo autor o autores defina explícitamente como propósito de su investigación la búsqueda de elementos o factores que obstaculizan las buenas prácticas en la enseñanza en general y/o

en la enseñanza del inglés. Tampoco se encontró algún estudio que hable sobre la forma en que se promueve la repetición de modelos tradicionales y academicistas de enseñanza.

Las investigaciones de las que se da cuenta a continuación, se seleccionaron considerando que los autores persiguen explicar factores que impiden el desempeño docente pertinente, confiable, útil, efectivo y de calidad en sus resultados, centrado en el aprendizaje, por acción del maestro o por la falta de aplicación y/o buen uso de tecnologías innovadoras en el aula. Tomando en cuenta las variables que utilizaron para el desarrollo de dichas investigaciones, se infiere que están referidas a las BP, aunque no utilicen el término posiblemente por desconocimiento del mismo.

Los estudios que se analizan a continuación provienen de países de habla hispana Colombia, Venezuela, Argentina, nuestro país y España. Los enfoques provienen de diferentes campos de estudio como el de la sociología, la antropología, la psicología y la filosofía. Sus conclusiones atribuyen a factores de la cultura profesional docente, la identidad profesional, las representaciones sociales, la cultura profesional docente (García, Herrera y García, 2013), la formación profesional docente, la gestión de aula, el modelado conductual, la formación de referentes pedagógicos y la epistemología de la práctica docente entre otros, causales de repetición de prácticas tradicionales y academicistas.

Los autores realizan investigaciones en torno a la formación docente inicial en general, que incluyen temáticas como la gestión de aula y la práctica de docentes universitarios. También se abordan temas específicamente relacionados con la enseñanza del inglés como la formación docente, noveles docentes y docentes de secundaria de inglés. Esteve (2004) hace una reflexión en torno al modelo de formación docente inicial que favorecen la práctica encaminada a la transmisión de conocimientos declarativos y de recetas didácticas que no ayudan a construir metodologías apropiadas a los contextos y a las necesidades escolares en la clase de inglés, sugiriendo para la transformación el uso de la práctica reflexiva. En su estudio declara que el docente no llega a establecer relación entre la o las situaciones que vive en el aula con lo que dicta la teoría, desarrollando un sentimiento de frustración que lo conduce al rechazo de algunos conocimientos que lo podría llevar al desarrollo de buenas prácticas.

Este estudio es particularmente importante pues en él se señala el enfoque de formación docente como elemento que no favorece el desarrollo del perfil del maestro que el contexto está demandando y las consecuencias que al nuevo maestro le provoca. Al mismo tiempo, el estudio propone la práctica reflexiva como medio para resolver el problema, lo cual apunta a alejarse de metodologías de formación del paradigma tradicional de formación y apuntar a teorías subjetivas de formación en las que el pensamiento reflexivo y crítico del maestro se ponen en juego para resolver problemas de aula de la manera en que se presentan, buscando soluciones más acordes a las necesidades contextuales de formación.

Casas (2011) lleva a cabo un estudio diagnóstico cuantitativo con docentes y alumnos de la UPN Ajusco. En él investiga la visión de los profesores sobre las buenas prácticas docentes y las actividades que realizan para crear ambientes de aprendizaje adecuados. La conclusión de su trabajo plantea la necesidad de incidir en la formación didáctica, especialmente el desarrollo de estrategias de enseñanza sobre la interacción profesor-alumno, estrategias instruccionales y sobre el uso de las TIC.

Este estudio resalta dos componentes importantes de la práctica docente que prevalecen en el sistema educativo en general y que interfieren en la aplicación de buenas prácticas. En primer lugar, la interacción docente-alumnos que caracteriza a una educación centrada en el maestro más que en los estudiantes. En segundo lugar, la ausencia en el uso de tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo de aula. Ambos problemas caracterizan a la educación tradicional en la que el docente tiene un papel protagónico, y la ausencia en el uso de las TIC se da más bien por falta de alfabetización digital.

Penalva, Hernández y Guerrero (2013) realizan un estudio de caso en el que comparan la gestión de aula de docentes noveles y expertos, en aras de la búsqueda de una gestión eficaz de la misma. De buscaba conocer y comparar las distintas formas de gestionar el aula que emplean ambos grupos de docentes. Se emplearon dos tipos de instrumentos validados por medio de la técnica Delphi.

El primero fue un cuestionario de gestión docente para conocer aspectos de planeación, coordinación interpersonal, metodología, resolución de conflictos, relación de la tríada alumno-profesor-familia y la evaluación. El segundo instrumento fue una parrilla de observación sobre gestión de aula en la que se recogen diferentes indicadores de observación

agrupados en tres categorías, planificación, resolución de conflictos y metodología. Para aplicar este segundo instrumento se realizaron observaciones diarias por dos semanas a los docentes participantes.

En relación a aspectos de clase que obstaculizan el desarrollo de buenas prácticas mencionan el olvido de elaboración de materiales y recursos en la planeación de clase por parte de los noveles docentes. En el caso de los expertos no utilizan o fomentan el trabajo en equipo. Una característica común es que ambos grupos de participantes hacen uso del aprendizaje basado en tareas y el libro de texto, lo que permite reconocer la influencia de la enseñanza tradicional en el desempeño docente.

García, Herrera y García (2013) atribuyen al aislamiento del profesor y la enseñanza regida por programas de contenidos curriculares académicos, como causales que obstaculizan su formación y mejora. Se puede opinar al respecto que estos dos componentes generan una posición endógena que impide enriquecerse de las experiencias de otros y ampliar sus horizontes de trabajo bajo una línea de expectativas bien marcada en los programas de estudio.

Mayora (2007) interpreta la práctica docente del docente universitario a partir de su experiencia, reflexión, percepciones y vivencias respecto al uso de las TIC, concluyendo que, aunque los docentes reconocen el papel de estas herramientas tecnológicas en la gestión de aula y la necesidad de formación y actualización, manifiestan temor debido a la insuficiente preparación para su uso lo que produce resistencia al cambio. Esta investigación es de tipo etnográfica comparativa sustentada en el enfoque introspectivo vivencial, que considera al conocimiento un acto de comprensión.

Caffarelli y Vizcaíno (2008) realizan un estudio con noveles docentes en la que señalan que su desempeño en el aula está determinado por la forma en que éstos conceptualizan los problemas que ahí ocurren, especialmente los disciplinarios. En la conceptualización de dichos problemas intervienen elementos como las biografías personales y sociales, la formación inicial, las instituciones donde se insertan laboralmente, así como el momento histórico y político. Es decir, la construcción de la práctica es multifactorial, sobre todo el trayecto de formación y la experiencia que se va ganando en la manera en que van decidiendo la práctica.

De esta forma el conocimiento profesional docente es concebido como una construcción producto de experiencias de vida, de formación académica y de socialización. Cuando los noveles docentes enfrentan y responden a situaciones problemáticas, subjetivamente apelan a su saber biográfico relacionado o no con su formación profesional que interferir subjetivamente en la construcción de la práctica, que usualmente es irreflexiva y refuerza el estado de las cosas.

Este estudio nos permite ver que en la búsqueda del desarrollo de buenas prácticas es conveniente considerar el saber biográfico del docente, ya que es el marco de referencia para la construcción de buenas prácticas o la conservación de prácticas cotidianas cualesquiera que estas sean. El estudio es de corte cualitativo y para llegar a las conclusiones señaladas se procedió a la interpretación de las entrevistas a profundidad realizadas con los alumnos señalados.

Castro, Clemens y Araujo (2014) realizan un estudio con docentes de secundaria estableciendo que lo que impide el trabajo crítico, creativo y transformador de la realidad de la práctica docente obedece a que los maestros planean de manera vertical y jerarquizada. Señalan que el 90% de ellos desconoce principios de la pedagogía crítica, base de la transformación de la práctica.

Se trató de un estudio descriptivo con una fase documental. La población estudiada estuvo conformada por docentes y estudiantes de quinto y sexto de primaria a los que se encuestó para determinar sus características más importantes a partir del análisis de la información obtenida. A este respecto, el procesamiento de la información se realizó en un inicio con un análisis de contenido para el abordaje de los estudiados y después se empleó la estadística descriptiva. En la fase documental se hizo la revisión de documentos para la obtención de la información necesaria para el desarrollo de la información.

Esteva (2009) reflexiona sobre el génesis de la formación docente. En su estudio propone abandonar los enfoques de formación inicial. En su opinión, éstos buscan desarrollar el perfil del profesor ideal, definiendo lo que éste debe ser, hacer y pensar. Esta postura sugiere un encasillamiento en la formación docente, y al mismo tiempo la necesidad de hacer del docente un profesionalista menos ortodoxo en su pensar y más crítico, creativo y abierto en su práctica.

Higuita y Díaz (2015) al realizar un estudio con noveles docentes de inglés durante sus primeros años de ejercicio, atribuyen al shock que produce la realidad del contexto sociocultural que incluye la violencia, indisciplina y el desconocimiento de estrategias para el manejo del grupo, las relaciones negativas con los demás docentes de la planta institucional, el desconocimiento de políticas educativas, lingüísticas y laborales, y la falta de conocimiento de estrategias eficaces para la enseñanza y el aprendizaje, una influencia negativa que impacta el buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula y por tanto en la calidad educativa. Este proyecto está enmarcado dentro de la metodología de la investigación cualitativa, de tipo interpretativo etnográfico. Los sujetos de investigación fueron ocho docentes de inglés que cumplieron una serie de características que incluían el ser docentes de inglés y de educación básica.

Otro de los problemas que limitan las buenas prácticas de la enseñanza del inglés entre docentes en formación lo citan Porta y Sarasa (2006) en un estudio referido a la búsqueda de elementos que caracterizan las buenas prácticas en la formación docente es la enseñanza del inglés utilizando la lengua madre en vez de esta lengua meta. Este es un problema que constantemente aparece en diferentes estudios desde diferentes perspectivas como las que se mencionan a continuación.

Pérez, Bellatón y Emilson (2012) en un estudio bibliográfico sobre la enseñanza del inglés en secundaria, señalan como algunos de los factores que limitan el aprendizaje de este idioma al nivel de dominio de esta lengua entre los docentes, la falta de un sistema que rijá estándares de eficiencia y el tipo de prácticas de enseñanza del inglés en el aula que incluyen la lectura en voz alta, la traducción, la elaboración de listas de vocabulario y la repetición coral.

Padilla y Espinoza (2014) en un estudio sobre la práctica docente del profesor de inglés de secundaria señalan una serie de prácticas y de necesidades de preparación y actualización docente para el mejoramiento de la enseñanza del inglés. Entre ellas se señalan la carencia del conocimiento del inglés a un nivel suficiente para su enseñanza, falta de preparación permanente del profesor tanto académica como disciplinaria, puntuaciones bajas en certificaciones de manejo de idioma, carencia de experiencias de exposición a la lengua en países angloparlantes, falta de apoyo en el manejo y uso de tecnología de apoyo para el aprendizaje, enseñanza apoyada en un discurso del que 50% es en inglés, la falta de balance en el tiempo dedicado a la práctica y desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje conforme

a las necesidades del alumno, el uso de interacción maestro-alumno por sobre alumno-alumno, carencia de bases y heterogeneidad en el conocimiento de inglés de los estudiantes, inseguridad en el manejo y dominio del programa, elevado número de alumnos en los grupos, imagen social degradada del docente ante la sociedad, lo mismo que su credibilidad y confianza.

Se empleó el estudio de caso múltiple como estrategia metodológica. Se utilizó la prueba NELT (*Nelson English Language Test*) para determinar la competencia lingüística del alumno en el diagnóstico y al final del estudio. Éste es un instrumento estandarizado y diseñado en tres bandas de ejecución: básico, intermedio y avanzado. Los objetos de la investigación fueron cuatro maestras con un mínimo de cinco años de experiencia en la escuela y los alumnos de uno de sus grupos durante el ciclo escolar 2011-2012. Las fuentes de información fueron las maestras, los alumnos y datos observados y registrados por el investigador. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos fueron el en el diagnóstico el instrumento estandarizado (NELT) en su banda básica para los dos momentos de aplicación.

2.5. Factores que favorecen el desarrollo de las buenas prácticas

Existe un grupo de estudios que buscan encontrar factores que favorecen el desarrollo BP, indagando en programas de formación inicial del docente de inglés y en las prácticas mismas, considerando la visión de los alumnos y los docentes. Estos estudios son de gran utilidad pues permiten explorar la percepción y el conocimiento que los actores del proceso tienen sobre las BP que como se encontró, no necesariamente corresponden a los criterios del contexto de las SIC. Estos estudios son de corte cualitativo, obteniendo información a través de entrevistas que más tarde serán interpretadas por el entrevistador investigador. A continuación, se citan alguna de ellas.

Cándido de Lima (2001) publica una investigación documental en el que reflexiona sobre la capacitación inicial del docente de inglés. Concluye que dos de los factores esenciales en dicho proceso de formación son la metodología y el nivel de inglés que el maestro debe poseer. La conclusión de Cándido de Lima solo confirma la importancia de los dos componentes que por lo general se enfatizan en la formación de docentes de inglés. Por un

lado, el del conocimiento metodológico y por el otro el del conocimiento del campo de especialidad.

Por otro lado, Álvarez et al. (2011) realizan un estudio cualitativo interpretativo de enfoque bibliográfico-narrativo, con el empleo de entrevista biográfica y un cuestionario semiabierto con docentes y alumnos de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, tomando como referencia los estudios de Bain (2007) sobre buenas prácticas y buenos aprendizajes en estudiantes universitarios. Se estudió a un grupo de buenos maestros de carreras de formación inicial docente seleccionados a partir de la aplicación del cuestionario semiabierto a alumnos avanzados de los distintos profesores de la Facultad de Humanidades de la Universidad, quienes los escogieron por considerarlos buenos maestros. Enseguida se entrevistó a los buenos docentes utilizando el enfoque biográfico-narrativo y se analizaron las entrevistas.

El estudio concluye que las prácticas que ayudan a los estudiantes a obtener buenos aprendizajes se dan cuando los docentes están al día en avances de otros campos y son intelectual, física y emocionalmente aptos para enseñar y ayudar a aprender, es decir gracias a su anclaje afectivo, lingüístico, mental y físico, mismo que es reconocido por el estudiante bajo la forma de claridad expositiva.

Este estudio vuelve a acentuar la importancia o pericia que se debe tener en el área del conocimiento que se imparte, agregándole el componente de estrategias para relacionarse afectiva y emocionalmente, lo cual es esencial en el proceso educativo como proceso humano. A este respecto, otros elementos igualmente importantes que cita son un clima favorable de clase con bajos niveles de ansiedad, la planeación desarrollada como un proceso intelectual en el que interviene la preocupación por la participación del alumno, la responsabilidad, el compromiso y el esfuerzo hacia la enseñanza; la expectativa hacia el maestro de quien siempre anhelan más; la comunicación, especialmente la realimentación de la clase, y la evaluación que es a la vez flexible y firme para la asignación de calificaciones incluye elementos morales.

Sin embargo, es importante resaltar la cita que se hace de la claridad expositiva, que permite inferir que alumnos y docentes aún conservan la visión proceso-producto de lo que significa la práctica docente, no se advierte claridad sobre cuál debería ser el desempeño de

alumnos y docentes de acuerdo al paradigma de enseñanza vigente, en el que los alumnos son el centro de la actividad y se favorecen el trabajo en equipo en la construcción del conocimiento entre otros.

2.6. Investigaciones enfocadas a producir, detonar o replicar buenas prácticas

En la revisión de la literatura e investigaciones respecto de la forma de construcción de buenas prácticas, se detectaron dos corrientes. Una asociada a la perspectiva de formación tradicional, academicista y técnica y otra asociada a la corriente crítica reflexiva. En un contexto en el que se persigue potenciar al maestro para que eduque bajo una perspectiva de generación de conocimiento,

La primera línea investigación intenta la construcción de referentes metodológicos y pedagógico para su réplica en el desarrollo de buenas prácticas en el aula. Propone la capacitación en aspectos técnico-metodológicos de enseñanza y aprendizaje y el modelaje conductual enfatizando un modelo prescriptivo de observación (Esteve, 2004). Estas investigaciones argumentan que es la falta de experiencia del docente en el uso de metodologías o herramientas novedosas uno de los grandes problemas en la producción de buenas prácticas en el salón de clases, por lo que la falta de referentes experienciales limita su capacidad de uso. Dentro de esta línea de investigación se encuentran trabajos como los de Lu y Lei (2012), Urrutia-Aguilara, Guevara y Aburto (2014),

Durán y Estay-Niculcar (2016) en España exploran el potencial de las buenas prácticas docentes en la educación virtual y medir el grado de adopción de éstas por parte de los investigados en el corto, mediano y largo plazo, llegando a la conclusión de que los participantes las adoptan en el largo plazo. Esta investigación se realizó por medio de un estudio de caso en que participaron once candidatos de maestría en docencia. Se emplearon tres instrumentos validados por un equipo de tres expertos en educación virtual. El primero fue un cuestionario utilizado para la selección del modelo de buenas prácticas educativas. El segundo fue un instrumento para la evaluación de la estrategia didáctica por parte de los participantes del estudio. El tercer instrumento fue un tabulador de las evaluaciones del instrumento dos.

2.7. Construcción de buenas prácticas dentro de la corriente crítica

Existe un grupo de investigaciones tendientes a proponer metodologías para la construcción de BP entre docentes. Las investigaciones que se realizan bajo la óptica de la corriente crítica son de gran valor, ya que se sustentan en el aprendizaje reflexivo. Sostienen la idea de que el conocimiento sobre la práctica docente debe ser creado por el mismo sujeto en formación dando significado a lo que hace y no recibiendo contenidos ya impregnados de significado (Esteve, 2004).

Esta postura es coincidente con las expectativas de formación en nuestros días, ya que da un vuelco a la idea técnica del docente como agente pasivo reproductor de técnicas, estrategias y metodologías adquiridas durante su formación, pero que requieren ser adecuadas a los contextos en los que son aplicados. En este proceso la observación de los modelos alternativos y colaborativos que adopta la práctica es fundamental para lograr un cambio a partir de la reflexión que provoca su comparación y contrastación (Esteve, 2004).

Lu y Lei (2012), realizan un estudio en el que muestran cómo el modelaje práctico y cognitivo de estrategias y formas de enseñanza con el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) facilitan a noveles docentes el uso de éstas en el aula dada su inexperiencia en su manejo. Este estudio es particularmente interesante en el sentido de que permite entrever cómo es posible lograr que los docentes noveles imiten prácticas ajenas a su experiencia personal a partir de su exposición a referentes de enseñanza.

El estudio maneja la hipótesis de que la solución de situaciones áulicas de aprendizaje depende en gran medida del conocimiento previo y experiencia que al respecto puedan tener los docentes. El modelaje práctico permite ver cómo se aplica in situ una determinada estrategia, lo que proporciona al docente novel una experiencia de enseñanza que compensa su falta de ésta en el aula considerando que las personas aprendemos observando la conducta de otros (Bandura, 1977).

En el estudio se involucra a docentes en formación inicial quienes carecen de experiencia práctica en el uso de las TIC en el aula, por lo que son sometidos a un curso se realiza en seis sesiones. El resultado del estudio demuestra que, aunque la imitación de

modelos fue superficial y rígida, los docentes en formación estuvieron más conscientes de los componentes claves (contenido, componentes pedagógicos y tecnología) que influyen la toma de decisiones en la práctica en el aula.

Urrutia, Aguilera, Guevara y Aburto (2014) realizan un estudio de tipo cuantitativo con el propósito de identificar la modificación de referentes pedagógicos tradicionales empleados la construcción de la práctica, a partir del empleo de un curso taller de formación dirigido docentes de Embriología de la UNAM. Los resultados mostraron cambio en el 17% de los participantes, lo cual refleja un problema en la concepción y propósitos de la educación escolar en nuestros días por parte de los profesores. Por lo que existe un divorcio entre las necesidades actuales de formación y el enfoque de desarrollo de habilidades y conocimientos que se emplean en la escuela.

Fripp (2012) en Uruguay realiza una investigación de tipo cualitativa con la que expone cómo se construye metodológicamente la enseñanza de la geometría en la escuela primaria. En la práctica el maestro va tomando decisiones sobre sus acciones de la enseñanza de la geometría, que lo conducen a la construcción de las buenas prácticas.

Durán, y Estay (2016) realizan una investigación en relación con el potencial de adopción de buenas prácticas en la educación virtual. Para ello realizan un curso en el que docentes maestrantes en Docencia Superior son expuestos a tres diferentes modelos de redacción de buenas prácticas. Se les capacita y después se les pide redactar en equipo dos actividades de aprendizaje virtuales asignadas utilizando uno de los tres modelos de planeación que seleccionen, para después publicarlas.

Aunque el propósito del estudio es medir el grado de adopción de buenas prácticas, queda expuesta la metodología para su construcción y posible reproducción. Primero a partir de la presentación de la información; segundo, a partir de la discusión en equipo para la redacción de actividades basadas en modelos los modelos planeación presentados; tres, mediante la publicación de dichas planeaciones. Las buenas prácticas se complementan con la práctica reflexiva en el sentido de que ésta proporciona la metodología a través de la cual la observación, el análisis y la reflexión del docente traerán como consecuencia una propuesta que al final de cuenta será la buena práctica.

Las investigaciones sobre práctica reflexiva se asocian en gran medida a la de mejores prácticas, en virtud de que el fin último de ésta es la de lograr la transformación de la práctica docente en mejores prácticas a partir de la observación y la reflexión como detonadores de cambio. Pérez, Bellatón y Emilsson (2012) analizan el problema desde la gestión del aula utilizando un enfoque crítico. Descubren que el 90% de los docentes desconocen principios de la pedagogía crítica, gestionando el aula de manera vertical y jerarquizada lo que impide el trabajo crítico, creativo y transformador de la realidad. Su investigación es descriptiva utilizando encuestas como técnica de recolección de datos.

Penalva et al. (2013) realizan una investigación para conocer y comparar distintas formas de gestionar el aula que emplean profesores noveles y con experiencia: Planificación, metodología, estrategias de resolución de conflictos en el aula, frecuencia con la que se mantienen relaciones interpersonales con profesores, alumnos y familiares. Utilizan instrumentos de elaboración sometidos a validación mediante Técnica Delphi, cuestionarios, parrilla de observación y observación diaria durante dos semanas.

En el artículo, Reflexiones sobre la observación de las prácticas docentes a partir de una experiencia de investigación: el trabajo colegiado docente en una escuela normal de maestros en educación primaria, Esteva (2009) propone la observación de las prácticas docentes como medio para reducir la distancia entre teóricos y prácticos de la educación. A decir de la investigadora, los docentes no siempre están abiertos a comprender y a aprender las propuestas de la autoridad, debido al papel de mediadores entre las políticas educativas y su aplicación concreta, de las que no participan activamente, por lo que raramente se cumplen los objetivos planteados.

Propone el uso del método etnográfico para su estudio, considerando principios de triangulación de la información entre el yo-investigador, los significados y los sentidos expresados por el otro y la teoría. No deja de enfatizar el rol de la observación en este proceso de investigación que puede llevar a los actores a desarrollar la autorreflexión de la propia práctica.

Fuertes (2011) realiza una propuesta metodológica en la formación inicial docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Cataluña. Diseña un protocolo de observación y acompañamiento en el que se resalta la importancia de la observación, como instrumento y

técnica de recogida y análisis sistemático de datos, de prácticas educativas en contextos reales locales, y de externos, específicamente del Japón. Utiliza el video como elemento de exposición y principio de reflexión para el cambio en la práctica docente. Se puede considerar un gran acierto el empleo del video pues este permite la autoevaluación de la práctica, lográndose con ello mayor conciencia en las decisiones que se toman y en las acciones que se ejecutan en el aula.

Otra de las temáticas abordadas en los estudios de BP de las que ya se ha comenzado a describir, es la introducción del uso de las TIC en el salón de clase como sinónimo de innovación y de buena práctica, y la de su empleo en el campo general de la misma. Se encontró una línea de investigación relacionada con estudios sobre la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos, principalmente en Europa, en donde se observa una organización sistemática metodológica de la que se pudiera llevar en nuestro país o en América Latina. Esta comienza en Europa con el Plan e-Europe propuesto en la cumbre de Lisboa 2000, en Europa, con el fin de lograr en el ciudadano medio una alfabetización digital necesaria y suficiente para poder hacer frente a las necesidades que plantea las sociedades de la información y la comunicación.

Así mismo, lo anterior conlleva a la creación de enfoques para la evaluación de las políticas de integración de las TIC a los centros escolares, especialmente a través de las buenas prácticas como el medio para conocer sus procesos y resultados, lo que ha llevado a realizar estudios de la efectividad de las tecnologías en el aprendizaje, sus repercusiones en el aprendizaje, sus beneficios en la gestión del aprendizaje, las metodologías, el cambio de roles del maestro y de los alumnos, y la definición de estándares que permitan la aplicación de una política global de innovación educativa soportada en la integración de las TIC en currículos oficiales de distintos niveles educativos.

The Hanover Research Council (2009) realiza una revisión de las mejores prácticas de enseñanza en el campo de la educación online. En este estudio resalta la importancia de la diferencia del aula tradicional de la enseñanza en línea, en donde el estudiante asume una actitud más dinámica, activa y crítica. La importancia reside en demostrar la diferencia con paradigmas tradicionales en los que el maestro es el centro de la actividad escolar.

A manera de cierre

Se puede afirmar que el tema de las buenas prácticas es de relativa novedad en el campo de la educación. Después de su concepción y evolución en el área de la economía y su traslado al campo educativo por medio de la gestión del conocimiento, representa un área de oportunidad en la investigación de la práctica docente apenas dos décadas de que se implantaran en este terreno. Como se pudo observar, siguiendo algunos principios de la gestión del conocimiento, organismos internacionales e instituciones dedicadas a la educación realizan el rescate de experiencias de aula como ejemplo de buenas prácticas. Para su selección son sometidas a los parámetros del paradigma educativo que se desea imponer, para su posterior publicación. Dichas publicaciones presentan reportes cuantitativos con cifras del tipo de participante, las temáticas y áreas del conocimiento, los contextos, la descripción técnica detallada de la práctica y comentarios y opiniones de sus autores.

Los reportes se constituyen como una rica fuente de información que aún no se ha aprovechado en la investigación. Por lo que estudios de diferente naturaleza que contemplen la forma en que el concepto ha permeado, evolucionado y mejorado la práctica en aula son ejemplos de líneas de estudio por desarrollar, y que, en el proceso de éstas, permitan ofrecer ideas para el logro de una educación de calidad basada en las exigencias de los tiempos que se viven.

Los estudios de tipo cualitativo realizados dan cuenta del interés por interpretar cómo enfrentan la realidad de la práctica docente en el aula sus actores, maestros y alumnos, ante las nuevas demandas de formación. En ellos se señala que existen factores de la cultura docente y de paradigmas que antecedieron a las sociedades de la información y comunicación, que impiden que la buena práctica sea desarrollada por docentes de manera expedita. En consecuencia, el peso de la experiencia y el conocimiento previo son de determinantes y dignos de considerar, si lo que se persigue es la realización de propuestas de construcción de nuevas epistemologías de la práctica.

Es posible reconocer e interpretar la manera en que se lleva a cabo la práctica docente, y de reconocer razones por las cuales no se aplican metodologías y estrategias de enseñanza acorde a los nuevos requerimientos de formación. Entre ellas se pudo identificar a la falta de capacitación, la resistencia al cambio, la inseguridad, la cultura escolar, y la interferencia de

factores del trayecto de formación y biográficos. En el caso específico de la enseñanza del inglés en secundaria, se apunta hacia los dos componentes claves de la formación profesional, el dominio del idioma y el conocimiento de la metodología de enseñanza.

Otros estudios reflejan el deseo de insertar las TIC en el trabajo de aula, para hacer realidad una de las peculiaridades que debería caracterizar a la educación dentro de las sociedades de la información y la comunicación. Estas investigaciones dejan entrever las limitaciones de alfabetización digital de los docentes y una falta de comprensión de la importancia que revisten en la formación que se realiza en la escuela.

En los estudios se reconoce el desconocimiento que se tiene del concepto buenas prácticas desde la perspectiva de las sociedades de la información y comunicación. Regularmente se califica como buena práctica aquella que contribuye al buen aprendizaje del alumno, aunque esto sea, bajo el empleo de formas tradicionales de enseñanza. En consecuencia, se omiten principios importantes como centrar la actividad de la clase en el alumno, trabajo de equipo, empleo de las TIC, y trabajo cooperativo y colaborativo entre docentes.

Los estudios no incluyen propuestas metodológicas de formación docente, especialmente de formación inicial de inglés, que permitan detonar, construir y desarrollar buenas prácticas. Los estudios se concretan a describir la situación en la que se encuentra la práctica en nuestros días, problemas y sugerencias específicas de mejora en problemas clásicos de la enseñanza del inglés como la falta de dominio del idioma y de conocimiento metodológico para su enseñanza. Sin embargo, existe una corriente que acentúa el empleo de la práctica reflexiva como forma de detonar los cambios de paradigmas de enseñanza que se hacen necesarios, aunque no propone una estrategia metodológica especiales.

Una vez conocidas las orientaciones de las investigaciones sobre buenas prácticas, se presenta a continuación el contexto en el que se desarrolló el estudio. Este incluye el escenario internacional, nacional, y local que privaba al momento del estudio. En él se observará la necesidad creciente de la enseñanza del inglés como *lingua franca* bajo un esquema de calidad, lo que garantiza una mejor participación de los individuos en el contexto global. Se ofrece una panorámica de la formación del docente de inglés de secundaria y las metodologías

empleadas en la enseñanza, lo que permite entender con mayor claridad la importancia del estudio y de la propuesta en DFI.

Capítulo III

Enseñanza del inglés en el contexto de la calidad educativa

En este tercer capítulo se aborda el contexto que plantea el desarrollo de BP, como expresión de la calidad en el ejercicio docente, especialmente en la enseñanza del inglés. En la revisión de la literatura se observó que los temas sobre calidad educativa y enseñanza de idiomas, van de la mano como asuntos de discusión internacional, nacional y local.

En el proceso de la investigación documental se encontró que los principios de calidad en educación son dictados en América Latina por organismos internacionales como la

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) dependiente de la UNESCO, y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Dichos organismos vigilan su cumplimiento, pues a través de la formación de ciudadanos globales capaces de participar de una comunidad igualmente global, se garantiza idealmente que las naciones y los individuos tomen parte en el concierto internacional del trabajo y la economía.

Bajo este contexto de dependencia ideológica, nuestro país adopta en su legislación el concepto de calidad educativa a partir del año 2013, obligándose con ello a la introducción de mecanismos de control para garantizar los resultados de la actividad docente. En el caso de la enseñanza del inglés en secundaria, se estableció un sistema de evaluación que incluyó la selección de maestros que se encargarían de la enseñanza del idioma en este nivel educativo. En consecuencia, las instituciones formadoras de docentes de inglés, requirieron mejorar su servicio para garantizar que sus egresados aseguraran su ingreso al sistema de la educación pública. Esta medida resultó benéfica en la medida en que se puso más atención a la calidad con que egresaban los futuros docentes de inglés.

Dos aspectos medulares considerados en la evaluación para la selección de maestros, fueron el nivel de manejo del idioma inglés, y el conocimiento del enfoque y metodología de enseñanza de este idioma. El primero, relacionado con el aspecto disciplinar, se evaluó por medio de la presentación de un certificado de dominio del idioma a nivel B2, para demostrar con ello la capacidad para dirigir la instrucción y la interacción en el aula empleando el idioma inglés. El segundo, y quizás el más importante desde la perspectiva pedagógica, se refiere al conocimiento y uso del enfoque y metodología de enseñanza oficial por el que se logra el propósito clave del aprendizaje del idioma inglés en nuestros días: el desarrollo de habilidades de comunicación.

Ante los cambios vertiginosos que generaron o introdujeron los procesos de globalización y el desarrollo de la tecnología de la información y la comunicación, estas dos reacciones fueron certeras. En el pasado, un país como el nuestro, con una economía tradicionalmente de mercado interno, la necesidad de aprendizaje del inglés con fines comunicativos era impensable. Es por eso que su estudio se basaba en el conocimiento lingüístico, fundamentalmente en el sistema de educación pública, pues no había una

necesidad de ver en él, el valor instrumental que reviste en la interacción que se realiza en un mercado internacional, en el que se ponen en juego intereses económico, políticos, sociales y culturales, que solo se pueden enfrentar con el empleo de habilidades de lenguaje que permiten comunicación entre miembros de diferentes nacionalidades.

De esta manera, la apertura comercial generada en nuestros días por los procesos de globalización de la economía, el desarrollo de la tecnología digital y la producción del conocimiento, demanda el aprendizaje de una *lingua franca* con una calidad que permita el mejor entendimiento entre los seres humanos sin importar raza, credo o nación. De ello da cuenta Giddens (1990) cuando describe a la globalización como un proceso dialéctico de vinculación e influencia entre lugares distantes por intensificación de las relaciones sociales, en el que la calidad es uno de los conceptos más extendido en forma de política, ya que ésta hace posible la formación de recursos humanos que aumentan la competitividad internacional de la economía.

Conforme a lo señalado, el aprendizaje del inglés dependerá del enfoque de enseñanza a emplearse, el cual a su vez definirá la metodología y, por ende, sus resultados. Para que éstos sean de calidad, habrá que hacerlos coincidir con los propósitos establecidos por el mismo gobierno en un programa oficial de enseñanza. De ahí la importancia de que los DFI de inglés de secundaria, antes de concluir su formación, lleven implícito el concepto de la calidad en la enseñanza, ya que en nuestros días se ha convertido en la característica que distingue un buen servicio y en la condición *sine qua non* se puede competir y sobrevivir en un mundo globalizado.

3.1. Enseñanza de lenguas y calidad educativa

En la revisión de información sobre la tendencia del idioma inglés a convertirse en *lingua franca*, se encontró que existe una serie de declaraciones y regulaciones hechas por organismos internacionales tendientes a promover el aprendizaje de segundas lenguas sin hacer mención específica del idioma inglés como aquel con el que se logre dicho objetivo. El propósito más bien es el de lograr la participación igualitaria de los seres humanos en grupos sociales diferentes de los propios,

La información revisada permitió entender, que la regulación de la enseñanza de idiomas se impone desde el exterior, proveniente de organismos e instituciones internacionales. Se encontró que la UNESCO, en su Artículo 1º establece el principio de que el idioma no debe ser motivo de discriminación (UNESCO, 2004) por lo que, en su Declaración Universal sobre Diversidad Cultural, aprobada en 2001, destaca la importancia de los idiomas para la promoción de la diversidad cultural (UNESCO 2003).

Esta postura sobre la enseñanza de idiomas a nivel mundial, se ha venido enfatizando desde la década de los noventa. Muestra de ello es la Declaración de Delhi y Marco de Acción (1994) sobre Educación para Todos, aprobada en 1993 en la Cumbre de Nueve Países en Desarrollo muy Poblados en la que participó Indonesia, China, Bangladesh, Brasil, Egipto, Nigeria, Pakistán, India y México. En ella se defiende la idea de que la enseñanza de una segunda lengua es fundamental para el logro de una participación efectiva en “la sociedad más amplia de la que forman parte” (p. 212), asunto que suena razonable en un mundo cuyas distancias se acortan por efecto del desarrollo tecnológico y la necesidad comercial.

Otros documentos que igualmente manifiestan el interés por el aprendizaje de idiomas, son la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia (UNESCO, 2003); los informes y recomendaciones de la conferencia Internacional de Educación (CIE); y el Informe final (UNESCO, 2001) de la Conferencia Internacional de Educación, 46ª reunión del 2001. El primero, en su Artículo 29 establece la promoción de la enseñanza de lenguas extranjeras con fin de forjar el entendimiento entre los diferentes grupos de la sociedad. Los segundos, destacan la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras como parte de una educación intercultural encaminada al fomento del entendimiento entre comunidades y naciones. El tercero, destaca que el aprendizaje de lenguas es medio para facilitar la movilidad y la comunicación en el marco de la mundialización, ya que es elemento clave de la convivencia. Consecuentemente, la enseñanza y aprendizaje de un idioma ya no se puede concebir desde una perspectiva puramente lingüística, ya que en la interacción participan otros factores de carácter cultural cuya comprensión es esencial para el entendimiento y la convivencia pacífica entre los pueblos.

Además del interés por promover la enseñanza de idiomas con fines de participación igualitaria, documentos como el de la Orientación sobre la educación plurilingüe (UNESCO,

2003) establecen una serie de directrices que representan la visión actual de la organización en lo que se refiere a los idiomas y a la educación del siglo XXI, y muestran su posición ante la comunidad internacional por medio de sus Estados Miembros. Las directrices señalan la importancia de la enseñanza de una segunda lengua y subrayan el apoyo de la UNESCO a la educación bilingüe y /o plurilingüe en todos los niveles de educativos como medio para promover la igualdad social, la paridad entre géneros y como elemento clave en sociedades con diversidad cultural.

Además, se pide incluir la enseñanza de la lengua materna, lenguas nacionales u oficiales, y lenguas de comunicación mundial para lograr la participación de la comunidad en el sentido más amplio. Se establece que se deben reformar planes de estudio y reforzar el componente cultural de la enseñanza y aprendizaje de idiomas para lograr un entendimiento más a fondo de las culturas. Para eso se debe evitar limitarse a ejercicios lingüísticos, más bien que su enseñanza sea ocasión de reflexión sobre diferentes modos de vida, literaturas y costumbres.

Estos señalamientos complementan la visión del porqué de la importancia de la enseñanza de lenguas, especialmente el inglés, bajo el enfoque funcional comunicativo iniciado en el capítulo anterior cuando se habló del marco paramétrico de las BP. La necesidad de una *lingua franca* impuesta por las sociedades del conocimiento y la información, haya su marco legal en principios establecidos por organizaciones internacionales como la UNESCO, la cual establece marcos globales en materia de políticas y prácticas de la educación sobre asuntos importantes y complejos (UNESCO, 2003), que como en el caso de la enseñanza del inglés llevaron a nuestro país, a reformar planes y programas de estudio en materia del aprendizaje de segundas lenguas.

No hay que olvidar que a este marco normativo se debe sumar la participación de otros organismos, ya que como se recordará, el motor que unifica la dinámica de la vida actual es el de la economía bajo un proceso de globalización acelerado que se vive. En este proceso no solo es importante los volúmenes de producción para satisfacer la demanda mundial de los mercados, sino la calidad de esa producción. Por tanto, se rescata ahora la relación entre aprendizaje de lenguas y la calidad de su enseñanza.

La búsqueda de la calidad de la educación halla su antecedente en la Declaración Mundial sobre *Educación para Todos* (UNESCO, 1990), puesta en marcha en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990 en la que se subraya la necesidad ofrecer una educación pertinente para la vida que responda a las necesidades de niños, jóvenes y adultos. Esta posición se reiteró en Dakar en el año 2000 y concluyó en 2015 con la Declaración de Incheon, Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2015) . En su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4- Educación 2030 (SDG4-Education 2030, por sus siglas en inglés *Sustainable Development Goal 4-Education*) resume la aspiración de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 29)

Para medir y evaluar el avance en la búsqueda de la calidad de la educación en general, organizaciones internacionales como la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, coordina la aplicación de la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*, Programa para la evaluación de estudiantes internacionales) a estudiantes de 15 años quienes se considera han concluido su educación obligatoria y con ello podrán reflejar en sus resultados el estado que guarda la calidad de la educación en su país (OCDE, 2006). En 2009 se realizó en 74 países. En 2015 se aplicó a más de medio millón de estudiantes que representaron a 28 millones de éstos en 72 países y economías (OECD, 2017).

El examen se elabora por expertos de todo el mundo. Tiene una duración de dos horas y se centra en tres temas: lectura de comprensión, matemáticas y ciencias. Su aplicación se realiza cada tres años con una rotación en el enfoque de esos tres temas principales. La prueba está diseñada para identificar la capacidad del alumno para aplicar conocimientos adquiridos en la escuela en problemas y situaciones reales de la vida (OCDE, 2006).

Otro propósito de la prueba, sino el más importante es el de identificar las características generales del sistema educativo del país, cómo se encuentra respecto de otros, respecto de sí, y cómo se educa a los niños de manera de manera efectiva. Al identificar similitudes y diferencias en los sistemas educativos, se espera que los gobiernos piensen sus políticas en materia de educación y diseñen aquellas que mejoren el desempeño de los estudiantes.

Para ello se encuesta al director y a los alumnos sobre las características del sistema educativo que incluyen el tamaño de la clase, origen y control del plan de estudios, salario e incentivos para los maestros. Cuando los puntajes alcanzados por los estudiantes sean los idóneos y además correspondan jóvenes de cualquier tipo de antecedente familiar que incluye nivel socioeconómico, cultural o intelectual, entonces se puede hablar de un sistema educativo exitoso, lo que permite ser usado como modelo para otros.

De acuerdo a la OCDE (2006) y en base a los resultados de la prueba PISA, existen políticas y creencias en materia de educación que no son buenas para los estudiantes como la de que la repetición de un grado se asocia a mejores resultados, o la de que un país debe ser rico para proveer educación de calidad a su población. Tal es el caso de Shanghái y Polonia que tienen promedios superiores al resto de los países miembros de la OCDE y que contradice la creencia.

En el caso de la medición de la calidad del aprendizaje del idioma, se han establecido sistemas internacionales de certificación de su dominio, basados en estándares como en el caso del Marco común europeo de referencia (*Council for Cultural Cooperation Education Committee*, 2001). Este proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, y manuales, entre otras cosas, describiendo lo que se tienen que aprender para usar una lengua con fines comunicativos. Incluye los conocimientos, destrezas y el contexto cultural donde se sitúa la lengua. Define niveles de dominio de lenguas para comprobar el progreso en diferentes fases de su aprendizaje y a lo largo de su vida.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, los exámenes de certificación igualmente se realizan a estudiantes y a docentes, pues ambos comparten el proceso con el mismo objetivo de demostrar del manejo del idioma con fines comunicativos. Sin embargo, para hablar de la calidad del docente de inglés, su perfil debe incluir, el dominio del idioma, y una formación pedagógica. De ella, el aspecto metodológico de la enseñanza de la lengua ha de coincidir con el posicionamiento epistemológico de enseñanza que hoy en día se sugiere, para que las acciones que se corran dentro de estas políticas, logren el fin que se proponen. Hacer del idioma, una herramienta de comunicación en las relaciones sociales globales. De esta formación se hablará a continuación.

3.2. Formación docente, buenas prácticas y enseñanza del inglés en América Latina

La información sobre la formación docente en América Latina revela una especial importancia que se le da, debido al rol que el maestro sigue jugando en el proceso educativo a pesar del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación propia de nuestros días. Esta importancia se ve acentuada al ver que el docente es pieza clave en la aplicación de políticas educativas, como es el caso de la enseñanza de idiomas a nivel global, cuyo éxito o fracaso dependerá del tipo de capacitación que se le brinde.

Los documentos revisados sobre políticas de formación docente en América Latina sostienen que no existe una manera óptima para formar a los docentes y las prácticas de desarrollo profesional, ya que ésta estará en función de la manera en que se conceptualiza el rol del docente, el contexto y los objetivos que se persiguen. Sin embargo, coinciden en señalar que se debe ir de la mano con el avance de la ciencia, buscando elevar la calidad de la educación y el mejoramiento de los sistemas educativos en general.

A este respecto el departamento de Educación y Cultura de la OEA (2017) señala que a medida que la economía global avanza y se introducen nuevas tecnologías, los docentes necesitan de entrenamiento y apoyo para el desarrollo e integración de habilidades en el salón de clases, ya que de la capacitación que se brinde, dependerá el desempeño en el aula que conducirá al éxito o fracaso de dichas acciones.

Otro de los organismos con presencia en el campo de la educación en América Latina, la Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, coincide en señalar que la formación docente es estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación. Aunque señala que, desafortunadamente, no se le da la importancia que debiera, ya que sigue siendo un apéndice de los procesos de reforma y se le considera secundaria en la transformación de los sistemas educativos en general.

El documento *Titulado Políticas Docentes como desafío de la Educación para todos más allá del 2015* (Beca y Cerri, 2014) aborda el tema de las políticas docentes en América Latina y el Caribe bajo el principio de que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2008, p. 15). Sin embargo, en él se

establece que en la práctica se observa que el docente no ocupa un lugar estratégico en el diseño de políticas educativas, asunto que contradice el buen deseo de una educación de calidad y por tanto requiere ser atendido.

Al referirse a la formación inicial docente explica que existen temas críticos en este rubro que incluyen el bajo nivel de formación con que se ingresa a los estudios pedagógicos, la débil calidad de los programas y procesos de formación y de los formadores de docentes, una insuficiente regulación en los programas de formación por parte del estado, y finalmente la supremacía de las lógicas de la enseñanza escolar en la formación docente antes que las académicas (Beca y Cerri, 2014). Todos estos hechos ponen de manifiesto algunos de los grandes retos de la formación docente, que se agravan toda vez que no se le da la importancia que debiera a pesar del rol del maestro en la enseñanza y el uso que se hace de él, como instrumento en la aplicación de políticas educativas como ha sido mencionado.

Otro documento importante a mencionar es la declaración de Incheon para la educación 2030, la cual presentó una visión de la educación para los próximos 15 años, en el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), tendiente a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante el trayecto de vida para todos. Dicha declaración realiza un compromiso con la calidad educativa y la mejora de los resultados de aprendizaje mediante el fortalecimiento de insumos, procesos y la evaluación, haciendo hincapié en el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación para el reforzamiento de los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, así como una prestación más eficaz de servicios. Todas estas condiciones son consistentes con el contexto en el que se espera se desarrollen las buenas prácticas, dando respuesta a las necesidades de las sociedades del conocimiento y la información.

A pesar de las dificultades observadas en la formación docente y en el establecimiento condiciones para una educación de calidad, se han llevado a cabo acciones que tienden a favorecerla. Por ejemplo, el Encuentro sobre Educación Científica, desarrollado en Santiago de Chile en julio de 2003 por la OREALC (UNESCO, 2003), dentro del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC) en el que fueron discutidos temas relacionados con la formación docente y las buenas prácticas, estableciéndose como puntos

de conclusión, la recomendación de la promoción de la innovación didáctica para vivir ejemplos eficaces de educación innovadora, la identificación de prácticas excelentes y la difusión de buenas prácticas que son del interés de este estudio.

A este respecto, se encontró que uno de los mecanismos empleados a nivel internacional para impulsar el desarrollo de prácticas educativas orientadas hacia una formación de acuerdo a los parámetros internacionales de construcción del conocimiento, es la realización de convocatorias para participar en la selección de buenas prácticas de enseñanza. Con ellas se logra la recuperación del conocimiento tácito del docente, para su transferencia a explícito por medio de publicaciones como buena práctica, siguiendo los principios de la gestión del conocimiento de la teoría organizacional de la creación del conocimiento de Nonaka y Takeuchi (1995), que establece que el conocimiento se genera dentro de las organizaciones en diferentes niveles individual, organizacional e inter-organizacional.

Ello representa un acierto, pues permite a los docentes nutrir y mejorar su propia práctica a partir de la práctica de otros, construirla, deconstruirla y reconstruirla. Las publicaciones presentan la información en diferentes formatos. Algunas, listan los elementos que caracterizan a una buena práctica; otras describen ejemplos de prácticas exitosas aplicadas en diferentes lugares del mundo. Esta segunda modalidad resulta más interesante pues permite generar referentes pedagógicos que ayudan en la reproducción de versiones adaptadas de la práctica en contextos diferentes al de origen, contribuyendo con esto a la transformación del trabajo docente en el aula.

Resulta interesante conocer que gobiernos y organismos internacionales realizan la publicación de buenas prácticas con el afán de difundir, replicar y mejorar la práctica educativa, como en el caso de la redPEA, fundada en 1953. Esta organización conformada por escuelas que se comprometen al fomento y la práctica de una enseñanza de calidad, trabaja el proyecto denominado *Good Practice Development Project* (Proyecto de Desarrollo de Buenas Prácticas) diseñado para motivar a los maestros que pertenecen a esta red, al desarrollo e intercambio de buenas prácticas y métodos de enseñanza. Publica desde 2008 colecciones de buenas prácticas aplicadas en educación. La primera fue un compendio de 20 prácticas en todos los niveles de enseñanza. La segunda en 2009, comprendió prácticas sobre Desarrollo Sostenible, y la de 2010 prácticas ejemplares realizadas en la región de Asia y el Pacífico.

El gobierno de Perú, realiza un concurso anual nacional de buenas prácticas desde el año 2013 (Ministerio de Educación del Perú, 2014) con el objetivo de reconocer y destacar iniciativas emprendidas por docentes en la mejora de la calidad de la educación en ese país. Dichas prácticas son publicadas y difundidas para provocar su réplica en beneficio de la educación pública, buscando incluso influir en políticas públicas. El mayor número de propuestas están encaminadas a la educación secundaria, ocupando en segundo lugar las de primaria y en último término las de educación inicial y multigrado. Los temas de mayor interés son los de la enseñanza de las matemáticas y ciencias, no así las de la enseñanza del inglés, hecho que representa un área de oportunidad para su generación y publicación.

En las introducciones de las publicaciones se citan parámetros o características que identifican las buenas prácticas en lo general, para luego dar pie la descripción de cada una de ellas. Estas publicaciones constituyen acervos bibliográficos que pueden funcionar como referentes que inspiren a docentes de diferentes grados a emular las prácticas ahí descritas, con variantes que propongan de acuerdo al contexto en el cual laboran, o como material de investigación para la mejora de la práctica educativa.

En el contexto particular de la enseñanza de idiomas, especialmente en el terreno de la del inglés, existen otro tipo de contribuciones y propuestas que ponen de manifiesto el interés por mejorar la formación docente en esta área de especialidad y por tanto la práctica docente. En Chile y Colombia se están desarrollando estrategias y acciones específicas en la formación de docentes de inglés que consideran las sugerencias de los organismos internacionales, al retomar los principios generales de su enseñanza: el conocimiento del idioma y la metodología de enseñanza. En su caso, prioriza el dominio del idioma inglés, para después enfocar sus esfuerzos a la formación didáctica.

En Chile se estableció la Estrategia Nacional de inglés 2014-2030 (Piñera, 2014) que inició sobre una base el diagnóstico de nivel de dominio del idioma en el país. Esta acción permitió establecer cuatro ejes estratégicos de trabajo: familia y sociedad, escuela y alumnos, formación inicial y continua de docentes de inglés e inglés con propósitos específicos a corto, mediano y largo plazo. A corto plazo realizó la capacitación de docentes de educación básica en el dominio y enseñanza del idioma inglés para que al cabo de diez años la enseñanza de matemáticas y ciencias sea en este idioma.

En el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional en 2009 inició una evaluación diagnóstica sobre dominio del inglés entre docentes de la especialidad, descubriendo que solo el 10% de éstos alcanzaban un nivel B2 o superior de conformidad con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Cárdenas et al., 2010). De esta forma inició el Programa Nacional de Bilingüismo que incluía una línea de formación docente a través de la formulación de planes de capacitación en el idioma.

En estos dos casos se observa un interés real por transformar la enseñanza del inglés a partir de la formación docente. En primer lugar, la realización de una cruzada de capacitación en el conocimiento del idioma, basados en un examen diagnóstico, el cual reflejó la realidad de los profesores en el dominio del idioma, pero permitió enfocar esfuerzos de mejora partiendo de lo que sabían y no de lo que se suponía debían de saber. En segundo lugar, generar un programa a largo plazo con expectativas de uso de lo que los docentes adquieren durante su capacitación. Las dos medidas van encaminadas al desarrollo de las dos políticas internacionales más importantes enmarcadas en el contexto de las sociedades de la información y comunicación y la globalización. La enseñanza del inglés bajo esquemas de calidad.

Las estrategias diseñadas permiten reconocer que este es un idioma que ha apuntado a establecerse como *lingua franca*, aprovechando el contexto de la necesidad de la enseñanza de idiomas para la participación de los pueblos en la cultura global. La generación de un programa de evaluación y de capacitación docente, acompañada de acciones para el empleo de sus resultados a largo plazo, permiten distinguir la importancia de la formación docente en este proceso. Esta revisión teórica asimismo permite darse cuenta que la formación docente es preocupación de los gobiernos y organismos internacionales con presencia en América Latina, y que los países de este continente muestran diferentes formas de enfrentar la política internacional sobre la enseñanza de lenguas.

El diseño y establecimiento de políticas y planes de largo plazo, y la selección de maestros para integrarse al servicio profesional docente es un asunto novedoso y a la vez digno de resaltar. Es de entenderse que la transformación social por efecto de la educación son procesos de largo plazo, y por su naturaleza no es posible desarrollarlos de un momento a otro. En el caso de nuestro país, las políticas cambian de sexenio en sexenio impidiendo procesos como los señalados. Por otro lado, es importante la selección y formación rigurosa

de los futuros docentes que ingresen a las escuelas normales y al servicio profesional docente ya que ello redundará en la calidad del servicio que se ofrece.

3.2.1. México en el marco de la calidad de la educación

Como miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y en base en el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (2010), la Organización propuso a nuestro país el uso de políticas públicas que se enfocarán a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, señalando además la necesidad de identificación de las buenas prácticas y de alta calidad para compartirlas con escuelas de capacidad limitada para lograr su mejoramiento. Pide centrándose así en el currículum, las habilidades docentes, liderazgo y evaluación, tomando en cuenta el contexto y las posibilidades de implementación.

De esta forma, siguiendo las recomendaciones, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Peña, E. 2013) establece como una de sus Cinco Metas Nacionales la de un México con Educación de Calidad con el afán de garantizar un desarrollo integral de los mexicanos y así contar con un “capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano” (p. 22). Esto llevaría a una reforma constitucional publicada el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013 en que se incorpora el concepto de calidad como “característica esencial de la educación” (Santos, A., y Delgado, A., 2015, p. 9) y a la medición y evaluación como dos instrumentos concretos para garantizar dicha calidad (Santos, A., y Delgado, A., 2015).

Junto con la reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se decreta la reforma la Ley General de Educación (2017) que establece la obligatoriedad del Estado de ofrecer servicios educativos de calidad (Artículo 3º) y de los individuos de recibirla (Artículo 12º), situación en la que el rol y compromiso del Estado es doblemente determinante ya que el artículo 12 de esta misma ley da exclusividad a la autoridad federal para determinar en toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás de formación de maestros de educación básica.

De acuerdo a la citada Ley General de Educación (2019), Artículo 10, el sistema educativo nacional está constituido por educandos, educadores, padres de familia, autoridades educativas, el Servicio Profesional Docente, los planes, programas, métodos y materiales educativos, las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados, las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía, la evaluación educativa, el Sistema de Información y Gestión Educativa, y la infraestructura educativa.

Con la Reforma constitucional en 2013 en nuestro país se da la incorporación del concepto de calidad como característica esencial de la educación corresponderá a los docentes del Sistema Educativo Nacional (SEN) concretar dicho derecho, convirtiéndose aún más en el “centro de atención de las políticas públicas” (Santos, A., y Delgado, A., 2015, p. 9). Además, se prevén dos instrumentos concretos para garantizar la calidad: la medición y la evaluación de los componentes del sistema educativo y la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) que establece el diseño y operación de mecanismos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes dentro del servicio educativo (Santos, A., y Delgado, A., 2015).

Así propone desarrollar estrategias educativas de largo plazo, que en el caso específico de la formación inicial docente subraya la definición de estándares para que la profesión y los docentes sepan cuáles son los conocimientos, habilidades y valores asociados a una enseñanza eficaz; atraer mejores candidatos docentes para que la docencia adquiera estatus de profesión de alto nivel, en especial los candidatos de escuelas normales; fortalecer la formación inicial docente mediante el establecimiento de estándares rigurosos para acreditar las escuelas normales e instituciones de formación inicial.

A pesar de todas las reformas promovidas por el gobierno, la revisión de los resultados de la prueba PISA muestran que no han tenido impacto en los resultados de las evaluaciones 2009, 2012, 2015 que son el transcurrir del sexenio. En 2009 nuestro país se encontraba en la posición número 48 de 65 países participantes (OECD, 2010), y en el tercer lugar respecto de las posiciones que ocupaban países de América Latina como Chile (44), Uruguay (47), Trinidad y Tobago (51), Colombia (52), Brasil (53), Argentina (58) y Perú (63), lo cual no

cambiaba en mucho el liderazgo que por mucho tiempo tuvo en nuestro país respecto de los demás países Latinoamericanos.

En 2012 México baja su ubicación a la posición 52 de 64 (OCDE, 2014), pero mejorando su posición al segundo lugar respecto de los países de América Latina, quienes también bajaron sus puntajes, punteados nuevamente por Chile en la posición 50, y seguido por Uruguay en el lugar 54, Costa Rica 55, Brasil 57, Argentina 58, Colombia 61 y Perú 64. En 2015 nuestro país volvió a bajar esta vez a la posición 58 de 70 países participantes, cayendo además respecto de otros de América Latina a la quinta posición. Chile continuó como país puntero del continente con la posición 44 seguido de Uruguay (47), Trinidad y Tobago (53), Costa Rica (55), Colombia (57). Los países que siguieron al nuestro fueron Brasil (63), Perú (64) y República Dominicana (70).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente respecto a los propósitos de la aplicación de la prueba PISA en lo relativo a la identificación de las características del sistema educativo del país y de las políticas educativas empleadas, es de notarse que éstas nos han rendido resultados en el corto plazo. Ello nos obliga a mirar los esfuerzos y acciones que están corriendo otros países de América Latina y el mundo en materia de políticas educativas, o el generar verdadera aquellas que están más identificadas a nuestra propia idiosincrasia para lograr de verdad una calidad de la educación que se vea reflejada en los resultados de exámenes como PISA.

Una vez descrita la necesidad contextual sobre el aprendizaje de idiomas en un marco educación de calidad, se halla conveniente hacer una revisión histórica sobre la enseñanza del inglés en nuestro país. La revisión permitirá construir un marco de referencia sobre la manera en que se ha llevado a cabo esta actividad, así como la experiencia y cultura que el sistema educativo mexicano ha ganado para enfrentar este reto impuesto por las sociedades del conocimiento y la información, y los procesos de globalización de los mercados.

Aspectos tan importantes como el enfoque comunicativo, que rompe la tradición gramatical que por casi cien años dominó el escenario de la enseñanza en la educación pública, ahora intenta responder cubriendo los parámetros de la calidad con aproximaciones que aún no satisfacen las expectativas de las reformas implementadas al interior, mucho menos las dictadas desde el exterior.

3.2.1.1. Antecedentes de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas oficiales en México

La formación inicial de profesores de inglés de secundaria en nuestro país actualmente bajo el control del Estado Mexicano, ha atravesado por un proceso histórico que la ha transformado desde su origen hasta adoptar las características que actualmente posee. En este proceso, ha pasado de un campo de especialidad ligado a la enseñanza lingüística, a otro relacionado con la enseñanza para el desarrollo de la competencia comunicativa; de un nivel aislado e introductorio de la enseñanza del inglés, a otro articulado con la educación preescolar y primaria. Todo esto, con una herencia gramatical que requiere superar para ganar una posición en el contexto de la calidad de las sociedades del conocimiento y la información.

Históricamente, las instituciones encargadas de la formación inicial de los docentes de la hoy denominada educación básica en nuestro país, que incluye la educación preescolar, primaria y secundaria, han sido las escuelas normales. El 24 de febrero de 1887 por decreto oficial firmado por Porfirio Díaz, siendo Secretario de Justicia e Instrucción Pública Joaquín Baranda, son fundadas para profesores de enseñanza primaria en el país con el fin de terminar con la improvisación en esta actividad (Martínez, 2012), no así para profesores de especialidad como es el caso del inglés.

En 1891, Joaquín Baranda ministro de Justicia e Instrucción, promueve una ley reglamentaria de la educación elemental (Martínez, A., 2013, p.31). Ésta se expide en el mismo año instituyendo que la enseñanza elemental es gratuita, laica y obligatoria en el Distrito Federal. Divide la escuela primaria en elemental y superior, en dos y tres años respectivamente (Martínez, A., 2013), esta última coordinada por el Consejo Superior de Educación Pública.

Es en esta época que determinó que la enseñanza del francés y el inglés serían voluntarias en la primaria superior de conformidad con el Primer Congreso de Instrucción y que los alumnos interesados en aprender estos idiomas podrían solicitarlo (Bazant, 1993, p. 26), aunque ya desde 1840 la enseñanza del inglés había comenzaba a ser importante en nuestro país (Bazant, 1993). A partir de 1896 se declaran obligatorias en este nivel educativo, y no en el nivel elemental, sin que haya una escuela formadora de docentes de esta especialidad.

Es en 1908 que se declara obligatoria la enseñanza de una sola lengua extranjera en el país. En ese momento el francés era el idioma más importante que el inglés, pues se consideraba el segundo idioma de la gente culta. A esta disposición se oponen los estados de Chihuahua y Sonora que declaran al inglés y al francés obligatorios en la primaria superior (Bazant, 1993), mientras que en algunos estados como Coahuila fueron considerados como voluntarias o como indispensables (Tabasco). En el caso de Puebla el inglés se tomó como indispensable (Bazant, 1993). En las escuelas de artes y oficios, el único idioma obligado era el inglés ya que era útil para que los obreros pudieran trabajar en las compañías de origen estadounidense.

La formación de docentes de inglés de secundaria en México se inicia el 26 de mayo de 1910, y estuvo a cargo de la Escuela Nacional de Altos Estudios instituida en 1902. Casi dos décadas posteriores a la fundación de las escuelas normales en 1887, la inauguración de la educación pública y gratuita en 1891, e instituir la obligatoriedad de la enseñanza del inglés en la primaria superior en 1896.

Para 1921, ya fundada la Secretaría de Educación Pública, en 1926 se incorpora la asignatura “Lengua Extranjera” en el plan de estudios oficial de secundaria (Martínez, 2011), no en el de primaria; y para mayo de 1929, la formación de profesores de inglés de este nivel queda a cargo de las escuelas normales superiores dependientes de la Secretaría de Educación Pública (Ducoing, 2004), haciendo de la formación docente, una educación bajo el control del Estado.

En 1942, siendo Presidente de la República Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y Secretario de Educación Jaime Torres Bodet (IEESA, 2012), se funda la Escuela Normal Superior de México, con programas de cuatro años posteriores a la preparatoria o a la normal básica, que se dedicará a formar docentes de especialidad de secundaria, lo cual incluye obviamente a la especialidad de inglés. A partir de este año se comienzan a fundar escuelas normales superiores en todo el país con la misma misión.

Al inicio del siglo XX, los esfuerzos del Gobierno Mexicano se concentraron en la ampliación de los servicios educativos principalmente en primaria (IEESA, 2012; Navarrete-Cazales, 2015). Sin embargo, la explosión de demanda educativa en los años 70 provocó la proliferación de escuelas normales privadas. Este crecimiento no fue planificado ni

monitoreado, por lo que la calidad de la instrucción y los materiales en las escuelas declinó, lo que llevó a crear un sistema de seguimiento de las instituciones de formación docente (IEESA, 2012; Navarrete-Cazales, 2015).

En 1993 se establece la obligatoriedad de la educación secundaria, lo que fue incrementando la demanda social por la educación secundaria (IEESA, 2012; Navarrete-Cazales, 2015; Santos y Delgado, 2015). Con ello el sistema educativo se apoyó nuevamente en escuelas privadas e Institutos de Educación Superior (IES) como lo indican los Censos de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) y los datos de inicio de ciclo escolar 2013-2014 que indican la existencia de profesionistas no normalistas entre los docentes de educación básica (IEESA, 2012; Navarrete-Cazales, 2015; Santos y Delgado, 2015). Con estos acontecimientos de demanda de maestros de secundaria, las escuelas normales superiores oficiales pedían la exclusividad en la formación de docentes de inglés de este nivel.

A partir de la revisión histórica del surgimiento y evolución de las escuelas normales formadoras de docentes de inglés de secundaria, se observa que la necesidad de la enseñanza de esta lengua extranjera en nuestro país ha existido desde antes de su fundación. Por alguna razón su enseñanza se anidó en lo que originalmente se llamó escuela primaria superior y posteriormente en la educación secundaria. Con su creación, se aprecia no solo el intento de regular su enseñanza, sino de extender la cobertura del servicio a toda la población. Sin embargo, los esfuerzos resultaron insuficientes para el sistema público de normales, por lo que se recurrió al apoyo tanto de instituciones privadas del mismo sistema, como de otras de educación superior.

Con esta revisión, se cubre el objetivo de tener un primer acercamiento al conocimiento del origen del profesionista encargado de ejercer la acción de enseñar el idioma. Otro aspecto importante es el de la orientación de los propósitos de la enseñanza del inglés en nuestro país. En la revisión, se observó que algún día compitió en importancia con el aprendizaje del francés, que se consideraba el idioma de la gente culta, pero que a medida que transcurrió el tiempo fue ganando terreno ante las necesidades laborales y comerciales con los Estados Unidos. Es por ello que en el siguiente apartado se abordarán aspectos relacionados con las diferentes versiones de los programas de enseñanza del inglés en secundaria, sus contenidos y metodología a fin de tratar de reconocer los propósitos que alcanzaban con su impartición.

3.2.2. Programas de enseñanza del inglés en secundaria

Actualmente, la Secretaría de Educación Pública edita y publica los planes y programas de estudio para la enseñanza del inglés en escuelas secundarias oficiales, asumiendo con ello el control y la responsabilidad de este quehacer educativo. Sin embargo, a lo largo de la historia se observa que la autoría, contenido, metodología y propósitos de éstos, no siempre se ha dado de la misma manera. En algún momento estuvo en manos de particulares hasta que finalmente pasa a manos del estado mexicano, quien toma todas las decisiones respecto de ellos.

La enseñanza del inglés en nuestro país data de la época del Porfiriato, tiempo desde el que ha venido ganando terreno dentro del sistema educativo nacional en comparación con otros idiomas, especialmente con el francés, lengua que era considerada el segundo idioma de la gente culta de la época Bazant (1993) y que ahora le corresponde al inglés por efectos de la globalización y los avances tecnológicos señalados.

Bazant (1993), señala que en 1906 la señora Carmen Krauze de Álvarez de la Rosa formula el primer programa para la enseñanza del inglés (Bazant, 1993), utilizando el libro de texto Berrita ilustrado. La metodología empleada se enfocó al carácter útil y práctico del idioma, obligando a que en el salón de clases el maestro sólo habla la lengua meta y obligaría a los estudiantes a contestar en la misma (Bazant (1993).

En 1926 con la incorporación de la asignatura de “Lengua Extranjera” al plan de estudios oficial de secundaria (Martínez, 2011), se habla de 12 versiones del programa de secundaria. Este hecho pone de manifiesto que el estado aún no tenía control total de la educación pública pese a haber oficializado la enseñanza del inglés en secundaria.

Sin embargo, después del periodo de tiempo comprendido entre 1932 a 1935, durante el gobierno de Abelardo Rodríguez, en que la enseñanza del inglés desaparece del mapa curricular de secundaria, se editan y reforman versiones del plan y programa de inglés en cada gestión administrativa gubernamental, las cuales se listan a continuación (SEP, 1986): 1926-1931, inglés como lengua extranjera, 2 hrs. a la semana; 1932-1935, desaparece; 1936-1940, inglés como lengua extranjera, 3 hrs. a la semana; 1941-1944, inglés como lengua

extranjera, 3 hrs. a la semana; 1945-1946 inglés como lengua extranjera, 2 hrs. a la semana; 1947-1952 inglés como lengua extranjera, 3 hrs. a la semana en primer año, 2 hrs. en segundo año y 2 hrs. en tercer año; 1953-1955, inglés como lengua extranjera, 3 hrs. a la semana en primer año, 2 hrs. en segundo año y 3 hrs. a la semana tercer año; 1956-1959, inglés como lengua extranjera, 3 hrs a la semana en primer año, 2 hrs. en segundo año y 2 hrs. en tercer año; 1960-1974, inglés como lengua extranjera, 3 hrs a la semana; 1975-1992, correspondiente a la Octava resolución de Chetumal, inglés como lengua extranjera, 3 hrs a la semana; 1993-2005 inglés como lengua extranjera, 3 hrs a la semana, inicio de la visión comunicativa en la que se pide en la metodología la lectura en voz alta, la traducción, la repetición y la memorización; 2006-2010, inglés como lengua extranjera, 3 sesiones semanales de 45-50 minutos, enfoque comunicativo e introducción a prácticas sociales del lenguaje, formas y funciones del lenguaje (Martínez, 2011); 2011, Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) (SEP, 2011), inglés como segunda lengua (ESL), 3 hrs. a la semana, enfoque sociocultural y prácticas sociales del lenguaje, formas y funciones del lenguaje contextualizadas en Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL) (Martínez, 2011).

De lo descrito, conviene hacer la observación que los programas de secundaria desde su aparición en 1921 hasta el de 1941 a 1944, eran planes cuyos cambios iban casi de la mano con cambio sexenales. Los de 1945, 1947, 1953 y 1956 fueron planes que cambiaron dos veces y corresponden a los periodos sexenales de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) y de Adolfo Ruíz Cortínez (1952-1958).

El programa de 1960 a 1974 no se reformó por tres sexenios que corresponden a los periodos de los presidentes Adolfo López Mateos (1958-1964), Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) y Luis Echeverría Álvarez (1970-1976). Extrañamente el periodo comprendido de 1954 a 1970 fue el de mayor crecimiento económico de la historia reciente de acuerdo al Plan de Desarrollo 2013-2018 (Peña, 2013). En éste se registró un crecimiento del Producto interno Bruto del 6.7%, el PIB per cápita aumentó a una tasa promedio anual de 3.5% y la productividad de los factores creció a una tasa anual promedio de 4.0%. Este periodo se caracterizó por un modelo de estabilidad macroeconómica, con una estrategia orientada al mercado interno, lo que deja entrever que no se tenía una necesidad real de intercambio exterior y por tanto del uso de otro idioma.

Lo mismo ocurrió con el plan 1975 que duró hasta 1992, abarcando los periodos de José López Portillo (1976-1982), Miguel de la Madrid Hurtado (1982- 1988) y Carlos Salinas de Gortari (1988- 1994). En el gobierno de este último se reforma y propone el plan 1993 en que se introduce el enfoque comunicativo y que abarca los periodos de Ernesto Zedillo (1994-2000) y Vicente Fox (2000-2006). De ahí, la siguientes y últimas dos reformas se realizarán en 2006 y 2011 con Felipe Calderón (2006-2012).

La introducción del enfoque comunicativo en 1993 viene a revolucionar, al menos en papel, la enseñanza del inglés. Sin embargo, este enfoque nuevo para México no lo era para Europa que ya lo había comenzado a operar desde la década de los 70 haciendo a un lado el enfoque gramatical vigente por muchos años. Proponer un enfoque para revolucionar formas de enseñanza requiere más esfuerzos que la propuesta teórica, ya que la educación es un fenómeno práctico, por lo que la teoría per sé no resuelve problemas de operatividad. Para comprender mejor las implicaciones en la práctica de la aplicación de este nuevo enfoque, se describe enseguida las características de los enfoques gramatical y comunicativo en relación con los programas de estudio de los últimos años en México, así como los problemas de su aplicación.

3.2.3. Enfoques de enseñanza del inglés en secundaria

Desde la introducción de la enseñanza de lengua extranjera en el sistema oficial de educación secundaria en 1926 y hasta 1993, la enseñanza del inglés se realizó como materia de conocimiento (Cassany, 2003). En ella se privilegiaba la enseñanza de reglas gramaticales que conducirán posteriormente al dominio de la lengua. Este enfoque estuvo permeado por formas de enseñanza academicista, y tecnicista (Feldman, 2003) de los años 70.

Para efectos de la investigación, se analizarán las últimas versiones bajo enfoque gramatical, con el propósito de ubicar al lector en el reconocimiento de las características de este enfoque. La versión 1975, anterior a la versión 1993 del programa de inglés, introduce por primera vez teorías lingüísticas de la época, especialmente el estructuralismo que consideraba la adquisición de la lengua como una asociación estímulo-respuesta (SEP, 1993). Su objetivo era el de lograr la competencia lingüística en el alumno. En este enfoque se propone que el maestro utilice frases gramaticales (estructuras) de las que el alumno sustituirá

una de las partes a partir de un estímulo ofrecido bajo la forma de objeto, imagen o palabra. En este proceso la corrección gramatical era importante.

Al final el control sobre las estructuras y el vocabulario era tal que las frases resultaban artificiales y poco probables de ser producidas en situaciones reales de comunicación. Sin embargo, se esperaba que después del uso de una serie de estas estructuras, la habilidad para comunicar apareciera en el sujeto una vez que tuviera contacto con la realidad. Esto obviamente ocurría en el menor de los casos por dos razones. La primera debido a que la realidad que rodeaba a los alumnos de educación pública era completamente en español y la tecnología de la información y la comunicación de esos días no tenía las características de las que actualmente gozamos para estar en contacto con producciones en lengua extranjera cualesquiera de las que se trate, videos, audios, o textos escritos. La segunda razón tenía que ver más bien con la metodología misma. Los alumnos no desarrollan habilidades de cohesión para ligar las estructuras estudiadas (SEP, 1993). Por tanto, cuando un alumno es formado bajo este enfoque, no se debe esperar tenga la capacidad de uso del lenguaje con fines comunicativos, más bien como fórmulas de estructuración del lenguaje.

La versión 1993 (SEP,1993) introduce el enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés. Con él se esperan cambios radicales en el aprendizaje de este idioma extranjero entre los estudiantes de secundaria, con quienes se suponía desarrollarían habilidades comunicativas de lenguaje, cosa que no ocurrió. Así lo demuestran los estudios realizados por la SEP en 2006 (SEP, 2011) y por Mexicanos Primero, Visión 2030, A.C. Lo que es un indicador de que las propuestas de enseñanza requieren algo más que su presentación en papel. Esto A continuación se describen a detalle los enfoques de enseñanza del inglés y las razones de la propuesta en los últimos tres programas de secundaria.

Se denominan enfoques a las teorías acerca de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje del mismo que sirven como las fuentes o referentes de prácticas y principios en la enseñanza de idiomas. Existen por lo menos tres perspectivas teóricas del lenguaje y de la naturaleza de la eficiencia en el lenguaje: el punto de vista estructural, el punto de vista funcional y el punto de vista interaccionista. En el punto de vista estructural el lenguaje es un sistema de elementos estructuralmente relacionados para la codificación de significados. Su objetivo es el dominio de elementos de este sistema definidos en términos unidades fonológicas, unidades gramáticas, operaciones gramáticas y elementos léxicos.

La visión funcionalista considera el lenguaje como vehículo para la expresión de significado funcional. Este enfoque enfatiza las dimensiones semántica y comunicativa antes que las características gramaticales de la lengua llevando a una especificación y organización del contenido del lenguaje que se enseña por categorías de significado y función antes que elementos de la estructura gramatical. El tercer enfoque es el del punto de vista interaccional, el cual ve el lenguaje como el vehículo para la realización de relaciones interpersonales y para la ejecución de la transacción social entre individuos. El lenguaje es visto como una herramienta de la interacción social.

Existen dos grandes enfoques de la enseñanza del inglés. El primero anterior a los años 70 denominado enfoque gramatical que veía a la enseñanza de lenguas como materia de conocimiento. En la clase se tenía que analizar, memorizar y aprender un conjunto cerrado de conocimientos (gramática), pues el propósito era aprender la estructura del idioma. Así, saber una lengua era sinónimo de tener muchos conocimientos cognitivos relacionados con la gramática de ésta, que demostraban realizando actividades como los dictados, las conjugaciones, la transcripción fonética y los análisis sintácticos entre otros (Cassany, 2003).

Cassany (2003) denomina a esto competencia lingüística, definiéndose como un “sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos” (p.85). En las clases con enfoque gramatical el docente es el centro de la actividad en el aula, pues es él en quien reside el conocimiento que transmite a sus alumnos, se privilegian los ejercicios de repetición, de construcción y análisis de palabras y oraciones, y la traducción.

En la formación del docente de inglés de secundaria este enfoque fue empleado hasta el programa de estudios 1983 (SEP, 1983) para la Licenciatura en Educación Media en inglés como se le denominaba a esta licenciatura. La carga curricular contenía 16 materias de especialidad de 48 que constituían la malla curricular. De ellas todas eran sobre asuntos lingüísticos (gramática), históricos, histórico-literarios y de redacción y sólo dos materias de acercamiento a la práctica docente. En el programa de Taller de Expresión Oral (SEP, 1985) en la sección dedicada al enfoque se enfatiza el carácter gramatical de la enseñanza cuando se cita que el lenguaje es:

Un sistema formado por cuatro subsistemas referidos a la Fonética, la Gramática, la Semántica y la Lexicología...aprender un segundo idioma es llegar a manejarlo con fluidez y claridad en tanto y en cuanto haya practicado los cuatro subsistemas de la lengua...en forma simultánea aplicados a aspectos que pertenecen a su propia realidad social. (p.2)

Es conveniente mencionar que a partir de la década de los sesentas se comienza a poner énfasis en la funcionalidad o uso de la lengua y lo que se consigue al utilizarla. La lengua se entenderá como actividad o acción de finalidad concreta que en su forma instrumental permite conseguir miles de cosas. Los enfoques comunicativos se desarrollan durante la década de los setentas con el propósito de facilitar el aprendizaje de segundas lenguas a adultos. De acuerdo a Cassany (2003) estos enfoques se desarrollan gracias a las aportaciones de disciplinas como la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la lingüística del texto y la didáctica de las segundas lenguas, desarrollando una visión funcionalista comunicativa de la lengua.

El etnógrafo Hymes (1971) es quien propone el concepto de competencia comunicativa para referirse a la “capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día” (Cassany, 2003, p. 85). Este concepto explica que se necesita saber más que gramática para poder usar el lenguaje con propiedad.

En el siguiente apartado se abordarán aspectos relacionados con el enfoque de enseñanza con el que se forma al DFI de inglés de secundaria dentro de la versión 1999 del plan y programa de estudios de la LESELEI. Esto permite conocer la manera en que la SEP enfrenta los retos de la formación docente en el marco de la enseñanza global de idiomas, la cultura de la calidad y las sociedades de la información y comunicación.

3.2.4. Formación inicial del docente de inglés de secundaria en México

Actualmente, el estado regula legalmente la educación que se imparte en las escuelas formadoras de docentes o escuelas normales con lo establecido en el artículo tercero constitucional (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 9 de agosto de 2019). Los planes y programas son formulados y publicados por la Secretaría de Educación Pública quien además tiene el control sobre su aplicación.

Bajo este marco de control, se quiere asegurar que la formación ciudadana se realice de acuerdo a las políticas de estado que a su vez está influida por decisiones de organismos internacionales, los cuales actualizan los marcos teóricos que sustentan y dan dirección a los propósitos de la educación a nivel internacional. De esta manera, la participación de los docentes que intervienen en los procesos de formación inicial de nuevos profesores de inglés de secundaria, se ve limitada a la operativización de los programas editados por el estado, en la que se asume que los involucrados tienen una identificación epistemológica plena con los nuevos modelos propuestos por éste, lo que a su vez, permite formar nuevas generaciones de docentes de conformidad con los estándares o características establecidas a nivel nacional e internacional.

En el análisis de la versión vigente en la formación de profesores de secundaria correspondiente al Plan de estudios 1999 (SEP, 1999) de la Licenciatura en Educación Secundaria, a la que se sujeta la Especialidad de Lengua Extranjera (inglés), se encontró que el modelo bajo el que se quiere formar al nuevo docente es el crítico-reflexivo, el cual empata con las exigencias de formación de las sociedades de la información y la comunicación. Sin embargo, en un sistema rodeado de prácticas tradicionales, en el que la formación, concebida como un “proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente” (Cáceres et al., 2003, p. 4), está asociada a paradigmas externos de construcción de la práctica y por tanto ajenos a la cultura nacional docente, es difícil que se logren los cambios como el estado desea.

El ordenamiento oficial indica que el modelo del programa está orientada al desarrollo crítico-reflexivo del DFI, pero la práctica muestra que la toma de decisiones sobre la forma en que el docente novel desarrolla su práctica, se sigue inclinando por opciones tradicionales de enseñanza. Esto lleva a analizar otros componentes del diseño curricular del programa oficial para reconocer su contribución a esta formación crítica-reflexiva de la práctica.

En el análisis del mapa curricular se pudo reconocer la manera en que éste trata de mantener vinculado el trabajo teórico con el del aula de secundaria. El programa incluye 45 materias organizadas en ocho semestres y tres campos de formación: Formación general para educación básica, Formación común para todas las especialidades de secundaria y Formación específica por especialidad. Así mismo las diferentes materias tienen tres diferentes áreas de

actividad: Actividades principalmente escolarizadas, Actividades de acercamiento a la práctica docente y Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo (SEP, 1999).

Las actividades principalmente escolarizadas se desarrollan en el salón de clases y están enfocadas al estudio de materiales que desde la teoría permiten analizar y reflexionar la práctica docente en el aula. Las actividades de acercamiento a la práctica docente, en cambio, son aquellas destinadas al análisis del proceso de ésta combinando teoría y praxis. En la mecánica de trabajo, los alumnos toman sus materias de manera regular en la escuela normal y durante periodos específicos de tiempo que van de tres días a dos semanas por semestre, observan o practican en grupos de secundarias oficiales, los cuales los pone en contacto con el tipo de trabajo que se desarrolla en las escuelas públicas del sistema educativo local, permitiéndoles familiarizarse con las prácticas de enseñanza ahí desarrolladas, que por lo descrito anteriormente en el caso de la enseñanza del inglés, no necesariamente son coincidentes con los propósitos del programa (SEP, 1999).

Otra perspectiva de formación está inspirada en los paradigmas de formación tradicional o artesanal y de formación reflexiva. Zeichner (1983) piensa que una forma de pensar en las alternativas de formación docente es a través del concepto de paradigma en la educación de maestros, el cual puede ser considerado como una matriz de creencias acerca de la naturaleza y propósitos de la educación, la enseñanza, los maestros y su educación, que da forma a diferentes modos específicos en que se presenta la práctica en educación. Cabe mencionar que, durante su trabajo, Zeichner (1983) utiliza el término paradigma como equivalente de enfoque (*paradigm & approach*).

Zeichner, (1983) establece cuatro enfoques de enmarcación teórica de la formación docente: el conductista (*Behavioristic Teacher Education*), el personalista (*Personalistic Teacher Education*) o humanista, el tradicional artesanal (*Traditional-Craft Teacher Education*) y el crítico reflexivo. (*Inquiry-Oriented Education*), estos dos últimos se corresponden con el modelo de formación inicial del Plan 1999 (SEP,1999), por lo que se describirán a continuación.

La formación tradicional o artesanal se basa en la concepción de que la enseñanza es un oficio y el maestro un artesano, por lo que el alumno aprendiz (docente en formación) imita al maestro experto (docente con experiencia). Como resultado, el conocimiento sobre la

enseñanza se acumula por ensayo y error y se encuentra en “la sabiduría de practicantes expertos” (Floden y Lanier, 1979). Por las características del modelo se considera que el que se transmite es conocimiento es tácito pues está basado en la práctica, y no susceptible de especificaciones como lo intenta el enfoque conductista.

Considerando la situación que vive la enseñanza del inglés en secundarias oficiales, este modelo es una espada de dos filos. Por un lado, favorece la formación y acumulación de experiencias de enseñanza que solo son posibles de adquirir en la práctica, gracias al apoyo de un maestro especialista, pero por el otro, si a quien se considera especialista conserva posturas de pensamiento y práctica influidas parcial o totalmente por epistemologías que no empatan con las esperadas, es muy posible estas impacten de manera determinante en quienes se ponen en sus manos asumiendo el rol de aprendices. En consecuencia, la selección de especialistas debe ser especialmente cuidada si lo que se desea es que el docente en formación evite emular prácticas que limitan los aprendizajes esperados en los alumnos.

La combinación del modelo artesanal y el crítico reflexivo, “indagativo” o de “investigación (Cáceres et al., 2003), se observan como elementos constitutivos del proceso de formación en la línea de observación y práctica docente del programa 1999. En ella, los estudiantes de primer año, dentro del curso denominado Escuela y Contexto (SEP, 1999), observan el entorno y la práctica educativa en escuelas secundarias públicas durante dos períodos de tres días, uno por semestre del ciclo escolar correspondiente. En ella observan elementos de la cultura escolar dentro y fuera del aula, con el propósito de analizar y reflexionar sus prácticas tomando como punto de referencia principios teóricos discutidos en clase (SEP, 1999),

En el segundo año, los DFI practican tres días consecutivos durante dos periodos semanales distribuidos igualmente uno por cada semestre del ciclo escolar. En el primer semestre del tercer año practican durante un periodo de una semana tres veces, y seis veces en dos semanas durante el segundo semestre de éste. Con estas prácticas comienzan el proceso de inserción a la vida docente.

En lo que se denomina Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo los alumnos de séptimo y octavo semestres realizan una estancia de trabajo en una escuela secundaria oficial en la que se desempeñan como docentes de la especialidad que estudian, bajo la tutela

del maestro titular de la clase y la supervisión de un maestro asesor asignado por la dirección de la escuela normal, cumpliendo con esto la visión tradicional o artesanal de formación (SEP, 1999).

Por cuanto al trabajo en el aula, el número de grupos en los que trabajan los DFI es de tres o cuatro dependiendo de la especialidad, para cubrir un total de doce a quince horas por semana de trabajo. Con esta actividad cubren también el servicio social. Esta actividad se alterna, un mes por un mes hasta alcanzar seis a lo largo del ciclo escolar, con un curso denominado Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II en la escuela normal en el que se analiza y reflexiona las experiencias del trabajo realizado en el salón de clase, comparando y contrastando el trabajo de otros compañeros y la teoría educativa, a fin de realizar propuestas didácticas de mejora del trabajo docente en el aula, cumpliendo con esto la formación crítica reflexiva del estudiante (SEP, 2004).

Como requisitos de titulación los DFI necesitan haber acreditado el total de las asignaturas del plan de estudios, realizado y aprobando el servicio social y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, participar en el Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II (SEP, 1999). Finalmente, para la presentación del examen profesional debe redactar un ensayo reflexivo con un mínimo de 45 páginas relacionado con el trabajo que desarrolló en la escuela secundaria (SEP, 2002).

En la especialidad: Lengua extranjera (inglés), la formación del nuevo docente debe responder a las necesidades actuales de enseñanza en la escuela secundaria, plasmadas en el Programa Nacional de Inglés de Educación Básica (PNIEB) (SEP, 2011). El programa establece que a la educación secundaria le corresponde el cuarto y último ciclo de enseñanza de este idioma, como segunda lengua (*ESL, English as a Second Language*), bajo un enfoque comunicativo. Por tanto, los nuevos docentes de secundaria deberán tener un nivel de dominio mínimo del inglés correspondiente al B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (*Council for Cultural Cooperation Education Committee*, 2001), y estar familiarizados con la metodología de la enseñanza que corresponde al enfoque comunicativo.

3.2.5. Problemas actuales de la enseñanza del inglés en secundarias públicas

La problemática fundamental en la enseñanza del inglés en la educación secundaria de nuestro país reside fundamentalmente en la aplicación del paradigma de enseñanza basado en el enfoque funcional-comunicativo. Bajo este enfoque han sido diseñadas las versiones 1993, 2006 y 2011 del plan y programa de estudios de secundaria. Como se ha señalado, después de la puesta en marcha del plan 1993, la SEP realiza un estudio en el año de 2006 para determinar el cambio de práctica docente en el aula de secundaria. El reporte final estableció que para ese año no se habían hecho cambios significativos en las formas de enseñanza del inglés en secundaria (Pérez et al, 2012).

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública, el programa de inglés vigente es el Programa Nacional de Inglés de Educación Básica (PNIEB) (SEP, 2011). Como su nombre lo indica, el programa organiza la enseñanza del inglés en educación básica dividiéndola en cuatro ciclos a partir del último año del preescolar, los seis años de primaria y concluye en el tercer grado de secundaria. Al ciclo uno corresponde el tercero de jardín de niños, el primero y segundo grados de primaria, al ciclo dos corresponden el tercero y cuarto de primaria, al tercer ciclo le corresponde el quinto y sexto de primaria, y el cuarto y último ciclo de enseñanza de este idioma a la educación secundaria. Según la propuesta del PNIEB el inglés se enseñará como segunda lengua (*ESL, English as a Second Language*), bajo un enfoque comunicativo, propuesta que resulta poco real debido a los tiempos efectivos dedicados a esta actividad que se circunscriben a tres sesiones a la semana de cincuenta minutos, tiempo insuficiente de exposición al idioma para considerarlo como enseñanza de segunda lengua.

Como un requisito de la autoridad oficial educativa, para la impartición del idioma como segunda lengua los docentes de secundaria deberán tener un nivel de dominio mínimo del inglés correspondiente al B2 (PNIEB, 2011) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (*Council for Cultural Cooperation Education Committee, 2001*), y estar familiarizados con la metodología de la enseñanza que corresponde al enfoque comunicativo. Por lo que respecta al nivel del manejo de inglés, los docentes tienen un dominio inferior el requerido por la autoridad educativa. Por lo que respecta a la metodología, sus formas de enseñanza tienen una alta influencia de la metodología gramatical. De acuerdo a la revisión de estadísticas de formación docente 79% de los docentes en activo fueron formados dentro del enfoque gramatical y solo 21% dentro del comunicativo.

Las generaciones con mayor número de docentes formados en escuela normales superiores, son las correspondientes al periodo 1984 a 1996 con una cifra de 330 562 docentes aproximadamente. Estas generaciones se corresponden con la formación dentro del plan 1983 (SEP) cuyo enfoque de enseñanza era el gramatical y aunque suponía que los aspirantes a cursar la especialidad ya deberían tener el dominio de esta lengua extranjera, éstos no la tenían. Estos dos problemas, el del dominio del inglés y el de la metodología, tienen un origen común, obedecen a su formación inicial. La versión anterior a este plan y programa de estudios data del año 1983 (SEP) y su enfoque de enseñanza fue el gramatical.

Para tener una idea más clara del origen de los problemas señalados, se presenta a continuación el siguiente apartado relacionado con el contexto de la formación inicial docente en general, y en especial, la del docente de inglés de secundaria en el marco de las políticas internacionales y nacionales. Se comenzará por presentar un sencillo recuento histórico de la formación docente en nuestro país y de ahí se continuará con la descripción de las mencionadas políticas hasta finalmente presentar el modelo de formación docente inicial del docente de secundaria actualmente vigente.

A manera de cierre

Realizada esta revisión del contexto se puede concluir algunos aspectos importantes de la formación inicial del docente de inglés de secundaria respecto a la práctica en el aula. Primero, que existe una demanda internacional muy marcada sobre el mejoramiento de la calidad del tipo de educación que se ofrece. Ésta, aunque es una aspiración justa de los pueblos del mundo, no se adopta por iniciativa interna propia, sino que se impone desde el exterior, justificándose al interior del país antes las necesidades globales de formación.

Con motivo de lo anterior, la necesidad de la enseñanza del inglés también exige calidad y se convierte más que nunca en un reclamo de formación por dos razones. La primera de ellas, la necesidad de convertir al inglés como el medio internacional de comunicación social y de la ciencia. La segunda, la transformación de su enseñanza hacia un modelo funcional más que de conocimiento sin aplicación en la práctica.

La formación del docente de inglés de secundaria presenta grandes retos. Uno de ellos es la transformación de la tradición gramatical que obstaculiza y multiplica sus formas de enseñanza, a otra de tipo comunicativo. Es conveniente recordar que parte de ello ocurre cuando se plantea un sistema basado en el paradigma artesanal y el maestro experto sustenta sus estilos de enseñanza en el paradigma tradicional, por lo que lo más probable que ocurra es que el desempeño del aprendiz se vea matizado por características que ha observado en su tutor. A esto hay que sumarle la exigencia de mejores niveles de dominio del inglés en el corto plazo, ante la implementación de un enfoque de enseñanza que persigue el desarrollo de habilidades lingüísticas como fórmula básica de comunicación.

Uno de los esfuerzos de soporte de la formación docente, es el que realizan organismos internacionales e instituciones dedicadas a la educación con el rescate de experiencias de aula como ejemplo de buenas prácticas. Para su selección son sometidas a los parámetros del paradigma educativo que se desea imponer, para su posterior publicación. Dichas publicaciones presentan cifras del tipo de participante, las temáticas y áreas del conocimiento, los contextos, la descripción técnica detallada de la práctica y comentarios y opiniones de sus autores que pueden facilitar la transformación de la práctica educativa.

Los reportes se constituyen como una rica fuente de información que aún no se ha aprovechado en la investigación. Por lo que estudios de diferente naturaleza que contemplen la forma en que el concepto ha permeado, evolucionado y mejorado la práctica en aula son ejemplos de líneas de estudio por desarrollar, y que, en el proceso de éstas, permitan ofrecer ideas para el logro de una educación de calidad basada en las exigencias de los tiempos que se viven.

En el siguiente capítulo se presenta el fundamento teórico que sustenta la propuesta para el desarrollo de buenas prácticas entre DFI de inglés de secundaria. Para ello se consideraron aspectos hasta ahora abordados como el de características del proceso de inserción a la práctica profesional, las características de la formación inicial del docente de inglés de secundaria y el contexto internacional, nacional, local en que éste se desarrolla. Las metodologías hasta ahora empleadas para la enseñanza del inglés en secundaria también son consideradas lo mismo que los conflictos que se generan con su aplicación.

Capítulo IV

Pensamiento crítico

En este capítulo se abordará el fundamento teórico bajo el que se construyó la metodología de la intervención de acompañamiento crítico para el desarrollo de la buena práctica en DFI. De acuerdo a lo descrito en capítulos anteriores, existen diferentes posturas teóricas que aseveran que cuando los noveles docentes se insertan por primera vez al trabajo profesional docente, el choque que se produce en su relación con los estudiantes los lleva a la toma de decisiones de manera pronta, precipitada e irreflexiva, buscando sobrevivir al diario acontecer

de esta experiencia. Es por ello se afirma que esta toma de decisiones debe ser detenida, reflexiva y crítica, cuyos juicios permitan al docente novel encontrar y elegir soluciones no solo del cómo hacer las cosas, sino del por qué, para qué y dónde aplicarlas.

Asumiendo esta misma postura sobre el uso de un tipo de pensamiento intelectualmente disciplinado que facilite la toma de decisiones a partir del análisis, la reflexión y la evaluación de la información proveniente del conocimiento cognitivo y experiencial previo en relación a la situación problemática que se enfrenta, sugerido tanto por la literatura pedagógica como en el programa de normales 1999, se analiza a continuación la teoría del pensamiento crítico, buscando en ella aproximarse a un modelo metodológico de acompañamiento que permita al DFI ser más asertivo en el diseño y desarrollo de una buena práctica que evite o reduzca la influencia de enfoques tradicionales de enseñanza del inglés, comúnmente observables en el sistema de la educación pública, y se acerque al empleo del enfoque comunicativo.

Se busca que el DFI, a pesar de la crisis que vive con motivo de su inserción a la práctica profesional, evalúe y haga uso del conocimiento acumulado a lo largo de su formación y emplee ideas abstractas para interpretar dicha información de manera efectiva. Es de suponerse que el DFI ha pasado por un proceso de formación que le ha dado elementos suficientes de la práctica docente y del conocimiento del adolescente que se espera apliquen de manera creativa en el momento de enfrentar situaciones de aula durante su práctica docente en condiciones reales de trabajo.

En este proceso se espera pues que formule preguntas vitales, con claridad y precisión respecto a los problemas que enfrenta, y cuestiona la práctica que ha observado durante sus visitas a escuelas secundarias, así como la propia, de tal modo que sea capaz de analizar, reflexionar y proponer diferentes formas de llevar el trabajo en el aula, aproximándose cada vez más a la expectativa de generar buenas prácticas en la enseñanza del inglés con enfoque comunicativo.

Existen varias definiciones del concepto *Pensamiento Crítico*. Para el estudio consideraremos las aportaciones de Lipman (1991) y las CIPC de Paul y Elder (2006). Esta elección se realiza considerando que el problema del DFI al enfrentar la realidad del aula, es su tendencia a reaccionar de manera impulsiva, respondiendo mediante el uso de estrategias

y actividades de enseñanza tradicionales para lograr el control de la situación. La visión del problema y su solución, se convierten en una forma unilateral y emergente de enfrentarlo, descuidando otros aspectos presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje como la relación enfoque-objetivo-actividades de aula, el ritmo y estilo de aprendizaje del alumno, su participación democrática en la clase y el trato justo que merece, entre otros.

Lipman (1991) señala que el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento basado en la capacidad de evaluar situaciones, el contexto en el que se presentan, los pros y contras, para luego inclinarse y decidir la solución más adecuada de acuerdo a las metas que se tenga. Es precisamente esta capacidad la que se persigue desarrollar en el DFI cuando se enfrentan a la realidad del aula de secundaria.

Por su parte Paul y Elder (2006) señalan que el fin último del pensamiento crítico es el desarrollo de disposiciones o características intelectuales (p. 50). Éstas son el componente que motiva al individuo al empleo del pensamiento crítico cuando se enfrenta una situación problemática. No le es suficiente al DFI tener conocimiento pedagógico y capacidad para analizarlo y reflexionarlo. Es necesario tenga la actitud para aplicarlo de manera conscientemente cuando enfrenta situaciones de aprendizaje en el aula.

El antecedente de la aplicación de la reflexión como fórmula de transformación de la práctica, se halla en la teoría del Pensamiento Reflexivo de John Dewey la cual es retomada por Matthew Lipman, filósofo educador investigador de la pedagogía estadounidense, en la construcción de su propia teoría del pensamiento crítico. En esta secuencia de ideas, se asume que la reflexión es un proceso que personaliza ideas y nos permite dilucidar el para qué de las cosas, mientras que el pensamiento crítico permite cuestionar criterios o procedimientos que hacen posible llegar a conclusiones o soluciones, sometiéndose a estándares relevantes.

En la primera parte de esta sección se comenzará por presentar información sobre la Teoría Crítica como el antecedente intelectual que detona formas y corrientes de pensamiento basadas en el análisis crítico de la realidad social. Como segunda parte, se presentan algunas de las ideas de la teoría de John Dewey que Lipman toma de base para el desarrollo de su teoría, para enseguida dar lugar a los trabajos de la corriente de investigación denominada Pensamiento del Profesor como un eslabón que relaciona aspectos de la teoría reflexiva y crítica con la práctica docente, en relación a las epistemologías que el docente emplea como

referente en la construcción de su práctica en función de epistemologías producto de su trayecto de formación. Finalmente, y a manera de colofón, se aborda el conocimiento de las características intelectuales del pensamiento crítico, como el componente de éste que hace posible su aplicación en la toma de decisiones en el aula

4.1. Antecedentes de la Perspectiva Crítica

Se toma como antecedente de la perspectiva del Pensamiento Crítico a la Teoría crítica que es considerada la más importante para las ciencias humanas del siglo XX. Ésta la desarrolló una comunidad de intelectuales que fundan en Alemania el Instituto de Investigación Social, Escuela de Frankfurt, movimiento sociológico encabezado por intelectuales aristócratas alemanes judíos, entre ellos Theodor W. Adorno, Walter Benjamín, Erich Fromm y Max Horkheimer, la cual es una combinación entre ciencias sociales, materialismo histórico y psicoanálisis (Saladino, 2012)

Felix Weil (germano-argentino) con ayuda de su padre Hermann Weil fundan en 1924 el Instituto de Investigación Social junto con su amigo Friedrich Pollock ante la necesidad de crear un centro de estudios avanzados que estudiara la sociedad del momento desde una postura Marxista. En ese lugar se desarrollan entre otras cosas, propuestas económicas, políticas y sociales, de las que la teoría crítica exige asumir una postura ética y política sobre la explotación de la clase obrera y el impacto negativo de los medios de comunicación en la sociedad.

La teoría crítica relaciona teoría y práctica, y genera reflexiones científicas capaces de modificar al mundo con el propósito de emancipar al ser humano. Este principio es clave en la transformación de la enseñanza, pues la actividad del profesor es fundamentalmente práctica, pero requiere del componente teórico que le proporciona herramientas para hacerla profesional y provocar cambios que el desarrollo social, económico, político y la cultural le demandan, para que con la ciencia y el conocimiento logre convertirse en herramienta fundamental del cambio social.

Uno de los autores que discute sobre la supremacía del conocimiento sobre la formación del ser humano es Walter Benjamín, quien critica la enseñanza de las universidades

a la que considera predominantemente informativa en lugar de preocuparse por la totalidad y la individualidad de cada ser humano, por el espíritu burocrático del deber, en vez del espíritu de investigación del individuo. En el caso de la formación profesores en México, la crítica de Walter Benjamín se puede realizar a los modelos de formación normalista plasmados en los programas 1975 y 1983, en los que se observa la predominancia de la información, y el espíritu burocrático del deber del docente. Será hasta los planteamientos del Programa 1999 (SEP, 1999), en que se incluye el uso de un modelo que propone el uso de la reflexión crítica en la mejora de los resultados de la labor educativa del DFI.

4.1.1. Relación práctica docente-pensamiento reflexivo

De acuerdo a la literatura, existen dos principios básicos de la teoría crítica que la relacionan directamente con los procesos de transformación consciente de la práctica docente, la relación acción-reflexión y el principio dialéctico de cambio. Ambos se retoman como ejes para el desarrollo de la buena práctica en los docentes en formación inicial.

La comprensión del binomio acción-reflexión se considera esencial, ya que la acción es lo que motiva al individuo a reflexionar sobre el mundo que le rodea, y, en consecuencia, a la construcción del criterio que se formará respecto de este. En el caso del DFI, la serie de acciones que desencadena en su desempeño en el aula en la experiencia de inserción a la práctica como operario de un programa educativo, deberán ser el móvil que provoque la reflexión sobre su actuar en relación con lo que se le ha encomendado realizar en el contexto actual de la educación pública. En consecuencia, podrá formarse ese criterio sobre la realidad educativa que está aprendiendo a conocer y que más tarde le puede llevar a operar cualquier programa que le sea encomendado bajo la forma de una buena práctica. Así en un sistema educativo controlado por el Estado, puede aspirar a observarlo en su real dimensión y en su momento, proponer otras formas de hacer las cosas bajo principios más críticos de la actividad.

Por lo que se refiere al principio dialéctico de cambio, se acepta dentro de la perspectiva crítica la idea de que todo en la naturaleza está en constante cambio, que nada es definitivo, y que las verdades corresponden a un tiempo y aun espacio que ayudan a la interpretación de la realidad que se vive. Este principio le debe quedar claro al DFI de tal manera que reconozca que mucho de la forma en que fue educado, correspondió a una época en la que los intereses

de formación estaban cifrados en el desarrollo conocimientos, hábitos y habilidades de las necesidades de ésta, por lo que debe ser lo suficientemente sensible para reconocer las demandas de los tiempos que vive el educando que tiene en sus manos.

El antecedente del empleo del pensamiento crítico en los procesos de enseñanza y aprendizaje que dirige el profesor se encuentra en el pensamiento de Dewey, filósofo, psicólogo y pedagogo norteamericano, quien realizó una de las aportaciones que permite comprender la importancia de este pensamiento en la construcción de la práctica docente, mediante la vinculación que realiza entre el pensamiento y el proceso educativo, idea que desarrolla en su obra *Cómo Pensamos* de 1930. Dewey (1998) considera al pensamiento como una cualidad o característica básica del ser humano, el cual tiene una función mediadora e instrumental y que evolucionó para servir los intereses de la supervivencia y el bienestar humano, “la operación en la que los hechos sugieren otros hechos (verdades) de tal modo que induzcan a la creencia que se sugiere...” (Gabucio, 2005, p. 27).

Para Dewey (1998) no existen una forma única de pensamiento. Al contrario, hay una variedad cuya diferencia reside en el sentido de la eficacia con que faciliten una actividad. Entre ellas destaca el pensamiento reflexivo que permite el “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende” (Gabucio, 2005, p.29). Para que este tipo de pensamiento sea posible, es necesario aprender cómo pensar bien y cómo adquirir el hábito de la reflexión, se necesita ordenar secuencialmente las ideas y convertir la concatenación en relaciones de secuencias en las que unas ideas lleven a otras en cierto orden.

Es conveniente saber que el pensamiento reflexivo atraviesa por cinco fases que inician con la aparición de las sugerencias, intelectualización de la dificultad, elaboración de hipótesis, razonamiento y comprobación de hipótesis. Este proceso parte de un estado de duda o dificultad mental que detona la actividad del pensamiento seguida de un proceso de búsqueda o de investigación racional con el propósito de encontrar información que aclare la duda de la que se partió, para finalmente llegar a una conclusión que dé respuesta a la interrogante que detonó todo este proceso de reflexión (Gabucio, 2005).

Con base en ello, el trabajo a realizar con los docentes en formación que se insertan a la práctica consistirá en enseñarles cómo realizar este proceso de reflexión hasta convertirlo en un hábito. El proceso representa en sí mismo un reto ante la idea de que el problema fundamental de acuerdo a los teóricos, es el de la respuesta impulsiva ante el enfrentamiento con la realidad del aula. En consecuencia, no se haya correspondencia entre los planteamientos teóricos estudiados y las creencias construidas a lo largo del trayecto de formación.

Un segundo punto a considerar, es el planteamiento que Dewey hace sobre la vinculación entre acción y pensamiento, ya que de eso se trata el problema que viven los docentes en formación. Es la práctica docente la acción principal que se desarrolla en el aula, aquella en la que “el pensamiento se incrusta en la acción, se enriquece en la acción, sirve a la acción y debe pasar a controlar la acción” (Gabucio, 2005, p. 30). Es aquí en donde se comprueba la importancia del pensamiento desarrollado en la formación, ya que su realización por medio de la práctica docente es esencial si es que se desea lograr que éste se convierta en conocimiento, ya que es en este momento cuando las cosas adquieren significado.

Considerar esta premisa es esencial en la formación del docente novel que se encuentra en la etapa de inserción. Por una parte, porque trata de poner a prueba su conocimiento pedagógico con acciones en la práctica, dándole significado a lo aprendido en la escuela normal. Por otro lado, porque observa al maestro tutor como el especialista que con sus acciones modela y orienta su conocimiento tácito, provocando al mismo tiempo conflictos conceptuales ante la ausencia de consistencia entre éste y el conjunto del conocimiento explícito aprendido en su formación inicial. Así, el DFI aprende a darle significado a la trasposición didáctica con la observación de resultados reales y prácticos.

De este encuentro entre la acción (práctica y conocimiento tácito) y el pensamiento (conocimiento explícito pedagógico) es posible resulte una mayor confusión producto de la respuesta de los alumnos, las indicaciones o guía del tutor y lo que su preparación teórica le ha dado. Igualmente es posible una tendencia a abrazar aquello que le dé seguridad y le permita sobrevivir a la práctica, que puede ser de manera pragmática, lo que observa que resuelve sus problemas sin que estas respuestas necesariamente coinciden con los propósitos de la enseñanza que se le ha conferido.

Es por eso que resulta importante el cuidado de la forma en que se dé este proceso de construcción de rutinas de trabajo, pues la inferencia tiene lugar a través de la sugerencia de todo cuanto se ve y se recuerda, que depende de la experiencia del sujeto, y a su vez del estado de la cultura de la época, las preferencias, los deseos, los intereses y el estado emotivo del individuo (Gabucio, 2005). Esta sucesión de ideas, no constituye el pensamiento reflexivo pues para ello, como ya se ha mencionado, se necesita ordenar secuencialmente las ideas y convertir la concatenación en relaciones de secuencias. De esta manera, unas ideas llevarán a otras en cierto orden, construyendo con sus experiencias nuevos saberes y creencias pedagógicas, sobre todo la referente al enfoque de enseñanza.

En el proceso de distinguir claramente el pensamiento reflexivo, Dewey (1998) señala la diferencia entre éste, la imaginación y la creencia. En el caso de la imaginación ésta es desordenada, no conduce a alguna meta, es básica y anterior al pensamiento reflexivo. Por cuanto a la creencia se había dicho que el pensamiento reflexivo permite el examen activo, persistente y cuidadoso de ésta como supuestas formas de conocimiento, y la describe como una afirmación acerca de un asunto.

Las creencias se convertirán en una de las variables que afectan la toma de decisiones en el aula o la adopción de perspectivas diferentes de enseñanza. De acuerdo a la literatura, las creencias impactan de manera determinante las percepciones y los juicios que adoptan los docentes durante su actuación en el aula (Biddle, et al., 2000), siendo parte importante de la materia prima sobre la que actúa el razonamiento en los procesos del pensamiento crítico, ya que la voluntad tenderá a evitar cambiarlas a menos que, como se señaló, se ofrezca evidencia o argumento suficiente que las eche por tierra.

Las creencias son de naturaleza tácita y responden al sentido común. Son conocimiento anclado que se formó en una época temprana de nuestra vida y tienen la tendencia a ser resistentes al cambio (Díaz et al 2010). Las creencias están íntimamente relacionadas con aquello que se cree que se sabe, por lo que actúan como un filtro capaz de discriminar, redefinir, distorsionar o modificar el pensamiento y el procesamiento de la información que se adquiere. Díaz et al (2010), en el terreno educativo, las describen como “un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, clasifica, evalúa y guía su actuación pedagógica.” (p. 426)

Algunos autores piensan que las creencias son dinámicas y sujetas a cambios y la reformulación gradual, mientras que otros como Kember (2001) y Lonning & Sovik (1997) piensan que su cambio resulta relativamente raro. Según Camps, (2002) la reformulación puede ocurrir cuando éstas se explicitan, o cuando se ofrece un argumento que las invalide. De acuerdo Hamel (2003), Harmer (2008) Moll (1993) y Tillema, (1998) existe una mayor influencia de las creencias en la forma en que actúa el docente, que los conocimientos disciplinarios que pueda poseer, como un resultado de la forma en la que los docentes aprenden a enseñar, el cómo saben lo que deben para hacer lo que hacen. Así, las creencias afectarán sus acciones en el salón de clases, sea que actúe de forma espontánea o por costumbre, presentando un dominio de sus acciones más que el método concreto que empleen, o el libro de texto que adopten o utilicen por imposición o decisión.

Bajo este marco de ideas, es claro que las creencias docentes en relación a lo que es la enseñanza, afectarán toda acción dentro del aula, sin importar si éstas son implícitas o explícitas (González, et al., 2001). Aunque un docente actúe de forma espontánea o por costumbre, sin pensar en la acción, dichas actuaciones surgen de una creencia que se encuentra profundamente enraizada y que puede que nunca haya sido explicitada. En este sentido, cuando las creencias sobre la forma en que se aprende un contenido se encuentran profundamente enraizadas, éstas sin lugar a duda impregnarán las actuaciones del docente en el aula más que el método concreto que estén obligados a adoptar o el texto utilizar. De ahí la importancia del pensamiento reflexivo como forma consciente que evita la inercia de repetición de lo que se asume se sabe.

Descrita la perspectiva de Dewey respecto al papel mediador e instrumental del pensamiento en el proceso de conocimiento y transformación de la realidad, se analizará a continuación el concepto de pensamiento crítico. Enseguida se dará lugar al conocimiento de otros aspectos que al igual que las creencias, interfieren en el proceso de reflexión y crítica, influyendo en la toma de decisiones, especialmente las del docente en formación que por primera vez se inserta al servicio profesional docente.

La decisión de seguir esta secuencia en la presentación de la información se realizó con la finalidad de lograr una mejor comprensión del cómo lograr que el pensamiento crítico actúe de manera más eficiente y práctica en la toma de decisiones de los DFI de inglés de

secundaria. Ello permitirá comprenderé la propuesta para el logro de buenas prácticas en la enseñanza de esta lengua extranjera.

4.2. Corriente de investigación del Pensamiento del Profesor

Una perspectiva de investigación que busca el desarrollo de la reflexión en el docente como fuente de cambio de la práctica docente es la denominada corriente del Pensamiento del Profesor. Este paradigma o programa de investigación es de carácter subjetivo y surge en contraposición de la corriente técnica de las décadas de los sesenta y setenta de tipo instrumental. Su propuesta consiste en poner de relevancia la existencia y utilización de conocimientos que interfieren en el momento en que el profesor realiza su actuar pedagógico en el aula.

De acuerdo a esta postura, los conocimientos son de procedencias y características muy distintas a las del conocimiento prescriptivo y el conocimiento conceptual adquirido en los institutos de formación. En ellos interfiere la subjetividad del profesor con base a la práctica que desarrolla. Por tanto, el paradigma apunta a procesos de modificación de la formación y la práctica docente y el currículum, que son tres de los componentes que buscan en esta investigación.

El Paradigma del Pensamiento del Profesor resalta la importancia de la experiencia profesional dado que la biografía del sujeto se convierte en un elemento estructurante de la forma de hacer y pensar. Durante su desempeño, el docente realiza acciones espontáneas, hábiles e inteligentes basadas en la experiencia, que resuelven situaciones que enfrenta en el aula, pero que es incapaz de explicitar verbalmente: “Aquellos que son buenos improvisadores con frecuencia se quedan sin saber qué decir... cuando se les pide que digan lo que hacen” (Schön, 1992, p 40). Al conocimiento que permite realizarlas Schön (1992) lo denomina conocimiento en la acción, el cual es indicador de que el individuo posee un conocimiento del que no está consciente (p. 38), pero que puede reconstruir mediante la reflexión. Así, mediante el análisis crítico puede llegar a la modificación (Feldman, 2003) que se desea realizar.

En el proceso reflexivo, Wallace (1991), McLaren y Madrid (1996) y Madrid (1999) señalan que las principales etapas son los Schemata y creencias del profesor, el conocimiento

teórico, el conocimiento práctico, la reflexión sobre la acción y el desarrollo de la competencia profesional. Los “*Schemata*” y creencias del profesor se conforman por ideas, teorías personales, creencias, opiniones, experiencias personales, conceptos previos y actitudes sobre la enseñanza y el aprendizaje, resultado de la educación y formación que éste ha recibido en cursos y por efecto de su conocimiento y experiencia de la práctica docente. Es sobre ellas que el docente construye nuevos conocimientos y experiencias.

La corriente del Pensamiento del Profesor corresponde a la corriente de investigación de las creencias y teorías subjetivas del profesor que consideran que la formación del profesor es un proceso complejo que ocurre durante una larga etapa de su vida como resultado de experiencias formales e informales. Esta corriente se identifica con el enfoque crítico y se enfoca a la reflexión como modo de razonamiento, utiliza la investigación como ayuda para transformar la práctica de los profesores, por ejemplo, en la definición de constructos subyacentes a la práctica profesional que una vez desvelados permiten orientar la reflexión crítica sobre la práctica.

Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), plantean la idea de que el conocimiento profesional docente se ve influido por concepciones y obstáculos epistemológicos generados tanto en el medio en general como en el medio escolar. Es decir, la construcción de significados acerca de la realidad escolar se ve permeada por la forma en que el DFI ha construido su realidad a partir de la experiencia ganada durante su trayecto escolar, la realidad social en la que vive, la formación e información académica recibida y su capacidad para relacionar estos diferentes aspectos de su vida, para construir “significados progresivamente más complejos acerca de su realidad” escolar. (p. 2)

Dentro de la corriente de pensamiento del Profesor se denomina Conocimiento profesional “de hecho” al de la yuxtaposición de cuatro tipos de saberes que tienen un origen o naturaleza diferente (Porlán et al., 1997, p. 158). Estos saberes son generados en momentos y contextos que no siempre son coincidentes y se mantienen aislados unos de otros en la memoria de los sujetos, manifestándose en distintos tipos de situaciones profesionales o preprofesionales (Porlán et al., 1997) como es el caso de los docentes en formación.

Los cuatro tipos de saberes que se yuxtaponen corresponden a saberes académicos, saberes basados en la experiencia, rutinas y guiones de acción y teorías implícitas (Porlán et

al., 1997, p. 158). Dichos saberes se encuentran presentes en los DFI, ya que algunos de ellos son favorecidos para su desarrollo de manera incipiente y explícita de acuerdo a la versión del programa 1999 que regula la formación inicial, y algunos otros son parte de la historicidad del DFI desarrollados a lo largo de su trayecto de vida como alumnos del sistema educativo del país.

Los saberes académicos constituyen la llamada *teoría* que se genera durante todo el tiempo de escolarización, y en el caso particular, en la formación inicial. Son explícitos, organizados y atienden a la lógica disciplinar (Porlán et al., 1997, p. 158). A ellos corresponde todo el cúmulo de conocimientos teóricos pertenecientes al programa educativo del que participaron los DFI de inglés y que formó parte del currículum de formación. No está por demás señalar que la gran mayoría de docentes en activo fueron capacitados dentro de la misma perspectiva técnica de la enseñanza y aprendieron inglés dentro de enfoques gramaticales. Esto nos da idea del tipo de prácticas que el DFI ha observado y observa durante su formación, y que se constituye el referente experiencial de su propia práctica.

Los saberes basados en experiencias comprenden ideas conscientes que los docentes desarrollan sobre diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje durante el ejercicio de la profesión (Porlán et al., 1997, p. 158). En el caso de los DFI, de manera general, sus experiencias se limitan a las desarrolladas durante los diferentes periodos de práctica en escuelas secundarias públicas y que culminan con aquellas que vivirán durante el último año de formación. Comprenden aquellas relacionadas con la gestión de aula, el aprendizaje de los alumnos, la metodología que utilizan en clase, la planeación, elaboración y uso de materiales y la evaluación de los aprendizajes entre otros.

Porlán et al. (1997) señala que los saberes basados en experiencias pertenecen al ámbito del conocimiento común o cotidiano y se suelen manifestar como creencias explícitas que se comparten entre compañeros de trabajo, con fuerte poder socializador y orientador de la conducta profesional. Se observan en momentos de programación, evaluación y en situaciones de diagnóstico de problemas y conflictos propios de la vida en el aula. Son adaptativos, sin método, influenciados por los significados socialmente hegemónicos, por lo que presentan contradicciones internas, impregnados de valoraciones con connotaciones morales ideológicas, basados en argumentos inconsistentes. Ellos son fáciles de distinguir en la expresión “siempre se ha hecho así” (Porlán et al., 1997, p. 159), que alude a una tradición.

Las rutinas y guiones de acción pertenecen a la categoría de significados que ayudan a resolver parte importante de nuestra actividad cotidiana, en especial la que se repite con frecuencia, ayudando a la toma de decisiones. Son el conjunto de esquemas tácitos que permiten predecir el curso de los acontecimientos en el aula y cómo abordarlos. Las rutinas y los guiones de acción por su naturaleza son muy resistentes al cambio e inevitables, sin embargo, ayudan en la disminución de la ansiedad que genera el miedo a lo desconocido o a lo no controlado, por lo que cumplen una función psicológica y biológica necesaria. (Porlán et al., 1997, p. 159)

En caso del trabajo con adolescentes reviste características muy peculiares a diferencia de otros niveles de escolaridad debido a la edad por la que atraviesan los alumnos, llenas de cambios físicos, psicológicos y sociales. Es por ello que es importante poner especial atención en la práctica de los DFI quienes se encuentran en la etapa inicial de su trayecto docente. En el contexto de trabajo con adolescentes y la inexperiencia pedagógica en la conducción de grupos de secundaria, el DFI profundizará las tensiones y aprendizajes intensivos de exploración y supervivencia, de incertidumbre y descubrimiento, de preocupación en sí mismo, debido a que comienza a adquirir responsabilidades profesionales en el marco controlado de la práctica en condiciones reales de trabajo, y en aprender a enseñar y enseñar (Goodson, 2004; Huberman et al., 2000; Knowles, 2004; Marcelo, 2008; Sikes et al., 1995), por lo que se encuentra en una búsqueda de recetas para la formación de rutinas y guiones de acción, que mal orientadas, pueden conducir a la repetición de prácticas no esperadas en los programas de enseñanza del inglés oficiales .

Las rutinas y guiones de acción se generan, según Porlán et al. (1997) lentamente por procesos que denomina de “impregnación ambiental”:

Es siendo alumnos cómo se realiza la mayor parte de este aprendizaje. Viendo y conviviendo...con muchos profesores que comparten alguna rutina básica común es como vamos incorporando, sin darnos cuenta, los esquemas de actuación prototípicos de eso que denominamos modelo tradicional. (p.159)

Es necesario resaltar que los docentes en formación que realizan su práctica docente en condiciones reales de trabajo se encuentran vulnerables y expuestos a este tipo de conocimiento más que nunca, ante la necesidad de supervivencia que les provoca la experiencia como nunca antes durante su formación.

Finalmente se entenderá por teorías implícitas aquellas que explican el porqué de las creencias y acciones de los profesores. En este tipo de conocimiento. Porlán et al. (1997) refieren que los profesores no estén conscientes de la relación entre su manera de pensar y actuar con teorías del aprendizaje. Tampoco suelen saber la existencia de teorías epistemológicas coherentes con modelos de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de concepciones solo pueden evidenciarse con el apoyo de otras personas o maestros ya que son teorizaciones inconscientes o aprendizajes no académicos que se han convertido en creencias y pautas de actuación concreta: "...interpretaciones *a posteriori* acerca de qué teorías dan razones de lo que creemos y de lo que hacemos, aunque lo creamos y lo hagamos sin saberlo" (Porlán et al, 1997, p.159)

De los cuatro tipos de saberes que mencionaron los tres últimos se corresponden con estereotipos sociales hegemónicos que "sobreviven sin necesidad de tener que apoyarse en justificaciones y argumentaciones conscientes y rigurosas, arropadas en el peso de la tradición y las evidencias aparentes del sentido común" (Porlán et al,1997, p. 159).

Al respecto, Kane, Sandretto y Heath (2004) sostiene que durante la práctica docente el profesor utiliza sus marcos de referencia al tiempo que pone en juego teorías que sobre el aprendizaje tiene. Dichos marcos son denominados por Shulman (1986) como conocimiento pedagógico general, conformado por el conocimiento y las creencias que el maestro tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje sin referirse a un campo de dominio específico, comprendiendo la concepción global de la docencia de una asignatura, el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción, el conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura y el conocimiento del currículo y los materiales curriculares. Estos conocimientos se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa y le imprimen un sello particular.

El conocimiento pedagógico general es determinante en el logro de la construcción de buenas prácticas, pues sus referentes constituyen el andamiaje o entramado que puede permitir u obstaculizar su desarrollo, dependiendo de la creatividad y disposición del docente para ello. Por tanto, se puede afirmar que en la formación práctica del docente tiene un gran peso en su estilo de enseñanza, lo que explica el aparente divorcio entre la teoría y la práctica por efecto de la experiencia.

4.2.1. Componentes del Paradigma del Pensamiento del profesor

De acuerdo a Wittrock (1989) los componentes del paradigma del pensamiento del profesor son los pensamientos preactivos, interactivos y los posactivos. Los pensamientos preactivos son aquellos que toman lugar en el momento de la planificación y anteriores a la intervención. Los segundos aluden a aquello que ocurren en el momento de la intervención. Los terceros, remiten a aquellos que acontecen después de la intervención influenciados por la conducta de los alumnos y su rendimiento. Entre el proceso docente y los tres tipos de pensamiento se establece una relación de influencia recíproca: los pensamientos y creencias del profesor influyen su conducta y viceversa, provocando que la intervención en el aula modifique planteamientos y creencias como producto de las reacciones de los alumnos. La influencia por efecto de los resultados de los estudiantes cambia la conducta del aula y con ello las creencias iniciales, que se ven sustituidas por otras que ahora funcionarán como hipótesis hasta que se ensayen y se vuelvan a someter a comprobación en futuras ocasiones.

El hecho de considerar una influencia dinámica entre los pensamientos preactivos, interactivos y posactivos pone de manifiesto la concepción de un profesor como profesional reflexivo, que analiza las situaciones del contexto del aula constantemente, que lo llevan a realizar expresiones de pensamiento crítico de autorreflexión didáctica, análisis del contexto y sustrato del aula y revisión de procesos de enseñanza y aprendizaje (Madrid, 1999). Cuando se realizan estas reflexiones sobre las acciones pedagógicas del aula, el docente se convierte en investigador de su propia práctica docente (Stenhouse, 1987, Elliott, 1990) aspecto que se busca en la formación inicial del docente de inglés al incluirse metodológicamente en el programa de Taller de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II del séptimo y octavo semestres de la especialidad (SEP, 2004)

La corriente del Pensamiento del Profesor se interesa por el estudio del conocimiento profesional, especialmente, sobre las concepciones y obstáculos epistemológicos de los profesores (Porlán A., 1997). Destaca la importancia de comprender la epistemología del profesor como una construcción personal y biográfica, como una forma de tener acceso a la interpretación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tratando de describir las representaciones cognitivas que el profesor hace de su tarea, la forma en que dichas

representaciones influyen su actuación con los alumnos y la relación entre representaciones y actuación profesor y alumnos (Marcelo, 1987). Con estos principios se intenta profundizar la posibilidad y conveniencia de estudiar el problema que surge ante la propuesta de enseñanza del inglés con enfoque comunicativo, centrándonos en lo que el docente en formación piensa y hace para concretar en la práctica este enfoque de enseñanza.

4.3. Pensamiento crítico y sus conceptos

Descrita la propuesta de Dewey sobre el empleo del pensamiento reflexivo como herramienta que permite transformar la acción de la práctica a partir del examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, se analiza ahora el concepto pensamiento crítico. La importancia reside en la relación que guarda con la toma de decisiones que realiza el DFI al momento de enfrentarse a la realidad del aula durante su inserción al trabajo profesional. De ella depende el que se incline por soluciones prácticas tomadas de su experiencia personal o de lo que observa en el contexto, o que se incline por practicar soluciones más pensadas basadas en las teorías estudiadas durante su formación.

Aunque la conceptualización del pensamiento crítico ha cambiado en las últimas décadas, diferentes autores como Facione (2015) señalan que este tipo de pensamiento ha acompañado al ser humano desde los albores de la civilización, siendo clave en su desarrollo. Existen tres premisas básicas expuestas por Dewey (1930) que son retomados por los teóricos del pensamiento crítico para su descripción. La primera que el pensamiento es una cualidad natural del ser humano. La segunda, que es un tipo de pensamiento diferente del empleado habitualmente. Tercera, que tiene la posibilidad de cultivarse.

Lipman (1991), investigador de la pedagogía estadounidense, plantea que el pensamiento es un proceso natural del ser humano. Como tal, se debe distinguir entre el pensamiento habitual o rutinario del pensamiento crítico. El primero se ejerce día con día, es “arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado” (Paul y Elder, 2003, p. 4). El segundo, requiere ser ejercitado de manera sistemática, educada o mejorada, a partir de la

solución de problemas o la toma de decisiones. Esta práctica permite el desarrollo de la atención y la capacidad de reflexión y juicio, trayendo como consecuencia calidad de vida y de lo que se hace, se produce o se construye. Lo que el DFI realiza en la inserción a la práctica, es aplicar un pensamiento impulsivo o arbitrario, por lo que hay que orillarlo a pensar críticamente para facilitar la capacidad de decisión sobre el o los problemas que enfrenta en el aula.

Otra aportación más de Lipman (1991) en relación a este punto, se refiere a la importancia que da al razonamiento y a la emisión de juicios por sobre el conocimiento. Sostiene que la capacidad de decisión, representada por los juicios, es producto de un tipo de pensamiento consciente. Cuando opera, emplea criterios, normas, leyes, requisitos o convenciones de naturaleza heterogénea para dar soporte o sostener la objetividad de dichos juicios, corrigiéndolos o rectificándolos bajo este marco de consciencia y atendiendo a la vez, a las circunstancias bajo las cuales aplica las reglas.

La explicación ofrecida por Lipman (1991) permite entender el problema de la réplica de prácticas tradicionales por los DFI ante la inserción a la práctica en condiciones reales de trabajo. El empleo de un pensamiento impulsivo le orilla a asumir una actitud poco controlada, impidiéndole decidir con claridad la respuesta o postura que asumirá en la situación que enfrenta. En cambio, según lo planteado por Dewey (1930) y ahora por Lipman (1991), se requerirá del ejercicio de la solución de problemas que impliquen la toma de decisiones, para habilitar la atención y reflexión en el individuo, ya que el cambio no se dará de manera espontánea.

La aportación de Lipman a la comprensión del problema se enriquece con otras propuestas que abordan el tema del pensamiento crítico. Entre ellas se puede mencionar a Sternberg (1986), Chance (1986), Tama (1989), Ennis (1992), Mertes (1991), Paul y Elder (2003). A continuación, se revisará el pensamiento de cada uno de ellos a este respecto.

Sternberg (1986) describe el pensamiento crítico como *“the mental processes, strategies, and representations people use to solve problems, make decisions, and learn new concepts”* (p. 1). Al igual que Lipman, Sternberg señala que este tipo de pensamiento es una herramienta cognitiva que permite resolver problemas y tomar decisiones. Para ello sigue procesos, estrategias y representaciones mentales que el pensamiento común no emplea.

Chance (1986) describe al pensamiento crítico como una habilidad en el manejo de operaciones superiores del pensamiento como el análisis, la generación de ideas, la comparación, la inferencia, la evaluación: *“the ability to analyze facts, generate and organize ideas, defend opinions, make comparisons, draw infer, evaluate arguments and solve problems”* (p.1). El empleo de estas operaciones permite al individuo tanto la resolución de problemas como la adopción y defensa de posturas personales. Con esto, la visión propuesta por Lipman se enriquece y hace más específica al señalarse el tipo de habilidades a desarrollar en el proceso de pensar y decidir un problema.

Por cuanto a la definición de Tama (1989), ésta agrega los componentes de conocimiento previo y el de las creencias del sujeto, las cuales cambiarán toda vez que se le ofrezca un argumento sólido capaz transformarlas: *“a way of reasoning that demands adequate support for one's beliefs and unwillingness to be persuaded unless support is forthcoming”* (p.1), lo cual refleja la capacidad de razonamiento del individuo, sustentada en el conocimiento previo representado por sus creencias personales, que a través de la voluntad evitan ser cambiadas a menos que se ofrezca un argumento que eche por tierra los propios. Este planteamiento retoma la postura de Dewey (1930) por cuanto al rol de las creencias como filtros del pensamiento que requieren argumentos y pruebas sólidas y convincentes para poder ser transformadas, lo cual es un factor o variable a considerar, pues el DFI es poseedor de conocimientos y creencias que pueden ayudar u obstaculizar la forma en que se decide la manera de conducir el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El filósofo Ennis (1992) define el pensamiento crítico como *“reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do”* (p.1). Esta definición está más enfocada a la capacidad de la toma de decisiones del individuo, en torno a qué creer o hacer a partir de la reflexión. A esta idea incorpora un concepto más que se refiere al de la disposición del individuo hacia el uso de las habilidades de pensamiento, es decir, que no basta con poseer dichas habilidades, sino que además se ha tener una inclinación, interés, motivación o actitud hacia su empleo: *“critical thinking results from the interactions between a set of dispositions toward critical thinking with a set of abilities for critical thinking”*.(Sternberg, 1986, p. 9) Sternberg aclara que estas disposiciones incluyen la búsqueda de una proposición clara de la tesis o la pregunta, la búsqueda de razones, el esfuerzo por tratar de estar bien informado y el

mantenerse relevante hacia el punto. Lo cual denota no lo que se tiene para pensar, sino la habilidad y motivación para hacerlo.

La definición de Ennis (1992), al igual que las ya descritas, enriquece con su enunciación la forma de entender y abordar el empleo del pensamiento crítico en planteamiento de este trabajo. La postura de Ennis, obliga ahora a pensar en la generación de una disposición o actitud hacia el empleo de las habilidades de pensamiento superior involucradas en esta forma consciente de proceder citadas por Chance (1986), y enseguida al empleo estratégico de éstas, con el fin de determinar lo que realmente se necesita hacer, dando con ello respuestas, en el caso que se estudia, al paradigma de construcción de la enseñanza y aprendizaje del inglés que le es requerido al DFI.

La definición de Mertes (1991) describe al pensamiento crítico como *“a conscious and deliberate process which is used to interpret or evaluate information and experiences with a set of reflective attitudes and abilities that guide thoughtful beliefs and actions”* (p. 24), la cual retoma el señalamiento de Lipman (1991), de que se trata de un proceso consciente y deliberado, que implica la disposición o voluntad del individuo para el ejercicio de la interpretación y la evaluación de información o experiencias, que guiarán sus creencias y acciones. De esta forma las posiciones de Mertes (1991) y Ennis (1992) coinciden en señalar la disposición del individuo por el empleo de este tipo de pensamiento que repercutirá en lo que se cree y la forma en la que se actúa, que son los elementos claves en los que se desea incidir en el docente en formación: lo que creen producto de su conocimiento tácito y explícito y la forma en que proceden cuando dirigen el aprendizaje en el aula.

Paul y Elder (2003) definen el pensamiento crítico como “un modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema...” en el que el sujeto (pensante) “...mejora la calidad de su pensamiento al realizar un apoderamiento de estructuras inherentes del acto de pensar, sometiéndose a estándares intelectuales” (p.4). Estos autores señalan que algunas cualidades que este modo de pensar posee son la de ser auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-corregido. Lo cual implica esa disposición de la que ya se ha hablado y del ejercicio de una voluntad clara y consciente que lo hace posible, lo controla, lo administra y lo evalúa. La respuesta que se espera del docente en formación, requiere más que un acto reflejo ante los estímulos que le ofrece el ambiente del aula, un dominio consciente de sus pensamientos, sus

reacciones y sus acciones, para generar una práctica más reflexiva y menos impulsiva, más creativa y menos repetitiva, más autónoma y menos dependiente.

Finalmente se menciona la definición de Saladino (2012) quien presenta al pensamiento crítico como un planteamiento intelectual resultado del análisis, la interpretación y problematizaciones racionales de las manifestaciones de la realidad, sus fenómenos, situaciones e ideas con el propósito de generar cuestionamientos, juicios y propuestas con la intención de promover cambios y transformaciones en beneficio del ser humano (p. 1). Esta definición describe al pensamiento crítico como el resultado de procesos superiores del pensamiento que actúan sobre la realidad a la que se quiere transformar para el beneficio humano. Si lo que se desea es la transformación de procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en beneficio de los estudiantes de secundaria, el empleo del pensamiento crítico es esencial en el combate de una práctica impulsiva y de repetición de lo observable, que, en una etapa de formación inicial, es decisiva pues de no corregirse se generará o reforzará vicios que se desean transformar o corregir.

Las diferentes perspectivas de enunciación del pensamiento crítico hasta ahora discutidas, permiten ver cómo la cognición humana lo emplea lo mismo como herramienta que como proceso, habilidad o capacidad del pensamiento con múltiples finalidades como el aprendizaje, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la adopción o defensa de posturas personales que reclaman se realice de manera consciente y voluntaria entre otras. El pensamiento crítico se opone a la simple adquisición y retención de información, implica una disposición para su empleo y el uso de habilidades superiores del pensamiento. Cabe destacar el papel que juegan las creencias y el conocimiento previo como filtros que pueden limitar o favorecer el desarrollo de este tipo de pensamiento.

Por tanto, se pueden distinguir ocho elementos clave involucrados en la aplicación y uso del pensamiento de acuerdo a las diferentes perspectivas de definición señaladas, estas son:

1. Se trata de un tipo de pensamiento diferente del ordinario que permite desarrollar la capacidad de decisión
2. Es un tipo de pensamiento reflexivo
3. Requiere la disposición del individuo para su empleo

4. Implica un proceso consciente y deliberado, con el empleo de la voluntad-metacognición
5. Es necesario activar o considerar el conocimiento previo y las creencias del individuo
6. Se requiere el empleo de criterios o referentes
7. Se requiere el empleo de operaciones superiores de pensamiento
8. Es importante considerar el contexto del problema o situación que se enfrenta

Considerando que se persigue incidir en el proceso de toma de decisiones del DFI para que opte por el empleo consciente de estándares de BP bajo enfoque comunicativo, se adaptará el concepto de pensamiento crítico al quehacer docente del DFI. Así quedará definido como la capacidad o habilidad de pensamiento del DFI para decidir de forma responsable la manera de gestionar la clase de inglés de secundaria con el empleo de herramientas de pensamiento superior y de disposiciones, que eviten la repetición inercial de modelos de enseñanza soportados en creencias o tradiciones que no responden a las necesidades vigentes de formación en el aprendizaje de idiomas extranjeros en alumnos de secundaria, pero que interfieren en la construcción de la práctica docente del aula.

En este contexto particular de definición, se procederá a aclarar tres componentes fundamentales de esta orientación didáctica del pensamiento crítico, que permiten reconocer sus herramientas y la manera en que opera en el proceso de toma de decisiones. En primer lugar, el de las herramientas de pensamiento superior (Chance, 1986; Saladino, 2012); en segundo lugar, el de las disposiciones del pensamiento crítico y el uso de la voluntad (Ennis, 1992; Paul y Elder, 2003; Mertes, 1991); en tercer lugar, el de los elementos, creencias o epistemologías que pueden interferir en la construcción de la práctica docente (Dewey, 1930; Tama, 1989).

4.3.1. Habilidades cognitivas del pensamiento crítico

Este primer componente, herramientas de pensamiento superior, hace referencia a las habilidades cognitivas. Su importancia reside en el hecho de ser los instrumentos de los que se vale el pensamiento para realizar su trabajo crítico. Faciere (2015) menciona que éstas son

la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. A estas habilidades de la mente las denomina habilidades cognitivas (*cognitive skills*) (Faciere, 2015). Estas se desarrollan en el individuo por un proceso de maduración a través del tiempo y requieren de ejercitación.

En el caso de los DFI, se asume que su paso por los diferentes niveles de escolaridad, iniciados en la educación preescolar y continuados hasta la educación superior en la ENSEP, han desarrollado éstas herramientas en diferentes niveles. En función a ello, han podido desempeñarse académicamente, por lo que se busca las empleen en la toma de decisiones una vez que se incorporan a la actividad docente en la escuela secundaria. A continuación, se describen algunas de las principales habilidades cognitivas.

La interpretación se describe como la acción de comprender y expresar el significado o significancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios. La interpretación incluye sub habilidades de categorización, de decodificación de significancia y de clarificación de significado. En el caso del DFI, por ejemplo, debe ser capaz “leer” elementos que observa en la práctica como acciones, actividades, estrategias o modos de organizar la clase que distinguen a un enfoque de enseñanza a otro.

El análisis, consiste en identificar la relación inferencial prevista y real entre las enunciaciones, preguntas, conceptos, descripciones y otras formas de representación destinadas a expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opinión. Las sub habilidades que los expertos incluyen en el análisis son el examen de ideas, y la detección y análisis de argumentos. Esta es una de las habilidades básicas que el DFI debe poseer para realizar su trabajo de transformación de la práctica. La capacidad de descomponer los elementos constitutivos de la teoría y la práctica de la acción docente, y encontrar su relación para su ejecución durante su desempeño en el aula.

La evaluación es descrita como el proceso de colecta de información que pruebe la credibilidad de los principios u otras representaciones que sean razones o descripciones de la percepción, experiencia, juicio, creencia u opinión de una persona. A esto se suma evaluar la fuerza lógica de las relaciones inferenciales reales o pretendidas entre declaraciones, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

La inferencia se refiere a la identificación y aseguramiento de elementos suficientes para llegar a conclusiones razonables, para formar conjeturas e hipótesis, para considerar información relevante y deducir consecuencias provenientes de datos, afirmaciones, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otra forma de representación.

4.3.2 Disposiciones o características intelectuales del pensamiento crítico

La mayoría de los autores coinciden en señalar que la ejecución del pensamiento crítico depende no solo de habilidades intelectuales que el individuo es capaz de desarrollar. Además de ello es necesario el empleo de lo que hacen llamar disposiciones o características intelectuales del pensamiento crítico. Las disposiciones son el componente motivacional o ético que permite al sujeto la aplicación de las habilidades cognitivas cuando éste enfrenta una situación que requiere ser resuelta (Norris, 1992; Facione y Facione, 1992; Ennis, 1996; Facione, Facione y Giancarlo, 2000; Perkins, Jay y Tishman, 1993; Richard Paul y Linda Elder, 2006). Para hacerlo posible, se necesita conciencia y disposición sobre las acciones a emprender, tomando como insumo de trabajo el conocimiento tácito y explícito, a través habilidades de pensamiento que lleven a reconocer sus implicaciones.

En el caso del docente en formación inicial, el enfrentamiento a problemas de aula no descritos o idealizados por la teoría, provoca estados poco favorables al desarrollo del pensamiento crítico. Por ejemplo, la falta de control de grupo, situación que es común en noveles docentes de acuerdo a la literatura sobre inserción a la práctica. Este hecho trae consigo desaliento, malestar, y dudas sobre la capacidad para desempeñarse como docente, trayendo consigo, la aplicación de soluciones impulsivas y prácticas como una reacción ante lo que viven. Estas acciones no necesariamente son coincidentes con lo que pedagógicamente procede o se espera que suceda en una buena práctica.

Por lo tanto, más que profundizar en el conocimiento sobre el uso de habilidades de pensamiento crítico, que se asume han empleado a lo largo de su formación inicial, es necesario comenzar por disponerlos o detonar su intención hacia su empleo. Ello les facilitará la toma de decisiones en situaciones difíciles de enfrentar, coadyuvando a focalizar su atención en la manera de solucionar racionalmente los problemas. Más que copiar lo que ven en el

entorno escolar o reproducir lo que han vivido, necesitan reflexionar la situación para dar una solución que mejor convenga a lo necesariamente requerido

Es así este que las disposiciones o características intelectuales del pensamiento crítico adquieren su máximo valor al evitar aceptar de primera intención prácticas o creencias sobre el modo de dirigir la enseñanza que no corresponden a las exigencias de las necesidades actuales educativas. La intención es lograr que el DFI busque sustentar en la teoría o en modos razonados de actuar, las acciones a emprender en el aula conforme a los principios o normas del paradigma estudiado, y así poder adoptar una actitud de cambio, pese a la inexperiencia que se tenga, dándose la oportunidad de experimentar formas de enseñanza novedosas en el contexto en el que se desempeña.

Considerando el valor que revisten las CIPC como detonadoras del pensamiento crítico, se halla la conveniencia de profundizar en su estudio. En la revisión de la teoría, se encontró existen diferentes posturas respecto al concepto disposiciones o características intelectuales, pudiéndose reconocer al menos tres abordajes diferentes: como elementos motivacionales, como actitudes intelectuales, y como un concepto que integra a la sensibilidad, la inclinación y la habilidad.

El primero de ellos es soportado por Norris (1992) y Ennis (1996). Estos autores las describen como una tendencia, propensión o susceptibilidad a hacer algo en función de las condiciones que se enfrente. Es decir, una motivación general tendiente a desplegar el pensamiento crítico cuando se den las condiciones o circunstancias para emplearlo.

El segundo abordaje es el de Facione y Facione (1992), Facione, Facione y Giancarlo (2000). Para ellos, no se trata de una tendencia, sino más bien a un atributo de la personalidad y el carácter, acercándose con ello a una dimensión actitudinal. Son actitudes intelectuales o hábitos de la mente. Es así que las definen como una consistente “motivación interna que lleva a actuar o responder a personas , eventos o circunstancias dn formas habituales y potencialmente maleables”. (Facione, 2000, p. 64)

Perkins, Jay y Tishman (1993) consideran que la disposición es el elemento central del pensamiento crítico, y que se constituye de sensibilidad, inclinación y habilidad. La primera refiere a la percepción de que cierta conducta es necesaria o apropiada. La segunda a la motivación que se despierta hacia esa conducta. La tercera a la capacidad para su ejecución.

Sea que fueran una tendencia, una cualidad propia del individuo o un proceso, el punto principal de convergencia en las CIPC es que detonan el pensamiento crítico. En este proceso la voluntad juega un papel determinante para llevar a cabo su aplicación y uso cuando de resolver o enfrentar situaciones se requiere. Es así que se busca entonces detonarlas o favorecerlas en intención de que los DFI reduzcan su impulsividad en la toma de decisiones ante las situaciones que enfrenta en el aula.

A las tres perspectivas mencionadas se agrega la de los autores Paul y Elder (2003) quienes denominan a las disposiciones como características intelectuales del pensamiento crítico (CIPC) (p.16). Dichas características, se identifican plenamente con la actividad docente que se desarrolla en el aula, la cual le demanda al profesor conocimiento del contenido que imparte, capacidad para hacer asequible este conocimiento a los alumnos que atiende y habilidades de interacción con éstos entre otros. Las CIPC son: la humildad intelectual, la autonomía intelectual, la integridad intelectual, la entereza intelectual, la perseverancia intelectual, la confianza en el razonamiento, la empatía intelectual y la imparcialidad intelectual.

La humildad intelectual permite al novel docente reconocer sus alcances y limitaciones de formación, disponiéndose a una mejora profesional permanente. La autonomía intelectual, lo lleva al conocimiento y dominio de su especialidad que en el caso es el idioma inglés. La integridad intelectual le permite ser coherente entre su manera de pensar o lo que conoce de la enseñanza y la de actuar en el aula. La perseverancia intelectual, está asociada a la idea de ser constante en la búsqueda de estrategias y propuestas pedagógicas que le den solución a los problemas que enfrenta en el aula, dentro del marco de las exigencias contextuales de la enseñanza en nuestro país. La confianza en el razonamiento, al empleo del pensamiento crítico en la toma de decisiones ante los problemas que enfrenta. La empatía intelectual, al pensarse en sus alumnos, para desde ahí, adecuar sus contenidos, a las capacidades, habilidades e intereses de los mismos. Finalmente, la imparcialidad intelectual que le permite impulsar la participación democrática entre en el aula.

De acuerdo a sus autores, las CIPC se desarrollan a partir del empleo del pensamiento crítico y determinan el nivel de *insight* o comprensión, e integridad con el que una persona piensa, lo que permite el dominio de contenidos y el aprendizaje en profundidad. Por tanto, si lo que se desea es que por una parte los DFI cambien su forma de decidir su práctica por formas más pensadas y críticas, y por el otro dominen su área de conocimiento expresado

mediante la práctica docente, las CIPC ofrecen una buena opción para el logro de una enseñanza menos inercial y con más claridad en los propósitos que se persiguen.

Por tanto, son estas características que se buscará desarrollen los DFI para que en situaciones de elección o decisión sobre la forma de dirigir el proceso de enseñanza, se conviertan en motivación interna o auto dirigida que los disponga a actuar empleando el pensamiento crítico de manera íntegra, lo que les lleve al dominio de su área de expertise, que es la enseñanza del inglés en secundaria, con una calidad enmarcada por los principios de la enseñanza comunicativa, que den como resultado una buena práctica.

Dentro de la óptica de Paul y Elder (2006), las características intelectuales del pensamiento crítico (CIPC) permiten a su vez el desarrollo de lo que denominan pensamiento crítico del tipo fuerte, equitativo o imparcial, que es diferente del débil o sofístico. Mientras que este último sirve a los intereses de un individuo o un grupo particular, el primero toma en cuenta los intereses de otras personas o grupos, por lo que incluye el conocimiento personal, habilidades de pensamiento, autonomía, racionalidad y valores de verdad, justamente lo que se persigue en la formación docente, pues el trabajo del profesor es esencialmente en grupo, con los estudiantes, entre los mismos maestros y con la comunidad escolar, campo de incumbencia laboral en donde se generan los conflictos y situaciones que el docente requiere enfrentar y resolver.

Como se ha mencionado, las disposiciones o características intelectuales del pensamiento crítico según Paul y Elder (2006) son ocho: la humildad intelectual, la autonomía intelectual, la integridad intelectual, la entereza intelectual, la perseverancia intelectual, la confianza en el razonamiento, la empatía intelectual y la imparcialidad. Estas disposiciones se consideran para el estudio, por lo que una a una son descritas de acuerdo a sus autores, para después interpretar la forma en que se manifiestan en el desempeño deseable de la práctica de los DFI sujetos de la investigación.

1. Humildad intelectual. Es la CIPC que permite al individuo distinguir o estar consciente de lo que sabe y de sus limitaciones, evitando adoptar la creencia de saberse poseedor de la verdad, o de opinar o apoyar un juicio sin sustento necesario. Ello no implica sumisión o debilidad de carácter, sino más bien una lucha con uno mismo, ya que de acuerdo a Paul y Elder (2006), la mente está programada para autoevaluarse y

autoprotegerse, por lo que de manera natural no busca descubrir su ignorancia, sus malos entendidos o la mala interpretación de las cosas.

Trasladando este concepto al trabajo de aula del DFI, se puede hallar explicación al por qué éste manifiesta poca disposición para buscar o entender formas de enseñanza que sustituyan a algunas preexistentes. Por un lado, su necesidad de supervivencia que lo lleva a autovalidarse y protegerse como la figura de autoridad que es y representa en el salón de clase. Por otro, la necesidad que tiene de encontrar el cómo del paso a paso de la clase y que es “fácil de advertir” en la observación cotidiana del trabajo del tutor en el aula o a la práctica mecánica que lleva a malas interpretaciones o creencias erróneas de las medidas o estrategias de enseñanza que adopta. A ello se suma el uso de la sobregeneralización de medidas sin atender a la individualidad de los estudiantes que atiende.

Por tanto, cuando se adecua esta CIPC al trabajo del DFI se debe observar que:

- a) Descubre sus propios prejuicios, falsas creencias, malas interpretaciones y mitos en lo referente a la labor que realiza en el aula
 - b) Evita expresar juicio alguno cuando desconoce algún tema de discusión.
 - c) Establece, elabora o ejemplifica un concepto de formas diversas.
 - d) Distingue lo que entendió y lo que no de un tema.
 - e) Admite errores y cambia su punto de vista.
 - f) Admite la influencia de su entorno social y cultural, y la manera en que éste influye en su sistema de creencias, buscando y estudiando cuidadosamente el punto de vista de otra cultura que le permita obtener conocimiento e insight.
2. Autonomía intelectual. Es la característica del pensamiento crítico que permite al individuo hacerse responsable de los valores, creencias y formas propias de pensar, contrario a depender de la dirección y control de otros, o de las creencias y conductas de un grupo (Paul y Elder, 2006). En la formación docente inicial la autonomía intelectual permite al nuevo maestro hacerse responsable de la manera en que dirige su práctica, al buscar formas de enseñanza que lo identifiquen con las exigencias de los tiempos en que vive, alejándolo de prácticas que no responden a la necesidad de

aprendizaje de sus alumnos. De esta manera, la autonomía intelectual permite determinar en qué creer o a qué oponerse a partir de un análisis consciente de las situaciones que enfrenta, sin temor a ser rechazado por el grupo profesional al que pertenece.

De esta manera la autonomía intelectual se observa cuando el DFI:

- a) Incorpora conocimiento del área de especialidad y visión a su propio pensamiento.
- b) Es responsable de la manera en que dirige la práctica.
- c) Se hace responsable de la manera en que concibe, piensa cree y valora su práctica en el aula.
- d) Evita aceptar pasivamente las creencias de otros sobre la forma de enseñar y aprender inglés.
- e) Analizan y evalúan tradiciones y prácticas de enseñanza que otros aceptan sin cuestionar.
- f) Es capaz y está dispuesto a disentir de la forma general de pensamiento o de una opinión generalizada cuando la evidencia requiere hacerlo.
- g) Responde de manera positiva a sugerencias razonables realizadas por terceros respecto a su práctica docente.
- h) Monitorea el pensamiento propio y corrige sus propios errores.
- i) Forma principios de pensamiento y acción.
- j) Es capaz de alcanzar conclusiones independientes y bien razonadas sobre la manera en que se desempeña en el aula.
- k) Forman valores para sí y escogen otros por su valor intrínseco.

3. Integridad intelectual. Consiste en someterse a estándares de pensamiento y conducta a los que se somete a otros. Con el empleo de esta CIPC se pueden identificar las mínimas inconsistencias y discrepancias en el pensamiento y la acción propia, moviéndolo a vivir con integridad. En el caso de la práctica docente, la integridad lleva hacer consistente la teoría y la práctica, los objetivos y los resultados logrados en la enseñanza por medio actividades y acciones que se plantean en los procesos de la clase.

De manera general se puede decir que la integridad intelectual se observa cuando se:

- a) Identifican inconsistencias y contradicciones en la forma de pensar la práctica docente
 - b) Identifican inconsistencias entre lo que se dice que se cree y lo que se manifiesta en la conducta, por lo que se puede percibir el divorcio entre lo que se dice que se enseña y lo que realmente se hace y se logra en el aula
 - c) Identifican y evalúan inconsistencias y contradicciones nacionales y sociales en los procesos educativos, para en caso particular en la enseñanza y aprendizaje del inglés.
 - d) Identifica el papel que juega la integridad intelectual en la forma en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje del inglés y sus procesos.
4. La entereza intelectual es descrita como la disposición del individuo para atreverse a cuestionar y desafiar creencias populares o aquellas que han sido usadas como referentes durante algún tiempo, una vez que existe evidencia suficiente o información nueva para refutarla. Implica el tener la voluntad para desafiar ideas populares o expresar aquellas que no lo son. La voluntad de examinar las creencias que se poseen se puede cultivar mediante la discusión en grupo, motivando discusiones abiertas y honestas, y requiriendo que las opiniones estén soportadas con datos e información comprobable.

En el caso de la formación inicial, el DFI demuestra entereza intelectual cuando:

- a) Escribe, elabora y ejemplifica su pensamiento en el momento de la planeación, ejecución o evaluación de su práctica.
- b) Examina críticamente sus creencias sobre la enseñanza del inglés, especialmente aquellas en las que confía.
- c) Cuestionan creencias populares o comunes respecto a la enseñanza del inglés.
- d) Evalúa ideas y creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de inglés que son populares en el aula de secundaria y determina su validez sin remitirse a esa popularidad.

- e) Expresa razonablemente ideas de inconformidad sobre la manera de dirigir una clase y no tiene miedo a que no sean aceptadas por otros.
 - f) Defienden creencias razonablemente justificadas, aunque no sean populares
 - g) Está claro que en un grupo se penaliza al inconforme.
 - h) Demuestra la importancia de esta disposición especialmente en la enseñanza del inglés.
5. Perseverancia intelectual. Permite aprender a trabajar a través de la complejidad y la frustración sin rendirse. A través de ella se lucha contra la confusión, frustración e incertidumbre en aquellos procesos en los que se busca lograr entendimiento. Si lo que se busca es que el DFI no replique prácticas que a la vista resultan formas fáciles y rápidas de resolver problemas (sin que ello signifique calidad o consistencia en los resultados esperados), es conveniente aprenda a persistir en la búsqueda de aquello que dé respuesta razonable a las necesidades que enfrenta, aunque esto implique inversión de tiempo para su solución. Es conveniente que no se limite ni se dé por vencido tan rápido, por lo que debe desarrollar fortaleza intelectual y seguridad en sí mismo trabajando en la solución de problemas difíciles o que representen un reto. De esta manera se observa la presencia de perseverancia intelectual cuando el DFI:
- a) Demuestra haber entendido el significado de la perseverancia intelectual expresando, elaborando y ejemplificando su significado de diferentes maneras
 - b) No se rinden cuando enfrentan tareas complejas o difíciles, o retos intelectuales
 - c) Se tiene la capacidad de dividir tareas complejas en problemas o tareas más pequeñas y específicas que permitan resolver la situación enfrentada de manera más fácil
 - d) Se utiliza el tiempo razonablemente necesario para hallar la solución a problemas complejos
 - e) Se es paciente en la resolución de tareas y problemas complejos.
6. Confianza en el razonamiento. Es la CIPC que se observa cuando el individuo es capaz de reconocer que el buen razonamiento es la clave de vivir una vida racional y de crear un mundo más justo, cuando se confía en el pensamiento crítico y sus resultados.

En la formación docente se emplea la confianza en el razonamiento cuando el DFI:

- a) Aprecia el contenido de evidencias mientras razona algún tema relacionado con su actividad
 - b) Distingue el razonamiento de creencias sin fundamento
 - c) Aprecia la claridad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica y rectitud del pensamiento.
 - d) Identifica y valora razonabilidad en el pensamiento y la acción, evitando que sus emociones interfieran en la toma de decisiones.
 - e) Usa el buen razonamiento como el criterio fundamental para aceptar o rechazar cualquier creencia o explicación que se le pueda ofrecer o pueda observar.
 - f) No deja que las emociones interfieran sobre la razón cuando piensa sobre cualquier asunto o resuelve problemas de aula como la secuencia de sus clases o el control del grupo.
 - g) Deja que el razonamiento prive cuando requiere cambiar de postura o forma de pensar, como en el caso del enfoque de enseñanza, considerando toda la información y evidencia disponible.
 - h) Comprende la importancia de confiar en el razonamiento cuando se trate de responder cualquier tipo de preguntas en relación a su especialidad o disciplina.
7. La empatía intelectual permite al individuo considerar las perspectivas de otros para reconstruir con precisión sus propios puntos de vista de manera inteligente. Así mismo se es capaz de reconstruir el punto de vista y la forma de razonamiento de otros, a partir del razonamiento que se hace de sus premisas, ideas y suposiciones. La empatía intelectual permite pensar las diferentes ocasiones en que se estuvo equivocado pese a que se tenía la convicción de no estarlo. En el caso particular del DFI la empatía intelectual le permite ponerse en el lugar de sus estudiantes aprovechando el conocimiento teórico que tiene sobre algunos temas sobre la adolescencia, la teoría de adquisición de idiomas, la relación lingüística inglés- español y los enfoques, metodología y recursos de su enseñanza, por mencionar algunos, que le permiten entender las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes, sus estilos de

aprendizaje, sus intereses y el nivel de conocimiento del idioma entre otros aspectos. De esta manera será posible reconocer el grado de empatía intelectual cuando:

- a) Reconoce y expresa verbalmente la posibilidad de haberse equivocado como cualquier otro miembro de la clase.
 - b) Se pone en el lugar de los estudiantes, esforzándose en emplear este posicionamiento en el diseño, desarrollo y gestión de la clase en beneficio de los mismos estudiantes
 - c) Representa la defensa de creencias distintas a las suyas de manera inteligente y perspicaz
 - d) Demuestra entendimiento de la importancia de la empatía intelectual en el trabajo con los estudiantes
8. La imparcialidad intelectual implica tratar de igual manera todos los puntos de vista de las personas sin involucrar sentimientos o intereses personales o creados, juzgándolos con los mismos estándares y evitando buscar beneficio personal o del grupo al que se pertenece o representa. En su interpretación para el trabajo en el aula, la imparcialidad intelectual es fundamental, ya que permite tratar a todos los alumnos con igualdad y justicia, pues es en el aula en donde el docente se enfrenta a una diversidad y riqueza de pensamientos y puntos de vista que no necesariamente coinciden con su forma de ser y pensar, comenzando con la forma en que se conducen o se dirigen a éste en el trato o la interacción, cuya materialización se observa en el desarrollo de las actividades en el aula. A este respecto, uno de los problemas en el juego de roles que se da entre el docente y los alumnos es el interés del DFI por controlar la clase, el cual se asume como del interés común de la clase, ya que de él depende el aprendizaje de los alumnos, rompiendo con ello el principio de la imparcialidad al adoptarse como fin el control de la clase por el control mismo.

Por tanto, para aplicar la imparcialidad intelectual en un aula se requiere:

- a) Evitar usar conocimientos o habilidades personales para ganar ventaja sobre otros y hacerlos sentir o quedar mal.
- b) Tratar por igual a aquellos que comparten nuestro punto de vista como a aquellos que no.

- c) Cuestionar los propósitos, evidencia, conclusiones, creencias, conceptos y puntos de vista personales con el mismo rigor con el que cuestionamos los de otros.
- d) Esforzarse por tratar cada punto de vista de manera imparcial y sin prejuicios.
- e) Esforzarse por disminuir la fuerza del egoísmo presente en la mente humana, que por naturaleza busca favorecer el punto de vista personal y el del grupo al que pertenecemos.

Una vez reconocido el modelo de uso del pensamiento crítico a partir de las CIPC, se considera pertinente ampliar y profundizar la panorámica sobre la forma en que se produce este tipo de pensamiento cuando se trata del quehacer docente. En el modelo de los elementos del pensamiento presentado, algunos de sus componentes en particular, como la información, los conceptos, los supuestos y los puntos de vista respecto de la práctica docentes, pueden estar influidos por concepciones erróneas o mal fundadas, o en otro caso, presentar debilidad en su construcción. El entendimiento de la forma en que se produce o construye el pensamiento del profesor permite ampliar la perspectiva de aplicación de las CIPC a casos particulares como el caso del DFI de inglés de secundaria.

4.3.3. El proceso del pensamiento

Como quedó descrito, las CIPC, constituyen el móvil que lleva al individuo al empleo de las habilidades del pensamiento crítico cuando enfrenta situaciones que demandan solución (Norris, 1992; Facione y Facione, 1992; Ennis, 1996; Facione, Facione y Giancarlo, 2000; Perkins, Jay y Tishman, 1993; Richard Paul y Linda Elder, 2006). Para conocer la manera en que éstas se desarrollan, Paul y Elder (2003) explican que todo tipo de pensamiento o razonamiento tiene una estructura conformada por ocho elementos: propósitos, pregunta en cuestión, información, interpretación e inferencia, conceptos, supuestos, implicaciones y consecuencias, y puntos de vista (p., 5), y lo representan como se observa en la figura 2.

Los elementos del pensamiento



Figura 2. Los elementos del pensamiento. Paul y Elder (2003, p.5).

Cuando se enfrenta una situación problemática que se desea resolver en la que el pensamiento crítico participa, cada uno de los elementos es sometido a estándares universales de pensamiento para verificar la calidad del razonamiento que se está llevando a cabo. Es así como este ejercicio intelectual conduce al desarrollo de las CIPC. El proceso se observa en la figura 3.

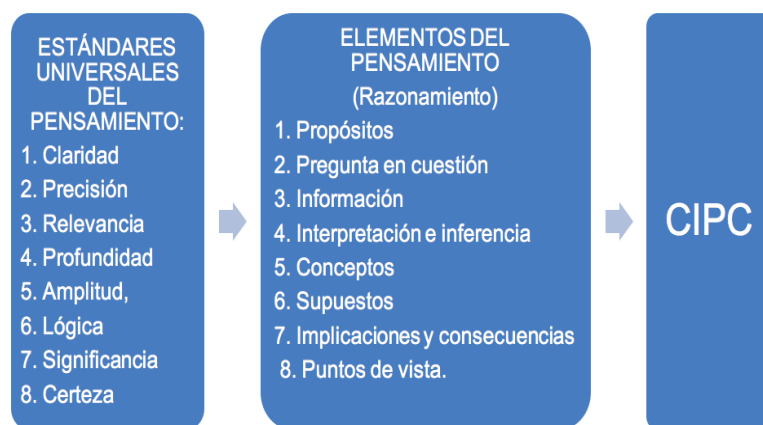


Figura 3. Proceso para el desarrollo de las CIPC. Los estándares universales del pensamiento listados en el recuadro de la izquierda se aplican a cada uno de los elementos del pensamiento, lo que favorece el desarrollo de las CIPC. Creación propia.

En el primer recuadro aparecen listados los estándares intelectuales que son claridad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, significancia y certeza. Éstos se aplican a cada uno de los elementos del pensamiento que aparecen en el siguiente recuadro de la misma figura 3, buscando dar certeza al juicio que se emitirá para resolver el problema enfrentado. Es decir, verifican la calidad del razonamiento llevado a cabo, dando como resultado el desarrollo de las CIPC que son indicadores del nivel de comprensión e integridad con el que se pensó la solución.

Cada uno de los estándares persigue un propósito diferente, la claridad permite reconocer la exactitud y relevancia en el planteamiento de un problema a fin de evitar confusión al resolverlo. La precisión remite a los detalles, determinando si lo que se piensa es claro y específico. La relevancia permite saber si está relacionado con el asunto en cuestión. La profundidad, permite reconocer en qué medida la respuesta que se ofrece atiende a lo requerido por la pregunta o soluciona el problema planteado. La amplitud evalúa si se contemplan múltiples puntos de vista. La lógica, reconoce la forma en que se presentan las ideas y si éstas se apoyan entre sí unas con otras para darle sentido a lo que se expresa. La significancia, verifica si se enfoca en lo importante y no en lo trivial. Finalmente, la certeza, si es justificable, no egoísta y unilateral.

Paul y Elder (2006) señalan que es necesario aplicar cotidianamente los estándares intelectuales a cada uno de los elementos del razonamiento o pensamiento, para poder desarrollar las CIPC. Empero, una vez que se tienen, el proceso se invierte, pues dichas características se convierten en el móvil o motor que activa el uso del pensamiento crítico en la toma de decisiones para la resolución de problemas. Esta peculiaridad del proceso de aplicación del pensamiento crítico se retoma para proponer el modelo de la figura 4.

Características Intelectuales de Pensamiento Crítico

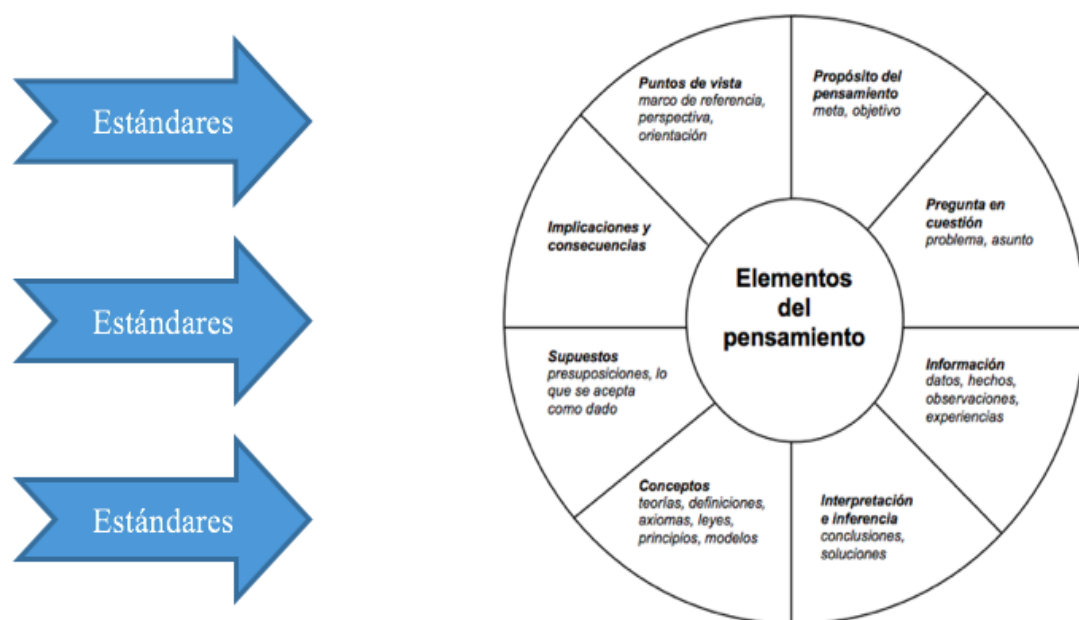


Figura 4. Ubicación de las CIPC en el proceso de pensamiento basado en la propuesta de Paul y Elder (2003). Creación propia.

En este modelo se muestra cómo las CIPC asumen una posición por encima del proceso de aplicación de estándares, llevando al individuo, el DFI, a utilizar el pensamiento

crítico como herramienta cognitiva en la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrenta en el aula bajo una perspectiva más pensada. Se asume, que en la etapa de madurez y experiencia académica con la que cuentan los DFI, lo único que se requiere es despertar en ellos una actitud que detone el empleo de las herramientas intelectuales de pensamiento que poseen, papel que desempeñan las CIPC. En consecuencia, se evita la repetición de prácticas tradicionales que son sinónimo o reflejo de un actuar por impulso que obstaculiza el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés bajo enfoque comunicativo.

Este modelo, trasladado a la capacitación de individuos que requieren mejorar su capacidad de reacción ante problemas que enfrentan, no requiere comenzar por el estudio de los elementos del pensamiento y la aplicación de estándares a su modo de pensar. Más bien por hacer conciencia del valor de las CIPC como detonadoras del uso del pensamiento crítico. Como herramientas que, en la solución de problemas, da lugar a la aplicación de los estándares, a cada uno de los elementos del pensamiento durante el proceso de acompañamiento, en el que se analizan, reflexionan y discuten situaciones o componentes clave de la práctica que se desea transformar para lograr una buena práctica bajo los estándares de la enseñanza comunicativa.

A manera de cierre

Una de las tareas más difíciles en la enseñanza, es la aplicación de principios teóricos a la práctica. De hecho, el problema que se plantea en este estudio se generó a partir de la observación que se hizo de la tendencia de los DFI a replicar formas tradicionales de enseñanza, posiblemente ante la dificultad que para ellos representaba la aplicación de un enfoque de uso aparentemente nuevo en nuestro país. Así pues, de acuerdo a teorías sobre las etapas de evolución de la profesión docente, cuando el profesor novel se inserta por primera vez al trabajo profesional, la experiencia resulta estresante al grado de provocar una toma de decisiones precipitada sobre la forma de gestionar y controlar el contenido y trabajo en el aula.

De acuerdo a esta perspectiva, este proceder no es más que el reflejo del uso de una forma impulsiva de pensamiento que requiere ser sustituida por otra más consciente, reflexiva y crítica que permita un desempeño eficiente, efectivo y profesional que se refleje en una

buena práctica. Procediendo de esta manera se logrará una mayor claridad para decidir aspectos técnicos de enseñanza y de formas de comportamiento ante la reacción de los alumnos, quienes por efecto de las acciones del desempeño del DFI en el aula, construyen ideas del novel docente que igualmente contribuyen a enriquecer el ambiente de aprendizaje del DFI y de los alumnos que atiende.

Es aquí que el pensamiento crítico se constituye como un medio que puede permitir el uso más eficiente y efectivo tanto del conocimiento explícito o cognitivo, como del tácito o práctico adquirido en la formación docente, y que por las razones explicadas como la interferencia de creencias adquiridas a lo largo del trayecto de formación, el uso del pensamiento cotidiano, la falta de disposición hacia el empleo del pensamiento reflexivo y crítico, la carencia del empleo de habilidades superiores de pensamiento y de la voluntad como proceso regulador de la forma de procesar y evaluar las ideas entre otros, no se transfieren de manera exitosa bajo la forma de una buena práctica.

Terminar con la repetición de esquemas de enseñanza de la escuela tradicional en inglés en la educación secundaria, requiere que el DFI reflexione de manera más profunda sus acciones en el aula, la relación que éstas guardan con el conocimiento adquirido en su formación en la escuela normal y lo que observa en el contexto escolar, y asuma una postura crítica a pesar de la influencia de factores tan determinantes como su inexperiencia, las prácticas observadas en el contexto del aula y las creencias formadas a lo largo de su trayecto de formación. Solo así se podrá transitar de la repetición de modelos tradicionales de enseñanza, a la ejecución de buenas prácticas que respondan a las demandas reales y actuales de formación de los estudiantes de secundaria.

Por cuanto a la metodología de enseñanza establecida en planes y programas de normal y de educación básica, la cual fue escrupulosamente elaborada por un cuerpo académico, no ha encontrado en los resultados de aprendizaje de los alumnos una garantía de éxito en su aplicación, pues los esquemas prácticos de los docentes que atienden los grupos de estudiantes de secundaria, lo mismo que las epistemologías de construcción de sus acciones en el aula, no empatan con las empleadas en la elaboración de dichos documentos.

El pensamiento crítico y sus herramientas teóricas pueden representar una herramienta de apoyo en la transformación de la práctica toda vez que se pueda conocer

problemas del pensamiento del profesor que obstaculicen la buena práctica del DFI de inglés de secundaria.

En el siguiente capítulo, se presenta la propuesta metodológica seguida para dar respuesta a las interrogantes de investigación, y así conocer si la hipótesis planteada define el supuesto que da solución al problema de mejora de la práctica de los docentes en formación inicial de inglés de secundaria. En él se describe y definen las diferentes etapas por las que transitó el estudio, partiendo de un análisis de necesidades de los sujetos participantes, para con ello dar lugar al diseño de una intervención de acompañamiento crítico.

En el capítulo se describirá entre otros aspectos, el tipo de investigación, sus alcances, las variables, y las técnicas e instrumentos de recolección de datos. En el caso de estos últimos, se observó la necesidad del diseño de un cuestionario y una rúbrica. El primero, para el análisis de necesidades y la caracterización de los participantes. El segundo para la medición y evaluación de su desempeño en el aula de inglés de secundaria para la comprobación de la hipótesis planteada.

CAPITULO V

Diseño de la estrategia metodológica

En el presente capítulo se describe la metodología empleada en el proceso de la investigación, su enfoque, alcances, paradigma, perspectiva, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos empleados y de procesamiento de la información. Su diseño fue clave, pues fue la columna vertebral de la que dependió la veracidad de los resultados obtenidos en la búsqueda de la respuesta a las interrogantes planteadas y la comprobación de la hipótesis de investigación.

5.1. Modelo, enfoque y diseño de la investigación

El presente trabajo queda enmarcado dentro del paradigma pospositivista, bajo el modelo cuantitativo de investigación, en la que se empleó un tipo de investigación pre-experimental de prueba-posprueba con un solo grupo de alcance correlacional. El estudio se realizó con un enfoque educativo-pedagógico en un escenario natural o contexto de campo (Hernández, 2010), correspondiente al de la ENSEP, en el que se presentó el problema de investigación relacionado con la práctica docente de los DFI de inglés o sujetos de la investigación que cursaban el último año de su formación en la LESELEI.

La elección de la perspectiva cuantitativa obedeció al objetivo de la investigación que buscaba valorar la influencia de una intervención basado en la teoría del pensamiento crítico, en el desarrollo de BP en DFI de inglés de secundaria, haciendo a la BP el objeto de la investigación. De ahí su enfoque educativo-pedagógico relacionado con el quehacer en el aula de novales docentes durante su primera experiencia profesional en escuelas públicas.

La experiencia y el trabajo giraron en torno a la manera en que DFI de inglés de secundaria se desempeña durante su inserción a la práctica profesional y la manera en que decide y construye su práctica docente. En ella se ha observado que replica formas tradicionales de enseñanza como patrón recurrente de trabajo. Conocer de manera exploratoria la manera en que el pensamiento crítico contribuye a la construcción de una buena práctica en el corto plazo, permite orientar el desarrollo de futuras investigaciones relacionadas al problema de repetición de formas de enseñanza ajenas a la esperadas por el programa de formación.

5.2. Método

El diseño metodológico fue de tipo pre-experimental (Creswell, 2003, p.167). Aunque algunos autores clasifican a los diseños pre-experimentales como de control mínimo (Bernal 2010, Hernández, et al. 2010; Van Dalen & Meyer, 1971) debido a que no hay asignación aleatoria de los sujetos participantes, ni grupo control (García, 2009, p.32); se decidió utilizar este método considerando el objetivo de la investigación, el número reducido DFI participantes y el uso que se hace de esta metodología en investigación educativa cuando se requiere aplicar

conocimientos producto de la experiencia y el trabajo que buscan acercarnos a una teoría de transformación (Campbell y Stanley, 2005).

El escenario de trabajo fue prueba/posprueba (pretest y posttest) con medición de un solo grupo (García, 2009, p.32) en un contexto de campo (Hernández, 2010). Se observó el desempeño de trabajo de docentes en formación durante una sesión de clase en una escuela secundaria (pre-test). Enseguida fueron sometidos a una intervención, y posteriormente se llevó a cabo una segunda etapa de observación (posttest) en la que se determinaron los cambios experimentados en el desarrollo de la práctica, estableciendo con ello la posibilidad de transformar la enseñanza tradicional en una BP con enfoque comunicativo. De acuerdo a esto, el proceso metodológico tuvo que dividirse en dos etapas y dos fases.

En la etapa inicial se planteó el problema y se enunció la hipótesis de trabajo que resume las variables que fueron sometidas a medición. La segunda etapa estuvo organizada en dos fases, Fase Diagnóstica y Fase Experimental. En la Fase Diagnóstica se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario de análisis de necesidades de 26 preguntas que permitió el diseño de la intervención.

En la Fase Experimental, se aplicó un pretest a los sujetos de la investigación, que consistió en la observación de su desempeño docente durante una sesión de 50 minutos de clase elegida al azar. Se le evaluó utilizando una rúbrica de desempeño docente (Anexo 2) diseñada para este propósito.

Terminadas las observaciones del pretest, se realizó la intervención en ocho sesiones de cuatro horas cada una. Esta intervención, se llevó a cabo en un ambiente cotidiano o realista, correspondiente al tiempo y espacio asignado para la asesoría por la dirección de la escuela normal superior sin ningún rigor o control científico de laboratorio. Finalmente, se realizó el posttest, con la evaluación del desempeño en el aula de los sujetos en una sesión de clases elegida al azar, utilizando nuevamente el formato de rúbrica del pre test (Anexo 2).

La figura 5 ilustra el diseño metodológico seguido, empleado el sistema sugerido por Campbell y Stanley (2005):

G O1-----X-----O2

Figura 5. Diseño metodológico pretest-intervención-posttest. Campbell y Stanley (2005) Fuente: Creswell, J. W. (2003).

En la figura, la letra G representa al grupo de los 12 DFI de la generación 2017-2018 de la LESELEI de la ENSEP. El O1 representa el Pre-Test (variable dependiente), X la intervención de acompañamiento crítico (variable independiente), y O2 el Posttest (variable dependiente). Las líneas punteadas representan la temporalidad entre cada una de las fases o etapas de la investigación.

La figura 6 describe gráficamente el proceso metodológico adaptado esta investigación. En él se observan las fases de la etapa experimental, incluyendo las fases diagnóstica y experimental, la duración y los tiempos empleados en cada una de ellas, y los instrumentos para la recolección de datos.

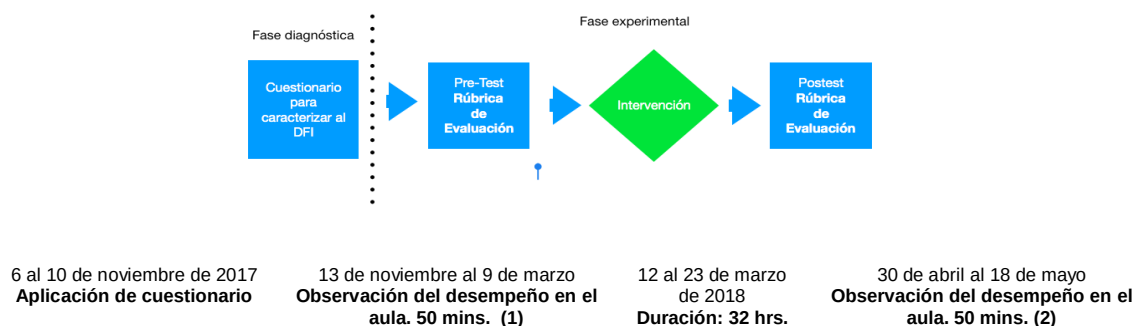


Figura 6. Proceso de la investigación. El diagrama muestra las dos fases de la investigación, sus etapas y la temporalidad de cada una de ellas.

En virtud de que el proyecto de investigación se realiza dentro de un programa de doctorado en investigación e innovación educativa, la perspectiva con que se mira corresponde al campo de la educación con un enfoque pedagógico. Este último en función de que lo que se persigue es el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza del inglés en los DFI, utilizando una intervención.

5.2.1 Variables

De acuerdo a García (2009) una variable es una propiedad o característica observable que puede fluctuar y cuya variación puede medirse (p.15). Al considerarse las variables como atributos de la unidad de análisis, se puede señalar que, en el problema de investigación abordado, las dos grandes variables fueron la manifestación de la buena práctica en DFI, por

efecto de una intervención de acompañamiento crítico. Por la relación causal de las variables, a la primera se le denomina variable dependiente y a la segunda independiente.

Siguiendo un orden lógico de causa-efecto, se cita en primer lugar a la variable independiente, aquella que se manipuló o controló para hallar sus efectos en la dependiente. A esta correspondió la intervención de acompañamiento basada en la teoría del pensamiento crítico, específicamente en las aportaciones de Paul y Elder (2006). Dichos autores señalan que el uso del pensamiento crítico en el individuo parte de una disposición o actitud hacia el empleo de las habilidades intelectuales u operaciones superiores de pensamiento. Esta disposición es posible mediante lo que denominan características intelectuales del pensamiento crítico (CIPC).

Las CIPC fueron retomadas en la investigación como los elemento clave en torno al que se diseñó la intervención, considerando que lo que se busca no es una metodología de la enseñanza del inglés, sino un cambio en la actitud o disposición del DFI para el empleo del pensamiento crítico; un tipo de pensamiento más racional en la toma de decisiones para las acciones a seguir en la gestión de aula. Recuérdese que en esta etapa el DFI posee conocimiento explícito suficiente para dirigir la clase, pero adolece de experiencias suficientes en su aplicación. En consecuencia, al enfrentarse a la realidad del contexto del aula y la cultura escolar lo lleva a una toma de decisiones impulsiva (Esteve, 1979; Leithwood, 1992; Vonk, 1996; Marcelo, 1999; Huberman, 2000; Goodson, 2004; Marcelo y Vaillant, 2010), que al parecer es la razón por la cual tiende al empleo de formas tradicionales de enseñanza.

Debido a las características que reviste la actividad del docente en formación, en la que se ve implicado el uso del conocimiento pedagógico explícito adquirido durante la formación inicial en la escuela normal; referentes pedagógicos (Pansza, 1993) representados por las concepciones didácticas producto de sus creencias, teorías implícitas y pensamiento práctico adquirido a lo largo de su trayecto formativo de manera formal e informal, consciente o inconsciente que dan lugar a formas específicas de enseñanza; y a su conocimiento tácito que comienza a generarse como producto de su experiencia pedagógica, es fácil entender la confusión en la toma de decisiones, la cual apuntará al empleo de la medidas de supervivencia, que aquellas racionalmente necesarias para conducir a sus alumnos al éxito en el aprendizaje del inglés.

En función de lo anterior, las CIPC se convirtieron en el elemento que dio forma y articuló el diseño de la intervención de acompañamiento crítico, que como variable independiente tuvo que fraccionarse o dividirse en ocho, una por cada una de ellas. Las CIPC son Humildad intelectual, la Autonomía intelectual, la Integridad intelectual, la Entereza intelectual, la Perseverancia intelectual, la Confianza en el razonamiento, la Empatía intelectual y la Imparcialidad intelectual. Ellas jugaron el rol de variables activas o experimentales (García, 2009, p.19). Para su empleo fue necesario adecuarlas al terreno de la práctica docente, estableciendo una relación entre la definición de cada una de ellas y los desempeños clave de la enseñanza del inglés bajo enfoque comunicativo.

Conceptualmente, las variables independientes quedaron descritas como aquellas acciones dirigidas a los DFI de inglés que cursaban el último año de formación en la ENSEP, organizadas dentro de una intervención de acompañamiento crítico bajo la forma de un curso-taller. Las ocho características intelectuales del pensamiento crítico permitieron redireccionar y construir los conocimientos, habilidades y actitudes docentes y pedagógicas necesarias para el desarrollo de BP en la enseñanza del inglés en grupos de secundaria, bajo el enfoque comunicativo.

La variable dependiente, por su parte, correspondió al desempeño docente de los DFI que se deseaba modificar. Los cambios estuvieron asociados a las ocho componentes clave de la BP en la enseñanza del inglés con enfoque comunicativo, constituidos por la exposición al idioma, la contextualización de la clase, el uso de prácticas sociales del lenguaje, el desarrollo de habilidades lingüísticas, la actividad centrado en el alumno, el trabajo en equipo, la secuenciación del proceso de clase y la evaluación por medio de productos. La transformación lograda en la práctica docente con motivo de la influencia de las ocho CIPC se determinó observando las modificaciones a dichos componentes clave. Por lo tanto, de dos variables originalmente pensadas, una vez hecha la revisión teórica, quedaron definidas como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Variables de la investigación

Variable independiente: (8 CIPC)	1. Humildad intelectual 2. Autonomía intelectual 3. Integridad intelectual 4. Entereza intelectual 5. Perseverancia intelectual 6. Confianza en el razonamiento 7. Empatía intelectual 8. Imparcialidad intelectual.
Variable dependiente:	El desempeño docente del DFI

Nota: elaboración propia

La buena práctica en la enseñanza del inglés se describió como las acciones de los DFI en el aula de inglés de secundaria centradas en el alumno, que permiten el desarrollo confiable, eficaz y efectivo de las cuatro habilidades del lenguaje conforme a los principios de la enseñanza comunicativa. Para lograrlo, fue necesario incidir en los ocho componentes clave mencionados arriba con el empleo de las CIPC.

Para la medición de esta variable se empleó una rúbrica de evaluación del desempeño, la cual se describe en la sección de instrumentos o guiones de recogida de datos (Anexo II). Por el nivel de medición en el que fueron valoradas, las variables empleadas fueron de tipo intervalar, ya que la citada rúbrica contiene ocho categorías correspondientes a cada una de las CIPC, con cinco niveles de desempeño, estableciendo con ello intervalos de magnitud iguales en la medición, los cuales no representan valores absolutos de desempeño en la práctica, sino valores a lo largo de ella (García, 2009).

5.3. Técnicas y procedimiento de recolección de información

Se emplearon las técnicas de la encuesta y la observación directa no participante, con el empleo de los instrumentos: cuestionario y rúbrica de observación. Ambas técnicas se explican a continuación, así como los momentos de la investigación en los que se utilizaron.

La encuesta empleó un cuestionario para el análisis de necesidades de los sujetos de investigación. Su propósito fue reconocer elementos de la formación inicial y del trayecto de formación en inglés con los que contaba el DFI, para luego reforzarlos, orientarlos o crearlos con la intervención con el empleo de las características intelectuales del pensamiento crítico que facilitan la toma de decisiones para el desarrollo de una buena práctica.

La observación directa no participante se empleó durante el pretest y posttest aplicado a los 12 DFI, cuando se les observó desempeñándose como docentes de inglés en una sesión de clase de 50 minutos. Para evaluarlos se empleó una rúbrica analítica con ocho variables y cinco niveles de desempeño (Anexo II). Las variables representando cada una de las características intelectuales del pensamiento crítico.

5.4. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos empleados en la recogida de información fueron dos, un cuestionario de análisis de necesidades para la construcción de la buena práctica (Anexo I) y una rúbrica analítica para evaluar los desempeños de los DFI en el salón de clases en relación a la buena práctica (Anexo I). Ambos instrumentos fueron diseñados para los propósitos de la investigación, dado que no existían modelos previos a seguir dentro de esta línea.

El primero de ellos se empleó en la Fase Diagnóstica y la información obtenida sirvió para el diseño de la intervención de acompañamiento crítico. El segundo se empleó en la Fase Experimental como instrumento de evaluación del desempeño docente en el pretest y posttest, y su información sirvió para determinar la influencia de la intervención en el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés de los DFI.

5.4.1 Cuestionario

El cuestionario es un instrumento para la recolección de información formado por un número limitado de preguntas mediante las cuales el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno (Bisquerra, 2004). Es por ello que se eligió este instrumento pues se buscaba responder las dos preguntas iniciales de la investigación. La primera en relación a la detección de necesidades de formación de los DFI en relación a aspectos de formación que

favorecieran u obstaculizaran la toma de decisiones para el desarrollo de una BP. La segunda respecto a las necesidades de formación para el diseño de la intervención.

Tomando como base ambas preguntas, se diseñó el cuestionario siguiendo el modelo de análisis de necesidades de Hutchinson y Waters (1987). Ambos autores consideran tres componentes claves en el diseño curricular de cursos, en este caso la intervención: necesidades (needs), carencias (lacks) y anhelos (wants).

Existen dos tipos de necesidades, de objetivo de situación y de aprendizaje (Hutchinson y Waters, 1987). Las primeras están relacionadas con lo que el sujeto necesita hacer en una situación específica planteada y la segunda, lo que necesita hacer para aprender. En el caso de esta investigación lo que se necesitaba era que los DFI desarrollaran buenas prácticas en la enseñanza del inglés con enfoque comunicativo en sus grupos de secundaria, para lo cual se requería un marco referencial teórico-práctico. Lo que necesitaban hacer para aprender, era exponerse a la situación de enseñanza y aprendizaje en el aula.

A su vez, las necesidades de objetivo de situación se deben observar en términos de necesidades (needs), carencias (lacks) y anhelos (wants). Las necesidades están determinadas por la situación, y representan lo que el sujeto requiere saber para funcionar eficientemente en dicha situación. En el caso de los DFI, la situación estaba representada por la práctica en el salón de clase, y lo que requería conocer para funcionar con eficiencia en el salón de clases, eran aspectos técnicos sobre el enfoque, metodología, estrategias, actividades y materiales de enseñanza.

Las carencias están representadas por la diferencia entre lo que se sabe y lo que se espera se sepa en torno a un asunto. En el caso de los DFI, su conocimiento sobre la forma de dirigir la enseñanza, en relación de lo que se esperaba que supieran para hacerlo eficientemente. Es decir, tenía que estar consciente de las características del desempeño de su práctica en el salón de clases, respecto del que se deseaba que llevara a cabo.

Finalmente, los anhelos, referidos a las necesidades sentidas por el sujeto participante. Esta información constituye el punto de vista del sujeto y no siempre tiene que ir de la mano con el punto de vista de quien diseña el curso, que puede ser el asesor, o el maestro, pues constituye la forma particular en la que el sujeto percibe sus necesidades en función de la

situación objetivo que persigue. En este sentido, se les preguntó su opinión sobre sus necesidades personales de formación.

Las necesidades de aprendizaje complementan las necesidades de la situación objeto descritas, pues una vez que éstas últimas han determinado el destino y guían la forma de alcanzarlo, el qué hacer o qué saber, las primeras determinan la forma de hacerlo respecto del sujeto. En el caso del estudio quiénes son, qué saben, cómo lo aprenderán, qué actitudes y estilos de enseñanza poseen, sus intereses, sus necesidades, su estatus en la situación de la práctica y su trayecto de formación entre muchos otros.

Tomando en cuenta lo anterior, se diseñó un cuestionario de 26 preguntas (Anexo 1) con tres tipos de respuesta: cerrada, abierta y de opción múltiple. Estas sirvieron para determinar las necesidades de aprendizaje y de situación objetivo (la buena práctica) en aspectos técnico-pedagógicos y de desarrollo de las características intelectuales del pensamiento crítico, necesarias en la toma de decisiones.

En este instrumento los tres primeros ítems se destinaron a obtener información general de los sujetos, la cual incluyó género, edad y estado civil. Las siguientes 23 se agruparon en tres apartados denominados Trayecto de Formación en inglés, Conocimiento Metodológico de la Enseñanza del inglés, y Construcción de la Práctica Docente y las Características Intelectuales del Pensamiento Crítico. Todos ellos encaminados al conocimiento de la forma en que el DFI decide y construye su propia práctica docente.

El apartado, Trayecto de Formación en inglés, fue diseñado para conocer particularidades sobre formación del DFI en esta área del conocimiento a lo largo de su escolaridad. Permitió explorar las necesidades y carencias de formación de los DFI a partir de lo que conocían. La identificación del trayecto de formación fue fundamental para el reconocimiento de elementos que pudieran interferir de manera inconsciente en la práctica de los sujetos del grupo (Porlán, Rivero y Martínez, 1998) como en su forma de pensar (Schön, 1992) y que pudieran ser susceptibles de ser transformados con la intervención. Incluyó 4 preguntas, de la 4 a la 7.

El segundo, Conocimiento Metodológico de la Enseñanza del inglés, comprendió las preguntas de la 8 a la 10 y de la 12 a la 14. Esta sección fue destinada al conocimiento de la metodología, estrategias y recursos empleados por sus maestros durante el trayecto de

formación y que ellos emplearan durante su propio desempeño en el aula. De la misma manera constituyó el conocimiento previo sobre la metodología de enseñanza y fueron reflejo de las necesidades y carencias de la formación del DFI a este respecto.

El tercero y último, Construcción de la Práctica Docente y las Características Intelectuales del Pensamiento estuvo dirigido a identificar la manera en que el DFI resuelve y decide la construcción de la práctica al enfrentar problemas en el aula, con base a sus conocimientos y limitaciones, así como en sus anhelos (wants) de formación. Esta sección permite reconocer el uso del pensamiento crítico vinculado a las características intelectuales del pensamiento crítico, para la toma de decisiones en la planeación, el desarrollo y la evaluación de la práctica. Comprendió las últimas 11 preguntas, de la 15 a la 26.

Para comprobar la validez del instrumento que muestra el grado en el que éste mide la variable que se intenta medir (Hernández et. al., 2010), y debido al número reducido de sujetos participantes en el estudio, se decidió realizarla por juicio de expertos. En ella participaron un experto en estadística y diseño de instrumentos de investigación, un doctor y 6 maestros formadores de docentes de inglés de secundaria. Su participación permitió constatar que los reactivos estuvieran redactados de manera comprensible para los destinatarios DFI de inglés de secundaria, así como si las cuestiones representaban cada uno de los tres apartados en los que se había dividido el instrumento.

5.4.2 La rúbrica de desempeño

El segundo instrumento, la rúbrica analítica (Anexo 2), fue aplicado en la fase experimental como pretest y posttest para evaluar el desempeño en el aula de los DFI antes y después de aplicada la intervención. De acuerdo a Goodrich (2005) la rúbrica permite la valoración de desempeños con criterios específicos que determinan su estado y nivel. Basado en la definición de Argudín (2010) se entenderá por desempeño a la manifestación externa del DFI que evidencia su nivel de aprendizaje del conocimiento técnico-pedagógico de la enseñanza del inglés y el desarrollo de las habilidades y valores docentes.

La estructura de la rúbrica consta de ocho categorías, una por cada característica intelectual del pensamiento crítico (CIPC) o variables a medir: humildad intelectual, autonomía intelectual, integridad intelectual, entereza intelectual, perseverancia intelectual, confianza en la razón, empatía intelectual e imparcialidad. Los descriptores de cada categoría o variable,

contienen cinco niveles, en los que se describe el desempeño esperado con base en las características de una buena práctica en la enseñanza comunicativa, estableciendo intervalos de magnitud iguales en la medición, los cuales no representan valores absolutos de desempeño en la práctica, sino valores a lo largo de ella (García, 2009).

La rúbrica fue validada por 6 especialistas formadores de docentes de inglés y por dos doctores en el área educativa. A cada uno de ellos se les proporcionó un ejemplar en el cual expresaron las correcciones y comentarios pertinentes. Realizados los cambios, se aplicó para medir el desempeño de los DFI en la primera práctica como pretest y en la segunda como postest. Los resultados obtenidos en las dos mediciones fueron sometidos a la prueba alfa de Cronbach para corroborar la confiabilidad del instrumento. Este método estadístico permitió conocer el grado de consistencia interna del instrumento y el grado de homogeneidad entre sus elementos, determinando si los ítems, representados por las ocho características intelectuales del pensamiento crítico, realmente midieron el mismo constructo o dimensión teórica correspondiente a la buena práctica.

En a prueba Alfa de Cronbach, entre más cercano esté el valor calculado de alfa al número uno, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. La correlación entre los ocho componentes o variables mostraron un valor Alfa de 0.924 como se muestra en la tabla 2, Estadística de fiabilidad, coeficiente excelente de acuerdo a los criterios de George y Malley (2003), lo que demuestra un alto grado de confiabilidad en la rúbrica aplicada.

Tabla 2

Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.924	8

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest.

De acuerdo a la literatura cuando el valor es superior a 0.900, como es el caso, el instrumento es redundante en sus variables, es decir, que existen elementos que son medidos por más de una variable. Esto puede verificarse en los aspectos del desempeño considerados

en los descriptores de cada una de las variables empleadas en la rúbrica, como el caso del trabajo en equipo que fue medido tanto en la autonomía como en la imparcialidad intelectual.

5.4.3. La intervención

La intervención aplicada después del pretest, se diseñó en base a los resultados de la fase diagnóstico (Anexo 3). La modalidad elegida fue de taller, con una duración de 32 horas, ocho sesiones de cuatro horas, una por cada CIPC. La metodología de la intervención siguió cuatro momentos fundamentales para el logro del propósito de su diseño. El primero, la familiarización del DFI con las CIPC motivo de la sesión. El segundo, la revisión de contenidos teórico-metodológicos de la enseñanza asociados a la CIPC de la sesión. El tercero, actividades de análisis, reflexión y discusión de sesiones de inglés videograbadas que recuperaban el conocimiento tácito de los docentes en formación y de expertos docentes en la enseñanza del inglés, como referentes pedagógicos para provocar la construcción de la buena práctica.

Durante el desarrollo de la intervención, existieron diferentes tipos de conocimientos que se consideraron para el desarrollo de la buena práctica. Estos fueron el conocimiento académico de la formación docente, el conocimiento tácito sobre la práctica del DFI, el conocimiento tácito sobre la práctica de terceros,

El primero, el conocimiento académico de la formación docente (conocimiento explícito) sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés a estudiantes de secundaria adquirido durante la formación inicial en la LESELEI. Este incluye un componente general de la formación y el conocimiento y manejo del idioma inglés y del enfoque y metodología de su enseñanza, impuesto por la autoridad oficial, que establece los parámetros que debe cubrir la BP en el desempeño profesional.

El segundo y tercero, constituido por el conocimiento tácito sobre la práctica del DFI. Representado por sus experiencias de enseñanza personales resultado de su trayecto de formación. El cuarto, las buenas prácticas de la enseñanza del inglés, recuperadas en los contextos en los que se sustenta el programa oficial de enseñanza del inglés. El quinto, las CIPC como el componente organizador de los elementos señaladas para una toma de decisiones más pensada y menos impulsiva durante el proceso de diseño y desempeño de la práctica profesional docente.

Todos estos componentes se amalgamaron con el uso del pensamiento crítico durante el proceso de la intervención, con el propósito de desarrollar la buena práctica en los DFI en el corto plazo. La figura 7, ilustra el proceso.



Figura 7. Proceso de la intervención de acompañamiento crítico. Creación propia.

En la figura, se representan los elementos y mecanismo seguido para el desarrollo de la BP. Cada uno de los diferentes tipos de conocimiento que intervienen su producción están representado por un círculo: conocimiento académico de la formación docente (conocimiento explícito); conocimiento tácito, representado por los círculos experiencias de enseñanza personales, experiencias de enseñanza de terceros y buenas prácticas de enseñanza del inglés; y las CIPC. Todos ellos son el insumo con el que trabajan las habilidades intelectuales del pensamiento crítico, el cual aparece como un elemento envolvente y contenedor, para el establecimiento de juicios que llevarán al desarrollo de una BP. Como ya se ha dicho, las características intelectuales aparecen al interior y no como un elemento envolvente, debido a que, como se recordará, son detonadores y organizadores del pensamiento crítico, que

permiten focalizar componentes de la BP durante la toma de decisiones, la cual se intenta más pensada y menos impulsiva durante el desempeño en la inserción a la práctica profesional docente.

La intervención se diseñó considerando dos tipos de datos. Los primeros relacionados con información bibliográfica sobre la manera en que el novel docente enfrenta y construye la práctica en la etapa de inserción al trabajo profesional. Los segundos, relacionados con información obtenida con la aplicación del cuestionario de análisis de necesidades que permitieron reconocer las fortalezas y debilidades de construcción de la práctica a desarrollar en el trabajo docente en el aula.

Los elementos teóricos producto de la revisión bibliográfica incluyeron los estudios sobre la inserción a la práctica profesional docente (Esteva,1979; Leithwood,1992; Vonk 1996; Marcelo, 1999; Huberman, 2000; Goodson, 2004; Marcelo y Vaillant, 2010), la corriente del pensamiento del profesor (Porlán, Rivero y Martínez,1998), la metodología para la construcción de la práctica propuesta por el Plan y programa de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria (SEP, 1999), el proceso de construcción y rescate de la buena práctica (Nonaka y Takeuchi, 1995), y la teoría del pensamiento crítico, específicamente las CIPC (Paul y Elder, 2003). Estos fueron discutidos en los diferentes capítulos de la tesis.

El primer aspecto teórico está en relación con la forma en que los noveles docentes actúan y toman decisiones cuando se insertan por primera vez al trabajo profesional docente; el segundo, en relación a las epistemologías que intervienen en la construcción de la práctica docente del profesor; el tercera relativa al empleo de la práctica reflexiva en la construcción de la práctica docente; el cuarta, respecto a la manera en que se rescatan y reproducen las buenas prácticas; y la quinta, respecto de las CIPC que detonan el pensamiento crítico en la resolución de problemas que se enfrentan en el aula, en este caso en la construcción de una buena práctica en la enseñanza del inglés con enfoque comunicativo.

Con respecto al segundo grupo de datos, fueron obtenidos con la aplicación del cuestionario de análisis de necesidades durante la fase diagnóstica del proceso investigativo. Éstos permitieron reconocer las fortalezas y debilidades de construcción de la práctica de los DFI, y con ello realizar el diseño de la intervención que favorece el desarrollo de buenas prácticas en el trabajo docente en el aula.

5.5. Técnicas y Procedimiento de análisis de la información

El procesamiento de la información obtenida con la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, fue descriptivo en la etapa diagnóstica, y descriptivo e inferencial en la etapa experimental. Esta diferencia se debe a que en la fase diagnóstica se buscó realizar un diagnóstico de necesidades de formación para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza del inglés de los DFI participantes y con ello el diseño de la intervención de acompañamiento crítico. En la segunda fue descriptivo e inferencial debido a que se deseaba conocer el cambio en el desempeño de los DFI antes y después de la aplicación de la intervención y la comprobación de la hipótesis de trabajo.

Para el análisis descriptivo de los resultados en ambas etapas se calcularon las medidas de tendencia central: media aritmética, mediana y moda. En el caso de la fase inicial, permitieron conocer las posibles inclinaciones o agrupaciones de los datos que permitieron caracterizar a los DFI y reconocer sus necesidades de formación. En la fase experimental, sirvieron como puntos de referencia para interpretar las variaciones en el desempeño en el aula de los DFI.

Para el análisis inferencial se propuso el empleo de las pruebas coeficiente de correlación, *t* de *Student* y Alfa de Cronbach. Tanto la prueba de correlación como la *t* de *Student* permitieron comparar los resultados del pretest y posttest para llegar a una conclusión sólida sobre la influencia de la intervención de acompañamiento crítico en el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés de los DFI. La segunda para conocer las CIPC con mayor y menor influencia en el desempeño de los DFI.

El empleo de la prueba de correlación buscó conocer el grado de asociación entre las ocho variables de la intervención de acompañamiento crítico y el desarrollo de la buena práctica de los DFI. La prueba *t* de *Student* por su parte permitió conocer la influencia de la intervención en el desarrollo de dicha buena práctica. Esta prueba se realizó considerando que se aplicó un diseño antes-después en el que se compararon las medias y las varianzas de los resultados del pretest con los del posttest en un solo grupo experimental.

La prueba permitió comprobar la hipótesis de que las puntuaciones de cada una de las ocho variables difirieron en el tiempo para cada uno de los 12 sujetos, al comparar las medias

y varianzas en los dos momentos antes y después de la intervención (García, 2009). Así las diferencias manifiestas en los desempeños observados en la práctica y registradas en la rúbrica, podrían atribuirse a la intervención y no a otros factores.

Como parte de la metodología de aplicación de la prueba t de *Student*, se comenzó por proponer una hipótesis nula en la cual el valor de la media de la primera medición o pretest del desempeño del grupo, se supuso similar al de la media o promedio de la segunda medición del desempeño. Ello refleja que ambas variables eran independientes, es decir que no existía una relación entre ellas. Dicho de otra forma, la media antes de realizar la intervención sería igual a la media después de su aplicación.

También se planteó una hipótesis alterna la que establecería que la media aritmética sería diferente antes y después de realizada la intervención. Esto se hizo para saber si existía suficiente evidencia estadística para aceptar o rechazar la hipótesis nula en base a la cual se trabajó. Finalmente, la decisión fue aceptar o rechazar la hipótesis nula para poder dar la conclusión

Existen tres tipos de escenarios para pruebas t , uno para grupos o muestras relacionadas o correlacionadas, y otros dos para no relacionados o independientes. En el caso de la investigación, se eligió el tipo uno, para grupos relacionados, ya que se buscaba medir el cambio en el desempeño en la práctica que experimentaron los 12 DFI del grupo después de aplicada la intervención.

Como ya se ha mencionado, el diseño fue cuantitativo de tipo pre-experimental en un escenario prueba/pos prueba o pre y posttest, de grupos relacionados o correlacionados. Esto obedeció a que, en el proceso de análisis, aunque se trataba de un solo grupo conformado por 12 DFI, el desempeño se midió dos veces y se compararon los promedios antes y después de realizada la intervención. La primera en una sesión de clase inglés en secundaria antes de la intervención, y la otra después de ésta, con la finalidad de conocer en qué medida la práctica sufría algún cambio. De esta forma los datos obtenidos fueron procesados como si se tratara de dos grupos diferentes y se compararon para determinar la influencia de la intervención en la práctica.

Para el cálculo de la t de *Student* y por tratarse de una investigación prueba paramétrica, se debían cumplir dos supuestos o requisitos fundamentales. Uno, el de

normalidad, es decir, que la diferencia entre las dos variables relacionadas presentará una distribución normal, que se debe presentar en cada una de las dos muestras.

Como parte del proceso del cálculo de la *t* de student se definió un nivel de confianza de la hipótesis del 95%, que representó el área de aceptación, y el nivel de rechazo o significancia que será del 5% ó 0.05. Por tratarse de un grupo de 12 DFI, los grados de libertad fueron 11. El número que permitió saber la variabilidad de eventos en una muestra o el número de valores que se puede elegir libremente a partir de un total. Se calcularon entonces los valores de la diferencia de medias de las mediciones antes y después de la intervención, la desviación estándar, la media de la desviación estándar, los límites del intervalo de confianza de la diferencia y la *t* de *student*.

5.6. Población motivo de estudio

El número de sujetos de la investigación fue de doce DFI, siete mujeres y cinco hombres de edades comprendidas entre los veintiún y veinticuatro años de edad, el cual correspondió al universo de estudiantes que cursaban el último año de la LESELEI de la ENSEP, durante el ciclo escolar 2017-2018.

Debido a esto, la selección de participantes fue por conveniencia (Creswell, 2003, p. 156) ya que éstos fueron los únicos DFI que estaban dispuestos y disponibles para participar. No fue posible conformar un grupo control y otro experimental para la comparación de resultados. Por tanto, solo a un grupo se le realizaron las mediciones antes y después de la intervención.

Los DFI compartían características similares como grado, especialidad, institución de formación, trayecto formativo; interés común por terminar sus estudios de licenciatura y enfrentaban problemas y condiciones similares de trabajo en su práctica profesional en los diferentes grupos de secundaria de instituciones públicas en las que se desempeñaban.

5.7. El objeto de la Investigación

El objeto de la investigación fue la buena práctica docente del DFI de inglés de secundaria de la ENSEP. Estuvo basada en el desempeño del DFI durante dos sesiones de clase con duración de cincuenta minutos cada una, en una secundaria oficial en la que realizaban su práctica docente en condiciones reales de trabajo.

5.8. Trabajo de Campo

Antes de comenzar el trabajo de investigación, se solicitó a la directora de la escuela normal Mtra. Ariadna Anastasia Ruiz Tagle permiso para realizar la investigación en la institución con los DFI de la Licenciatura en Educación secundaria, Especialidad, lengua Extranjera (inglés) hacienda de su conocimiento el propósito y los beneficios que ésta podría representar en la formación de los estudiantes. La maestra autorizó la petición señalando que la investigación no debía interrumpir el curso natural y los calendarios oficiales de las actividades de taller y práctica de los DFI, ya que ese era su último año de formación y debían cubrir cada requisito para su titulación y presentación del examen de ingreso al servicio profesional docente.

Contando con la autorización de la dirección de la escuela, se convocó a una reunión a los DFI candidatos a participar como sujetos de la investigación. En la escuela normal, se les dio a conocer los propósitos del proyecto, las instituciones involucradas y las implicaciones de su participación en el mismo. Se les pidió que quienes aceptaran voluntariamente a hacerlo, lo manifestaran firmando el documento de consentimiento informado correspondiente.

Como ya se ha mencionado, el trabajo de campo se dividió en 2 fases, una diagnóstica y una experimental. En la primera como su nombre lo indica, se realizó un estudio diagnóstico sobre necesidades de formación docente en relación a la construcción de la práctica docente. Se procedió a conocer y analizar las necesidades de formación de los DFI para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza del inglés, así como su disposición a la aplicación de habilidades de pensamiento crítico en el diseño, aplicación, y evaluación de éstas, y en los procesos de cooperación grupal, en el análisis de problemas que enfrenta en el aula y el diseño y construcción de propuestas didácticas para el desarrollo de buenas prácticas en sus grupos de secundaria.

En la segunda, se realizó el pre-experimento con la aplicación del pretest, la intervención y el postest. En el pretest, se evaluó una práctica de cada DFI elegida al azar,

empleando la rúbrica de desempeño. Este proceso al igual que el resto se ajustó al calendario de actividades de 7º y 8º semestres del ciclo escolar 2017-2018, que definía los periodos de trabajo docente y del taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente. El pretest se aplicó hasta el mes de noviembre de 2017 y se concluyó en enero de 2018. El periodo de práctica anterior a éste, del 25 de septiembre al 20 de octubre no se comenzó, debido a que con motivo de un sismo ocurrido el 19 de septiembre algunos planteles educativos de educación secundaria permanecieron cerrados.

Procesada la información del cuestionario y realizado el pretest, se realizó la intervención de acompañamiento crítico dentro del periodo comprendido 12 al 23 de marzo de 2018, espacio destinado a las actividades del Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente II en la escuela normal. Su estructura, características y secuencia de aplicación están debidamente descritas en el Anexo III. Finalmente, se aplicó el posttest siguiendo la misma mecánica del pretest.

Recapitulando, en esta sección se planteó el diseño metodológico seguido en esta investigación. El diseño cuantitativo cuasi experimental se eligió sabiendo que el universo de DFI de inglés de secundaria en el estado era apenas de 12, pertenecían a la institución en la que se realizó el estudio. De acuerdo a la literatura, este tipo de metodología presenta problemas para controlar variables extrañas que conducen a discutir la validez interna y externa de los datos. Sin embargo, como única opción bajo los objetivos que se perseguían, se corrió el riesgo toda vez que el estudio permitiría explorar una idea nueva que contribuye en la resolución de un problema concreto que aqueja la inserción al trabajo profesional docente detectado y abordado desde diferentes perspectivas teóricas.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos para la recolección de datos y la intervención de acompañamiento crítico. Los datos fueron procesados realizando un análisis descriptivo y otro inferencial empleando el programa SPSS, software utilizado para la captura y análisis de grandes cantidades de datos. Con el primero se buscó conocer las características y el comportamiento de los sujetos en las etapas diagnóstica y experimental. Con el segundo la comprobación de la hipótesis de trabajo.

Capítulo VI

Análisis e interpretación de resultados

En este capítulo se presentarán, analizarán e interpretarán los resultados de los instrumentos aplicados durante las fases diagnóstica y experimental del estudio. El cuestionario de análisis de necesidades de la fase diagnóstica y la rúbrica de observación del desempeño en la práctica de los DFI, como pretest y postest, aplicado antes y después de la intervención que influiría el desarrollo de buenas prácticas en los sujetos de estudio.

6.1 Fase diagnóstica

El análisis de las respuestas del cuestionario en sus tres apartados: Trayecto de Formación en inglés, Conocimiento Metodológico de la Enseñanza del inglés y Construcción de la Práctica Docente y las Características Intelectuales del Pensamiento, reportó lo siguiente:

a. Trayecto de formación en inglés

La información obtenida en este primer apartado permitió conocer que todos los sujetos de investigación cursaron la educación básica y media superior en instituciones públicas. En este tipo de instituciones el mayor número iniciaron el aprendizaje del inglés en el nivel medio o secundaria (58%) y lo continuaron en la educación media superior como lo muestra la figura 7. Algunos tuvieron la oportunidad de iniciar en preescolar (8.3%) o en la primaria (8.3%). Tres lo inician en bachillerato.

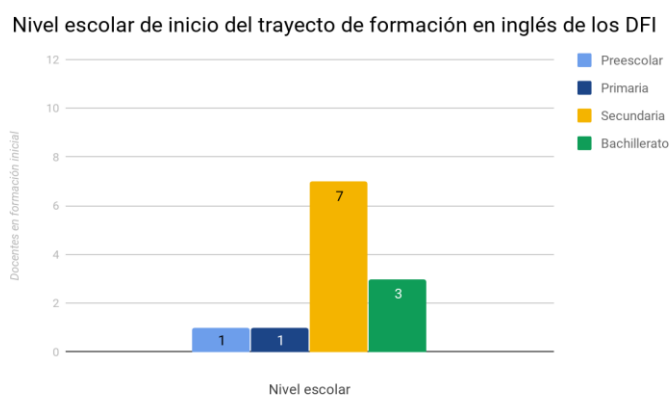


Figura 8. Nivel escolar en el que los DFI iniciaron su trayecto de formación en inglés. Datos obtenidos del cuestionario de análisis de necesidades.

Otro aspecto importante en el trayecto de formación en inglés, fue el relacionado con la participación en cursos extrainstitucionales para fortalecer el conocimiento de esta lengua. El 91.7% de los DFI tomaron clases en instituciones públicas y privadas certificadas, con duración de dos semanas a un año en el 66.7%, y de un año a dos en el 25%: Harmon Hall (50%), Quick Learning (18%); escuela de lenguas de la BUAP (18%), inglés individual (8%), e Interlingua entre otras. La tabla 3 muestra las respuestas de los DFI.

Tabla 3

Institutos de apoyo a la formación en inglés elegidos por los DFI

DFI		Instituciones en las que los DFI recibieron clases de inglés			
1	BUAP	Harmon Hall	SepA ingles		
2		Harmon Hall			
3	BUAP	Harmon Hall	Inglés individual		
4		Harmon Hall	Quick Learning		
5		Harmon Hall		ICM	ICO, otra
6				Language United	ICO
7		Harmon Hall			
8		Harmon Hall		Interlingua,	ICO
9			Quick Learning		
10					Sandoval Vallarta
11					Sandoval Vallarta
12			No respondió el cuestionamiento		

Nota. Elaboración propia. Datos del cuestionario de análisis de necesidades.

Resultados

La identificación del trayecto de formación en inglés del grupo fue fundamental en el reconocimiento de carencias y necesidades en el conocimiento del idioma. Se observó posible debilidad en este aspecto considerando que el mayor número de DFI recurrió a cursos extraescolares para compensar, complementar o reforzar su dominio, a pesar de que el 75% comenzó a tomar clases en la educación básica en el nivel de secundaria y lo continuó en la educación media superior y en los cuatro cursos de inglés de la LESELEI en la ENSEP.

Un dato que emergió de esta información fue que todos los DFI estudiaron en el sistema de educación pública y que indicaron momentos diferentes en el inicio del aprendizaje de esta lengua extranjera, lo que manifestó la posible debilidad en su enseñanza debida a la irregularidad con que se aplican planes y programas oficiales de estudio. Así mismo, con la revisión de la literatura sobre la enseñanza del inglés en América Latina, se observó que este problema es común en instituciones de educación pública. Sin embargo, gobiernos de países como Chile (Piñera, 2014), Colombia (Cárdenas et al., 2010) han iniciado acciones para subsanar el problema en la formación docente de inglés, cosa que como se observa, no ha ocurrido de manera oficial en esta entidad e institución formadora, por lo que los DFI optaron por correr acciones de manera personal para el mejoramiento de su nivel de inglés.

b. Conocimiento Metodológico de la Enseñanza del inglés

En este apartado se pudo reconocer el enfoque y metodología de enseñanza empleado por los docentes que formaron a los DFI, así como la manera en que llevaban a cabo la gestión el aula, en un intento por identificar necesidades de formación a través de sus referentes pedagógicos de aprendizaje. Primero se hace referencia a los aspectos metodológicos y enseguida a los de gestión.

Los aspectos del aprendizaje del inglés que los maestros enfatizaban en clase fueron, conocimiento de vocabulario (8.3%), enseñanza de vocabulario y reglas gramaticales (58.3%), y desarrollo de habilidades de las habilidades de lenguaje escuchar, hablar, leer y escribir (33.3%). La figura 9 muestra los resultados.

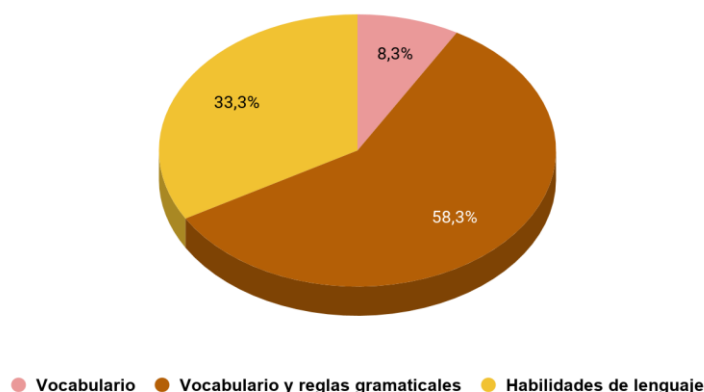


Figura 9. Propósitos de la enseñanza del inglés del trayecto de formación de los DFI. Datos obtenidos del cuestionario de análisis de necesidades.

Con lo reportado en la gráfica 9, es fácil advertir la gran influencia de la enseñanza gramatical en el trayecto de formación en inglés de los DFI. Su experiencia está basada en el conocimiento de reglas lingüísticas y la memorización de vocabulario, lo que puede convertirse en sus referentes pedagógicos en el momento en el que enfrenta la práctica en condiciones reales de trabajo.

El 66.6% de los DFI reportaron haber sido formados bajo un enfoque gramatical y el 33.3% bajo uno comunicativo como se observa en la figura 10.

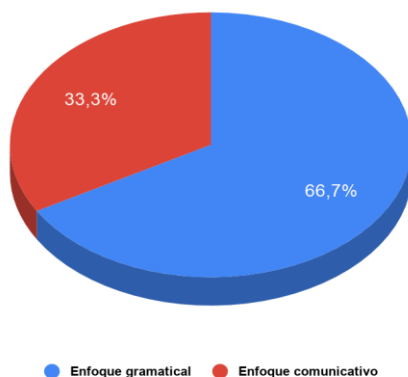


Figura 10. Enfoques de enseñanza empleados en el aprendizaje del inglés de los DFI. Datos obtenidos del cuestionario de análisis de necesidades.

El conocimiento del enfoque de formación de los DFI fue de gran valor, pues permitió soportar la hipótesis de que éstos reproducirían desempeños y actitudes en la enseñanza del inglés, basadas sus propias experiencias de aprendizaje.

En relación al uso de libro de texto en clase, 16.7% señaló que no empleó en clase; 33.3% que era el material principal, 16.7% que era el centro de la actividad, y 33.3% que era uno de varios materiales que se usaban. La figura 11 muestra estos resultados.

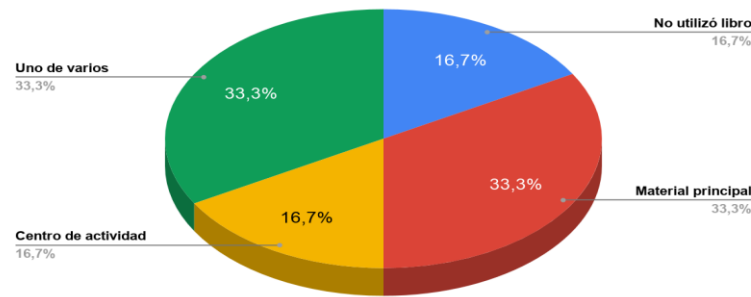


Figura 11. Formas de empleo del libro de texto en clase. Los datos obtenidos del cuestionario de análisis de necesidades permitieron conocer la importancia que se daba al uso del libro de texto como material principal o como centro de la actividad de la clase.

Con estos porcentajes, se puede advertir que el 50% de los DFI conocen formas prácticas de llevar la clase, empleando el libro de texto como la columna vertebral en la sesión. Esta experiencia puede predisponerlos al empleo de la misma estrategia en ss clases.

El idioma de comunicación empleado en la instrucción fue 8.3% español; 16.7% español, e inglés cuando era necesario pronunciar; 8.3% combinación inglés-español; 58.3% inglés apoyado en español cuando era necesario; y 8.3% inglés. Los resultado se muestran en la figura 12.

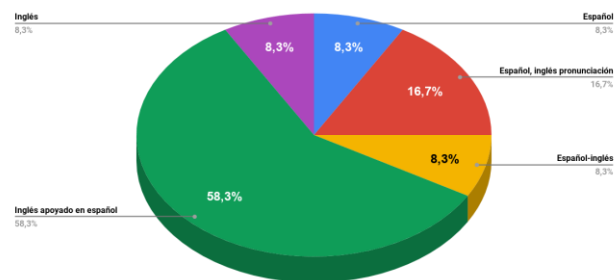


Figura 12. Idioma de comunicación empleado en clase. Los datos obtenidos del cuestionario de análisis de necesidades mostraron predominio del uso del español en la enseñanza.

La organización del mobiliario es fundamental en el tipo de comunicación que se desea establecer entre los miembros de la clase. El 83.3% señalaron que era en filas y 16.7% en media luna o círculo (figura 13).

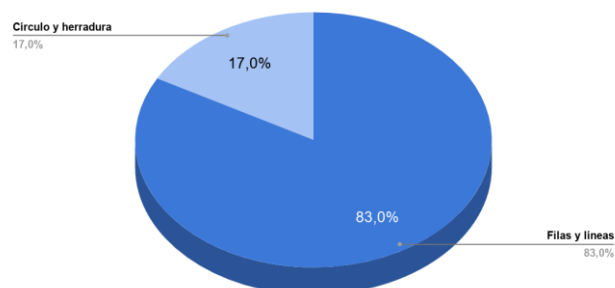


Figura 13. Formas de arreglo del mobiliario para el trabajo de aula. Elaboración propia a partir de resultados de cuestionario de análisis de necesidades.

Los porcentajes confirman una enseñanza tradicional en la que el docente tiene el control de la clase y en el alumno pocas oportunidades de interacción. Esta misma experiencia contribuye a la reproducción de la imagen que el docente debe proyectar en el salón, como figura de control y dirección de la clase.

Respecto al trabajo en equipo, el 33.3% respondió que raramente se organizaba en clase; 41.7% algunas veces, 16.7% frecuentemente, y 8.3% respondió que siempre, como se observa en la figura 14.

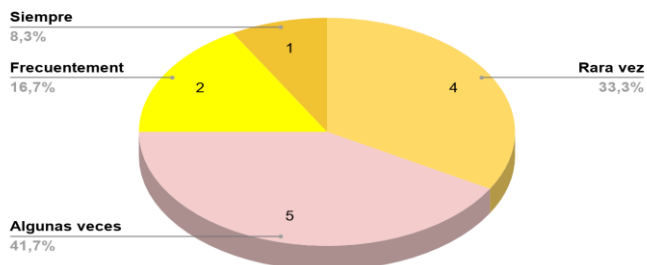


Figura 14. Formas de trabajo, individual y en equipo. Elaboración propia a partir de resultados de cuestionario de análisis de necesidades.

Los porcentajes muestran que el trabajo en equipo no formaba parte de la cultura de trabajo en el salón de clases. Por tanto es posible que el DFI reproduzca un modelo similar en la enseñanza del inglés con sus estudiantes.

Como último dato requerido en este apartado se pidió describir brevemente la forma en que se organizaba y llevaba a cabo el trabajo en equipo. Once DFI contestaron y sus respuestas fueron las siguientes:

1. *“Al momento de retroalimentar la clase o cuando teníamos que discutir sobre algún tema en específico”.*
2. *“El profesor conformaba los equipos y nosotros nos poníamos de acuerdo para realizar las actividades”.*
3. *“Nos asignaban un equipo, daban el material y nos repartíamos lo que se tenía que hacer”.*
4. *“El profesor nos colocaba en parejas, nunca un número mayor”.*
5. *“Formábamos equipos de 4 personas y nos pusimos a platicar para formar una historia acerca de los videos que vimos todo el mes”.*
6. *“Trabajábamos en binas para realizar una comunicación”.*
7. *“Era discutir en parejas algún punto específico de la clase”*
8. *“La docente organizaba en equipos para que trabajaran con alguien nuevo”.*
9. *“Se daban role plays era principalmente para conversaciones desarrollando speaking”.*
10. *“Teníamos que hacer actividades juntos (ejercicios)”.*
11. *“Lo comentábamos en español y luego escribimos la respuesta en inglés”*

Como se puede notar, la mayoría de los DFI refieren que los maestros solo se ocuparon de asignar tareas, dejando la organización a los miembros de los equipos. No se observan formas específicas de distribución de tareas, asignación de roles o responsabilidades entre quienes conformaban los grupos. Por otro lado, en algunos casos se emplea el trabajo en equipo para practicar diálogos, por lo que el número de miembros era de dos integrantes.

Resultados

Los docentes en formación inicial requieren fortalecer sus experiencias de enseñanza y aprendizaje bajo el enfoque comunicativo. Todas aquellas vividas durante el trayecto de formación, se constituyen en elementos que pueden interferir de manera inconsciente (Porlán, Rivero y Martínez, 1998) en la manera en que toman sus decisiones en el momento de

enfrentar la práctica en condiciones reales de trabajo, como elementos estructurales de su forma de pensar y hacer (Schön, 1992), ya que son parte de los referentes pedagógicos de enseñanza y aprendizaje con los que cuenta.

La información permitió reconocer su participación en actividades de tipo gramatical bajo el uso de estrategias tradicionales de gestión de aula, que son parte de una herencia pedagógica con posible repercusión en su desempeño como docentes noveles que se insertan por primera vez al trabajo de aula en periodos largos de trabajo. Por tanto, se detecta la necesidad de reforzar actividades y estrategias comunicativas en un marco de gestión de aula en la que el papel y participación del alumno se privilegien.

En lo concerniente a la metodología, el análisis de la información permite reconocer prácticas en las que el empleo de actividades de vocabulario, enseñanza de reglas gramaticales, y traducción simultánea en clase, dejan de lado el desarrollo de las habilidades del lenguaje. De acuerdo a las principales teorías aprendizaje de segundas lenguas, el componente de exposición a esta es fundamental en la enseñanza (Lightbown & Spada, 2013), sin embargo, se observó preferencia por el empleo de la lengua madre. También se evidenció el uso del libro de texto como el más importante material de apoyo empleado en la clase o aquél en torno al cual gira la actividad de la misma, lo que disminuye la creatividad en el empleo de otro tipo de material o de actividad en la clase. Teniendo como marco estas experiencias, la necesidad de crear o reforzar referentes de enseñanza comunicativa se hace indispensable.

En relación a la gestión de aula, la organización del mobiliario basada en filas, la preferencia por la participación individual del alumno sobre la de equipo, y la clase tipo conferencia, resalta la importancia que se le da al rol central del maestro en las actividades de la clase y la imagen social que de él se tiene. Por tanto, se requirió mejorar la cultura y formas de trabajo bajo el enfoque comunicativo a nivel de metodológico, estratégico y de gestión de aula.

c. Construcción de la práctica docente y las características intelectuales del pensamiento crítico.

Esta sección se abordó con las preguntas 11 y de la 15 a la 26. La pregunta 11 pide enlistar jerárquicamente tres actividades de enseñanza observadas en sus maestros de inglés que ellos desarrollen de forma similar. Se buscó conocer la influencia de sus maestros en su propio desempeño en el aula, con implicaciones ontológicas y epistemológico sobre forma en que conciben y construyen la práctica, que va de la mano con la metodología empleada. Las respuestas se presentan en la tabla 4 en el que las actividades en negrilla corresponden al enfoque de enseñanza comunicativo, y el resto a al gramatical: 83% recurren a la reproducción de actividades gramaticales.

Tabla 4

Actividades de enseñanza gramatical reproducidas por los DFI en clase

DFI	Respuesta 1	Respuesta 2	Respuesta 3
1	Videos usando el tiempo gramatical	Reforzar los temas con ejercicios	Darles vocabulario contextualizado
2	Escribir lluvias de ideas en el pizarrón	Al final revisar respuestas todos juntos	Aplicar fill in, word search y match
3	Warm up	Uso del texto en torno al cual se desarrolla la clase	hacer diferentes ejercicios sobre el tema principal
4	Leer textos	Dar ejercicios sobre el tema que se abordó	Hacer preguntas sobre la lectura para verificar si nosotros como alumnos logramos entender
5	Uso de flashcards	-	-
6	Fill in the blanks	Letter soup	Playing Flash Cards
7	Hotpotato	Comprehension question board games	board games
8	Conversaciones	Audios	Lecturas de comprensión (preguntas y respuestas)
9	Audios	Copias	Hacer equipos
10	El uso de los audios	Conversaciones entre los alumnos	El uso de flashcards
11	Proyección de videos e imágenes	Preguntas a los compañeros de clase sobre sus datos	Checar respuestas en grupo

12	Ver algún tipo de video para poder hacer una actividad basada en él	Exposiciones acerca de un tema	Actividades con base en audios

Nota. Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades

Como se observa, las respuestas en cada jerarquía están divididas entre actividades comunicativas y gramaticales. Excepto el caso del DFI12 que asume no emplear estas últimas, el resto muestra al menos una, con predominio del uso de juegos y ejercicios de de complementación de palabras.

De esto se desprende que, aunque los DFI replican en un 50% actividades de tipo gramatical, algunos de ellos presentan una influencia total del enfoque (3 de 12) y algunos otros en dos de tres actividades listadas (3 de 12). Por lo que se infiere que existe una influencia del enfoque gramatical en su práctica por efecto de lo observado en sus maestros durante su trayecto de formación en inglés.

Para conocer la cultura del trabajo en equipo y con ella aspectos de la humildad intelectual, se formularon las preguntas quince y dieciséis. En la pregunta quince se cuestionó la forma en que el DFI gusta aprender sobre la práctica docente y la segunda las razones de dicha preferencia. Las respuestas estuvieron divididas, 50% contestó tener inclinación hacia el trabajo individual y el otro 50% al trabajo en equipo. Al pedir se explicarán las razones de su elección, se menciona a la distracción que provoca la interacción entre los miembros del equipo como la principal causa para elegir el trabajo individual. Por otro lado, los que tienen preferencia por el trabajo en equipo mencionan al intercambio de ideas y las aportaciones de los miembros del equipo como las razones de la elección.

De acuerdo a la literatura, la enseñanza bajo enfoque comunicativo el trabajo en equipo es esencial pues es en él en el que se realiza el acto de la comunicación, siendo el momento en el que el alumno práctica y desarrolla de manera independiente sus habilidades lingüísticas. En el trabajo en equipo organizado, los miembros del grupo conocen y asumen el compromiso y responsabilidad de su buen desempeño para el logro del objetivo trazado, por lo que la distracción producto de la interacción se reduce y tienen más valor las aportaciones de cada uno de sus miembros hacia el logro de la meta trazada. Es aquí en el que la humildad intelectual entra en juego, pues el alumno debe ser capaz de escuchar las aportaciones de

terceros, reconocer y reflexionar sus alcances y limitaciones, y hacer aportes para la construcción del conocimiento en la tarea que como grupo se le encomendó.

Los resultados demostraron que la mitad de los DFI se identificaban con el trabajo en equipo. Esta forma de organización implica tener una actitud de apertura y responsabilidad hacia el trabajo, es decir, menos egocéntrico y más sociocéntrico (Paul y Elder, 2006). Cuando se encuentran a cargo de grupos de estudiantes, la probabilidad de organizar y trabajar en equipo aumenta pues sabe y conoce sus beneficios tanto teórica como prácticamente.

El otro 50% que señaló preferir el trabajo individual, es muy posible haya enfrentado situaciones en la que cada uno de los miembros de equipo en los que participó no hayan sabido organizarse y asumir la responsabilidad como grupo, por lo que prefieren el trabajo y sus beneficios hacia sí mismos como mecanismo natural de respuesta (egocentrismo). Es muy posible que éstos no consideren el trabajo en equipo como una opción de organización de las tareas en el aula, ya que éste no es parte de su cultura de aprendizaje. En lo concerniente a la humildad intelectual, es más probable que tengan menos apertura a escuchar y a corregir señalamientos de terceros cuando cometen errores. La siguiente tabla 5 enlista las respuestas de la pregunta dieciséis.

Tabla 5

Justificación de la forma de trabajo individual o en equipo

DFI	Respuestas
1	Cuando estoy con mucha gente me distraigo
2	No discuto sobre una idea, y reflexiono mejor
3	Porque aprendo mejor solo (sin distracciones)
4	Porque no me distraigo tanto y trabajo más
5	Siento que la información es más directa y organizada
6	S/R
7	De las dos maneras contiene cosas positivas
8	El intercambio de ideas y experiencias así como los diferentes puntos de vista acerca de lo que es la práctica docente me ayuda a nutrir mi visión sobre mi trabajo docente
9	Porque aprendo nuevas estrategias

- 10 Porque los demás pueden hacer contribuciones importantes que individualmente no se hubiesen pensado
- 11 Se intercambian ideas y se pueden corregir entre todos, se pregunta entre sí
- 12 Siento que retengo más la información y podemos dar todas nuestras aportaciones y que el aprendizaje sea más completo.

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades

La pregunta 17 se realizó para saber la conciencia que los DFI respecto a la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en el mejoramiento de la práctica docente durante las actividades del Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente que cursan durante el séptimo y octavo semestres. Para ello se les preguntó si conocían el propósito del mismo. De las opciones de respuesta ofrecidas, el 8.3% eligió que era para desarrollar la capacidad de hablar con fluidez en la discusión de problemas que se presentan en el aula, el 8.3% el intercambio de ideas y puntos de vista sobre aspectos que se enfrentan en el aula, 16.7% el conocimiento de diferentes perspectivas de tratamiento de problemas comunes en la práctica, 66.7% la capacidad de crítica de la práctica docente a partir del planteamiento y discusión de temas, problemas y propuestas didácticas.

Como se puede observar en los resultados, este 66.7% están conscientes del propósito del taller y de la importancia de empleo de la capacidad crítica en la transformación de la práctica. El 8.3% y el 16.7% (25%) solo observan el intercambio de ideas y puntos de vista sobre experiencias de aula per sé, como fin en sí mismo, y no como medio para la transformación de la práctica a partir de la crítica a la práctica misma. Es importante entonces fomentar la entereza intelectual, perseverancia intelectual, y la confianza en el razonamiento. La entereza que permite cuestionar y desafiar creencias sobre las formas y estilos de enseñanza que observa, que no se solventa únicamente con el intercambio de ideas o de recetas para solucionar problemas. La perseverancia, que demanda el ejercicio permanente de la crítica para la construcción y propuesta de formas diferentes de enseñanza, y la confianza en el razonamiento, pues es de ahí de donde emanan las ideas que permiten evitar actuar por impulso, sino con la buena administración de lo que se piensa y se sabe.

Por lo que a la pregunta 18 se refiere, se pidió a los encuestados enlistar dos actitudes que limitan la participación y el desempeño en el Taller de Propuestas Didácticas, con posibles repercusiones en el desarrollo de prácticas exitosas de enseñanza en la escuela secundaria.

La información obtenida se encaminó a conocer la ausencia de las características intelectuales del pensamiento crítico humildad, autonomía, integridad, entereza, perseverancia, confianza en el razonamiento, empatía, e imparcialidad intelectual, en el contexto del taller. Este cuestionamiento fue respondido por once de los doce participantes. Las respuestas se transcriben en la tabla 6 en el que se asocia la respuesta con la característica intelectual ausente que le corresponde.

De acuerdo a la tabla de frecuencias y porcentajes la característica intelectual con mayor porcentaje es la perseverancia (36.4%), seguida de la humildad (27.3%) y la autonomía (18.3%). Esta terna describe la necesidad de hacer consciente al estudiante de sus limitaciones a partir del conocimiento de los estándares de enseñanza del enfoque para lograr el interés y la perseverancia por la búsqueda de cambio de la práctica.

Tabla 6.

Actitudes que limitan la participación de DFI y su relación con las CIPC

N	Respuesta 1	Característica intelectual ausente	Respuesta 2	Característica intelectual ausente
1	Mala disposición del tutor de la materia	Empatía	Miedo a la innovación	Entereza
2	Aplicar propuestas	Entereza	Dificultad para escribir el documento	Autonomía
3	Poner en práctica las recomendaciones del asesor	Humildad	La falta de colaboración durante la sesión	Humildad
4	Deshonestidad	Integridad	Irresponsabilidad	Perseverancia
5	Falta de interés	Humildad	No hacer caso a los consejos que me dan	Humildad
6	La poca accesibilidad que el tutor demuestra para la realización de las propuestas didácticas	Perseverancia	La actitud de no presentar a tiempo los trabajos presentados	Perseverancia
7	Distraerme durante la clase	Perseverancia	Llegar tarde o no asistir	Perseverancia
8	Falta de conocimiento	Autonomía	Que no tenga interés en el tema	Humildad
9	No haber llevado a cabo la práctica docente	Perseverancia	No leer	Perseverancia
10	La apatía ante las situaciones que mis compañeros presenten	Humildad	La inconsistencia en el taller	Perseverancia
11	El nivel de inglés	Autonomía	Contexto de una clase de inglés	Autonomía
12	—		—	

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

La pregunta 19 se diseñó para conocer la reacción de los sujetos de la muestra ante correcciones u observaciones realizadas por el asesor, tutor o algún compañero cuando se desempeñan en la práctica, lo cual se relaciona con la humildad intelectual que permite al individuo reconocer sus limitaciones y con ello tener apertura o disposición para el cambio. El 33.3% de los DFI eligieron la opción de respuesta en la que se establecía que escuchan señalamientos que se le hacen, pero al final realizan cambios según sus propios criterios. Esta respuesta manifiesta cierta disposición para escuchar, pero no así para atender lo que se le tiene que señalar o sugerir, por lo que la humildad intelectual no se concreta.

El 63.3% manifestó una actitud de mayor disposición al cambio. De este porcentaje, 8.3% respondió con una postura de dependencia y el 58% con una más reflexiva e independiente. En el primer caso la respuesta fue que realiza correcciones siguiendo los consejos recibidos de terceros, mientras que, en el segundo, el 58% señaló analizar las observaciones, reflexionarlas y hacer propuestas que corrigieran o mejoraran la práctica. Aunque en ambos casos la humildad intelectual se hace presente, en el primero es área de oportunidad pues el sujeto limita sus decisiones a lo sugerido, mientras que, en el segundo, es de mejor calidad en virtud de que se toma en consideración las aportaciones de terceros y se somete a un proceso de pensamiento crítico antes de concluir con la toma de decisiones.

La información obtenida de la pregunta veinte, señala que el 95% de los DFI reproducen en su práctica estrategias y actividades tradicionales de enseñanza que tuvieron éxito en su aplicación por parte del tutor o compañeros, no sin antes realizar un proceso de adecuación a las mismas. Por otro lado, sólo un estudiante señaló la importancia de someterlas al análisis crítico durante dicho proceso para poder adecuar y decidir su empleo en el aula. Estas dos posturas permiten reconocer que la gran mayoría de los DFI requieren ser introducidos en el empleo de procesos de pensamiento crítico que los lleven a desarrollar buenas prácticas bajo el enfoque comunicativo. El cambio de un enfoque a otro implica un reposicionamiento de la forma en que se ve y se construye la práctica, por lo que un ejercicio de adecuación no es suficiente para alcanzarlo. Al observar una buena práctica bajo un enfoque de enseñanza, no se puede aceptar que necesariamente implicará lo sea bajo otro, a pesar de las adecuaciones que se le hagan. Sin embargo, si se le somete a un proceso de análisis crítico, ésta puede ser incluso descartada a pesar de lo exitosa que pudo ser, o a pesar de las adecuaciones que se le realicen.

Para conocer parte de las necesidades y carencias de los sujetos de investigación durante la gestión de aula, se formuló la pregunta veintiuno con la que se pide identificar el principal problema que enfrenta durante la práctica docente. De las opciones de respuesta, el 8.3% seleccionó que era la aplicación eficiente de principios técnico-pedagógicos al proceso de la clase, 33% el diseño de una planeación que responda a las necesidades de los alumnos, el 33% el control de grupo, y el 25% la toma de decisiones en situaciones tanto pedagógicas como de control del grupo. De acuerdo a los porcentajes los grandes problemas de la práctica se encuentran en el proceso de la planeación, el control de grupo y la toma de decisiones.

Tabla 7.

Principal problema que enfrenta el DFI en la práctica

N	Respuesta	%
1	La aplicación eficiente de los principios técnico-pedagógicos al proceso de la clase.	8.3
2	El diseño de una buena planeación que responda a las necesidades de mis alumnos.	33.0
3	El control de los alumnos de la clase.	33.0
4	La toma de decisiones sobre el qué hacer en el momento en el que las situaciones se presentan tanto pedagógicas como de control del grupo.	25.7
TOTAL		100

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

Para conocer con mayor profundidad las necesidades de los DFI, la pregunta veintidós se solicitó ordenar opciones de capacitación del uno al cinco según sus prioridades, considerando al uno como la más importante. La lista incluyó el Conocimiento del idioma inglés, Planeación de la clase bajo enfoque comunicativo, Estrategias de control y gestión de clase, Estrategias y actividades comunicativas, Estrategias y actividades de evaluación. Los resultados se observan desglosados en la Tabla 8.

Considerando el porcentaje más alto obtenido en el nivel uno de las cinco opciones, el conocimiento del idioma (33.3%) y el de los elementos de la planeación bajo enfoque comunicativo (33.3%) ocupan el primer lugar en la lista de necesidades, seguida de el conocimiento de estrategias y actividades comunicativas (25%) y de evaluación (25%); el control y gestión de aula solo obtuvo un (8.3%). Atendiendo a la suma de los porcentajes de los dos primeros lugares de las opciones, el orden de necesidades cambia, pero los tres prioritarios siguen siéndolo. En primer lugar, los elementos de la planeación bajo enfoque

comunicativo (75%) y el conocimiento de estrategias y actividades comunicativas (75%); después el conocimiento del idioma inglés (33.3%), seguido del control y gestión de aula (16.6%). Finalmente, las estrategias y actividades de evaluación que fueron marcadas como opción tres por el 25% de la muestra.

Los datos obtenidos con esta pregunta coinciden con algunos otros anteriormente mencionados y discutidos desde la teoría de inserción a la práctica, en los que se observa el interés del docente novel por conocer protocolos de gestión de aula, que incluyen el cómo impartir el contenido de lo que enseña. Se señala que el desarrollo de repertorios y rutinas de enseñanza es fundamental. Por ello los DFI apuntaron al aspecto de la planeación y el conocimiento de estrategias y actividades comunicativas.

La necesidad por conocer estrategias de planeación bajo enfoque comunicativa contradice la formación recibida en la escuela normal. Se supone que el programa incluye materias relacionada con ésta, pues es la parte técnica que estructura el proceso de la clase, La detección de esta necesidad implicó considerar espacios y contenidos clave durante la intervención para dar orientaciones sobre la manera de realizarla, pues de ello dependería el éxito en el desarrollo de una buena práctica.

Otra prioridad observada por un tercio de los participantes fue la mejora de su nivel de inglés. Ello explica la razón por la que los DFI optaron por tomar clases de inglés extracurriculares. Este hecho pone de manifiesto debilidad en el programa de formación.

Extrañamente, los DFI no priorizaron el conocimiento de estrategias de control y gestión de la clase y el de estrategias y actividades de evaluación. En teoría, el primero es uno de los principales problemas que enfrentan los noveles docentes cuando se insertan por primera vez al trabajo docente, y el segundo da cuenta de los alcances en el aprendizaje de los alumnos y en la calidad de la enseñanza.

Probablemente las respuestas obedecen a una preocupación por tener claridad en la forma en que se desarrolla la clase, y en crear un repertorio de estrategias y actividades para resolver sus necesidades de enseñanza. Todo parece indicar no se han detenido a reflexionar la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con lo que la expresiones, “actúan por impulso”, “reconocen el qué y el cómo, de la enseñanza, pero no el para qué de la misma”, adquieren su significado en esta situación.

Para identificar problemas en la planeación, la pregunta veintitrés pide citar tres problemas de plantación cuya solución permitiera mejorar la práctica en el aula. Las respuestas están listadas en el siguiente tabla 8.

Tabla 8.

Prioridades de capacitación

	Opciones	Prioridad	Frecuencia	Porcentaje
1	Conocimiento del nivel de inglés	1	4	33.3
		2	0	0.0
		3	4	33.3
		4	3	25.0
		5	1	8.3
		Total	12	100
2	Planeación de la clase bajo enfoque comunicativo	1	4	33.3
		2	5	41.7
		3	1	8.3
		4	0	0
		5	2	16.7
		Total	12	100
3	Estrategias de control y gestión de la clase	1	1	8.3
		2	1	8.3
		3	3	25.0
		4	5	41.7
		5	2	16.7
		Total	12	100
4	Estrategias y actividades comunicativas	1	3	25.0
		2	6	50.0
		3	1	8.3
		4	2	16.7
		5	0	0
		Total	12	100
5	Estrategias y actividades de evaluación	1	0	0.0
		2	0	0.0
		3	3	25.5
		4	2	16.7

5	2	58.3
Total	12	100

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

Las respuestas se tabularon en 7 categorías que se presentan en la Tabla 9: conocimiento del enfoque y el manejo del idioma, identificación de fines, conocimiento y manejo de actividades y estrategias de clase, secuenciación, gestión de aula, evaluación y materiales y equipo. Las categorías con más altos porcentajes fueron en primer lugar conocimiento y manejo de estrategias y actividades de clase con un 47%, la secuenciación con 19% y la identificación de fines con 11%.

Tabla 9

Problemas que se enfrentan en la planeación de clases

N	Problema 1	Problema 2	Problema 3
1	Que mis actividades sean completamente comunicativas	Que una actividad concuerde con la otra	Los tiempos de las actividades
2	El enfoque comunicativo	estrategias adecuadas a los alumnos	Algunas veces las secuencias
3	El uso de los tiempos	Actividades que sean de interés para otros	Mejor retroalimentación
4	Distribución de los tiempos de las actividades	Establecer la conexión entre una unidad y otra	Diseño de actividades de evaluación
5	Crear actividades innovadoras	Calcular el tiempo para las actividades	Mejorar el warm up
6	Calcular mejor los tiempos en las actividades	Hacer una retroalimentación al final de las clases	Mejorar mi warm up para llamar la atención de mis alumnos
7	Conocer el propósito	Tener claro el objetivo	Pensar en posible problemas
8	El tiempo	El seguimiento de las actividades	Que los alumnos no lleguen a las actividades planeadas (que no se realicen)
9	Actividades "credibles"	Orden de las actividades	Objetivo
10	El uso de materiales didácticos	Más uso del lenguaje (no hablar tanto en español)	Tener más presente el trabajo en equipo
11	Proyección de videos, porque el salón no siempre está disponible	Asignación de tiempo para cada actividad	Incluir tiempo para un feedback
12	Tengo que dosificar los tiempos en cada actividad	Empezar por qué objetivo quiero que se logre	Actividades tenga relación con anterior

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

Las respuestas señalan la necesidad de un repertorio de estrategias y actividades de enseñanza comunicativas, y de planeación de secuencia de clase, pues se observa que 9 tiene problemas de definición y administración del tiempo de duración de las actividades, 5 de consistencia en las actividades de la clase; 3 en la claridad en el objetivo de la clase y 3 en el conocimiento y uso de estrategias y actividades comunicativas adecuadas (Tabla 10).

Tabla 10

Problemas que enfrentan en la práctica

N	Necesidad	Problemas en la planeación de clase	Frec.	Ttl.	%
1	Conocimiento del enfoque y manejo del idioma	Conocimiento del enfoque	1	2	6
		Manejo del Idioma	1		
2	Identificación de fines	Identificación del propósito de la clase	1	4	11
		Claridad en el objetivo de la clase	3		
3	Conocimiento y manejo de estrategias y actividades de clase	Conocimiento y uso de estrategias y actividades comunicativas adecuadas	3	17	47
		Uso de actividades para introducir la clase (Warm ups)	2		
		Diseño y empleo de actividades interesantes	1		
		Uso de actividades innovadoras	1		
		Definición y administración del tiempo de duración de las actividades	9		
		Trabajo en equipo 1	1		
4	Secuenciación	Consistencia en la secuencia de las actividades de la clase	5	7	19
		Consistencia en la secuencia de los contenidos de las sesiones de clase	2		
5	Gestión de aula	Anticipación de posibles problemas en clase	1	1	3
6	Evaluación	Uso de retroalimentación adecuada de los contenidos de clase	2	3	8
		Diseño y formas de evaluación acorde al enfoque	1		
7	Materiales y equipo	Conocimiento y uso de materiales en general	1	2	6
		Uso de TIC	1		
Total			36	36	100

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

Analizadas las respuestas se encontró que el problema más señalado fue el del tiempo de duración de las actividades listado por 10 DFI (28% del total de los problemas descritos) seguido por la secuencia de clase (14%) registrado por 5 y la falta de claridad en el objetivo de la clase (8%) señalado por 3. De ello se desprende que los DFI presentan problemas de planeación que van, desde la definición del objetivo de clase, de los tiempos de las actividades, la secuenciación de las mismas y de transposición didáctica, especialmente en el qué y cómo de sus actividades como ya se había mencionado, los cuales demandan además que conocimiento, práctica para su resolución.

La pregunta veinticuatro se encuentra resumida en la siguiente tabla 11. Las respuestas permitieron conocer las áreas de oportunidad en la formación docente directamente relacionadas con la práctica pedagógica respecto del conocimiento y aplicación del enfoque comunicativo. Se sugirieron cuatro opciones de respuesta, las cuales se encuentran enlistada en la columna dos, Opciones, de la tabla. Cada una debería ser jerarquizada con números del uno al cinco, siendo uno el más importante (columna tres, Nivel de importancia).

Se le ofreció a los alumnos un espacio para una quinta opción, la cual se dejó vacía para que ellos la llenaran de acuerdo a sus propias necesidades. Como en ningún caso hubo respuesta, ésta se omitió en la tabla. Las opciones ofrecidas fueron: Conocimiento de los elementos de una clase de inglés bajo enfoque comunicativo, Habilidad para reconocer elementos de la clase que no corresponden al enfoque, Uso de estrategias, actividades y materiales de enseñanza y evaluación comunicativos, y Conocimiento de estrategias para transferir en la práctica lo aprendido en la formación inicial de docente de inglés.

Como se puede apreciar en la tabla, las respuestas con los más altos porcentajes como prioridades uno y dos, fueron la uno y la tres, relacionadas con el conocimiento del enfoque y de estrategias, actividades y materiales para concretarlo en la práctica. La primera, relacionada con el conocimiento de los elementos de una clase bajo enfoque comunicativo, fue marcada por el 50% de los sujetos como prioridad uno, y por el 33% como segunda opción. La suma de ambos porcentajes equivale al 83 % haciéndola de una necesidad total.

La segunda área de oportunidad en la formación fue la relacionada con el conocimiento de estrategias, actividades y materiales de enseñanza y evaluación a emplear correspondiente

a la tercera opción. Fue escogida como primera y segunda prioridad por el 50% de los DFI, confirmando su postura de conocer estrategias de transposición didáctica.

Con estas respuestas, en apariencia, el DFI alega un desconocimiento del enfoque y de la forma de aplicarlo en la práctica pese a su formación en la escuela normal. Por tanto, serían dos contenidos a considerarse en el diseño de la intervención de acompañamiento crítico. Sin embargo, fundado en los principios teóricos de la etapa de inserción a la práctica, restaba por observarse si en verdad el docente en formación desconocía el enfoque y la forma de aplicarlo y/o era la situación de inserción la que le hacía dudar de lo que sabía.

Tabla 11

Áreas de oportunidad en la práctica docente.

N	Opción	Nivel de importancia	Frecuencia	Porcentaje
1	Conocimiento de elementos de una clase de inglés bajo enfoque comunicativo	1	6	50.0
		2	4	33.3
		3	1	8.3
		4	1	8.3
Total			12	100
2	Capacidad para reconocer elementos no comunicativos en clase	1	-	-
		2	4	33.3
		3	1	8.3
		4	7	58.3
Total			12	100
3	Uso de estrategias, actividades, y materiales de enseñanza y evaluación comunicativas	1	3	25.5
		2	3	25.5
		3	3	25.5
		4	3	25.5
Total			12	100
4	Conocimiento de estrategias para transferir lo aprendido a la práctica	1	-	-
		2	4	33.3
		3	1	8.3
		4	7	58.3
Total			12	100

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

A la segunda opción, Capacidad para reconocer elementos no comunicativos en clase, los DFI no le dieron importancia lo mismo que a la opción cuatro, relacionada con el conocimiento de estrategias para transferir lo aprendido a la práctica. En ambos casos el

58.3% la eligió como opción cuatro y solo el 33.3% como opción uno. Considerando esta respuesta en comparación con los datos obtenidos en la opción uno, se puede inferir una mayor preocupación de los DFI por resolver el problema del cómo materializar el enfoque de enseñanza a partir de un repertorio dado de estrategias, actividades, materiales y formas de evaluación, que el reconocimiento de las características de las acciones que llevan a cabo en el aula para determinar si corresponden o no a las expectativas de trabajo, o de mecanismos de transferencia de lo que saben. Una vez más dudan de lo aprendido en la escuela normal.

Por lo anterior, están más interesados en conocer un protocolo de cómo llevar la secuencia de su clase, que observarse a sí mismos para determinar si lo que hacen corresponde o no a un desempeño bajo el enfoque comunicativo, e idear así formas de llevarlo a cabo. Buscan una receta antes que procesos para la reflexión y crítica de su actuar en el aula, lo que implicó una necesidad de formación en el desarrollo del pensamiento crítico, propósito de la intervención.

El siguiente componente del cuestionario, la pregunta veinticinco, se diseñó para conocer la manera de decidir la forma de evaluar a los alumnos, en relación con las características intelectuales humildad, autonomía, entereza, y perseverancia. El reactivo se diseñó considerando que los DFI se desempeñaban bajo la supervisión de un maestro tutor titular de los cuatro grupos que atendían. Se les presentaron cinco opciones de respuesta; de ellas, la tres y cuatro, obtuvieron el mayor número de frecuencias (25% y 41.7% respectivamente) por lo que describen a un sujeto que escucha y hace lo que se le pide, y es propositivo dentro de un marco de práctica establecido por el contexto escolar, por lo que su autonomía se ve limitada.

Esta actitud demuestra una falta de entereza y perseverancia, al sujetarse al marco de formas utilizadas en la escuela, en lugar promover formas de trabajo diferentes de las comúnmente utilizadas y luchar constantemente por mejorarlas. La siguiente Tabla 12. presenta todos los resultados. En ella se aprecian en los números 3 y 4 los altos porcentajes en los concepto relacionados con seguir las indicaciones del tutor y repetir las formas de evaluación empleadas cotidianamente en la escuela.

Tabla 12

Maneras de decidir la forma de evaluar a los estudiantes

N	Acción	Frecuencia	%
1	Dejas que el tutor evalúe de acuerdo a sus procedimientos	1	8.3
2	Auxilias al profesor en el proceso de evaluación	2	16.7
3	Sigues indicaciones del tutor para evaluar como te pide que lo hagas	3	25.0
4	Propones formas de evaluar que asemejan las utilizadas en la escuela	5	41.7
5	Propones y experimentas formas de evaluación	1	8.3
Total		12	100

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

La última pregunta del cuestionario de caracterización se enfocó a conocer otras necesidades de formación a corto y largo plazo que dieran independencia en la toma de decisiones a los DFI. Para ello se les pidió escribir aspectos de la práctica en los que quisieran capacitarse para mejorar en lo relativo a planeación, conducción de la enseñanza (gestión de aula), evaluación y solución a problemas que se presentan dentro y fuera del aula. En la siguiente Tabla 13 se presentan las respuestas a las necesidades a corto plazo categorizadas en las dimensiones señaladas.

Tabla 13

Necesidades de capacitación a corto plazo

Aspectos	Capacitación a corto plazo. Respuesta	N	Tt I	%
Planeación	La planeación	1	6	50%
	La forma de planear las clases	1		
	Cómo distribuir actividades	1		

	Planeación, solución a cualquier problema	1		
	Planear y aplicar estrategias comunicativas	1		
	Dosificar mi planeación y tener un contexto de la lengua inglesa en el aula	1		
	Conducción de la enseñanza	1		
Conducción/ Gestión de aula	Buscar y aplicar nuevas estrategias que necesitemos	1		
	Actividades con enfoque comunicativo	1	4	33.3
	Tratar de aplicar las propuestas debidamente estructuradas para saber si se pueden lograr los cambios esperados	1		
Evaluación	Evaluación, conducción de la enseñanza	1	1	8.3
Solución a problemas que se presentan dentro y fuera del aula				
	Tener conocimiento del desarrollo de los adolescentes	1	1	8.3
Total		12	12	100

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

Como se puede observar, nuevamente el mayor número de la muestra considera al conocimiento de la planeación y su ejecución como aquello que se necesita mejorar para tener una mayor independencia en la toma de decisiones en la práctica. La mitad de la muestra considera que es el conocimiento de los procesos de la clase, y el 33.7% la conducción o gestión de aula. Solo un DFI se interesó por la evaluación y uno por el mayor conocimiento de los adolescentes. Estos resultados son consistentes con algunos de los ya presentados.

Con ello se puede observar la importancia que se le da al conocimiento técnico-metodológico, muy relacionados con la autonomía, la integridad y la perseverancia intelectual, pero poco con aspectos como la confianza en el razonamiento, la humildad, la empatía y la imparcialidad intelectuales muy relacionados con la comprensión y el buen trato a los estudiantes. Es decir, en esta etapa de la formación manifiestan más interés en desarrollar habilidades y actitudes de sobrevivencia a la clase, que en focalizar la atención en el bienestar de los alumnos.

Entre las respuestas ofrecidas, no existe ninguna que resalte el empleo de operaciones superiores de pensamiento, procesos como la observación, análisis y reflexión de la práctica como medios para alcanzar la mejora. Más bien se enfocan al conocimiento de procesos preestablecidos de trabajo. Ello manifiesta la tendencia a enfatizar en la formación del empleo de recetas o soluciones prácticas a buscar soluciones novedosas a partir del análisis y la reflexión.

En contraste, en las respuestas ofrecidas para la capacitación a largo plazo presentadas en la Tabla 14. Se observa un cambio en lo que se considera prioritario. Se sigue dando mayor importancia a la planeación y la conducción de la clase, solo que éstas invierten su posición. La conducción o gestión de aula (41.7%) ahora se cita en primer lugar y la planeación (25%) en segundo, seguida de la Evaluación (16.6%) y la Solución a problemas que se presentan dentro y fuera del aula (16.6%).

Por tanto, se confirma la importancia que se le da a los procesos de la práctica y la planeación relacionados con la dirección de la enseñanza a cargo del docente. Ahora ya aparece en segundo lugar la evaluación, que permite el conocimiento de los alcances del alumno en relación al objetivo y los propósitos de la clase. y de la solución problemas que se presentan dentro y fuera del aula, muy relacionados con el aprendizaje y desempeño de los alumnos. Es decir, se continúa con una concepción de la clase centrada en el maestro y no en el alumno.

Tabla 14

Necesidades de capacitación a largo plazo

Aspectos	Capacitación a largo plazo. Respuesta	N	Tt I	%
Planeación	Planeación	1		
	Crear una materia donde se diseñan actividades para la enseñanza, hacer solución de casos	1	3	25.0
	Hacer propuestas desde segundo año	1		
	Tener conocimiento de una clase comunicativa	1	5	41.7

Conducción/Gestión de aula	La conducción de la enseñanza	1		
	El uso de más estrategias didácticas	1		
	Dar las clases absolutamente en inglés y que los alumnos entiendan a través del <i>body language</i>	1		
	La experiencia	1		
Evaluación	La conducción de la enseñanza, evaluación	1	2	16.6
	Aprender cómo evaluar y forma adecuada de hacerlo	1		
Solución a problemas que se presentan dentro y fuera del aula	Estudiar más el desarrollo de los adolescentes y el porqué de sus actitudes	1		
			2	16.6
	Solución a cualquier tipo de problema	1		
Total		12	12	100

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

6.1.1. Caracterización de los DFI

A partir del análisis de la información, se enlistan las características de los sujetos de investigación. Más adelante serán agrupadas para el análisis de necesidades en carencias, necesidades y aspiraciones. El grupo de participantes se caracterizó por:

1. Formación el conocimiento y uso del idioma inglés con carencias y limitantes.
2. Exposición a experiencias de aprendizaje con instrucción combinada inglés-español.
3. Alta exposición a experiencias de enseñanza y aprendizaje del inglés bajo enfoque gramatical.
4. Carencia de experiencias de enseñanza y aprendizaje bajo enfoque comunicativo
5. Carencia de repertorio de estrategias y actividades comunicativas.
6. Carencia de experiencia y conocimiento en los procesos de planeación bajo enfoque comunicativo.
7. Falta de experiencia en el manejo y control de grupos de secundaria.

8. Alta exposición a clases centradas en el maestro: disposición de mobiliario en filas, carencia del trabajo en equipo, uso del libro de texto como recurso y guía de actividades y contenido de clase.
9. Descuida los procesos de evaluación de la clase.
10. Poca identificación con la cultura del trabajo en equipo, autónomo y bien organizado.
11. Necesidad de reconocer fortalezas y áreas de oportunidad en la práctica.
12. Falta de capacidad crítica y autocrítica para el desarrollo de buenas prácticas.
13. Falta de perseverancia en el diseño y aplicación de propuestas de enseñanza para la mejora
14. Necesidad de reconocer la contribución de terceros en el proceso de mejora de la práctica.

6.1.2. Análisis de necesidades

En este apartado se presenta el análisis de necesidades de los DFI en las tablas 14 a 16: carencias, necesidades y aspiraciones relacionados con los apartados: Trayecto de Formación en Inglés, Conocimiento Metodológico de la Enseñanza del inglés y Construcción de la Práctica Docente y las Características Intelectuales del Pensamiento Crítico.

6.1.2.1. Trayecto de formación en inglés

Se observó necesidad de mejora de los niveles de inglés de los DFI. Las expectativas de conocimiento y manejo de esta lengua no tienen el suficiente antecedente desde la formación en educación básica, media superior y en la formación dentro de la escuela normal. El cuestionario mostró la necesidad de tomar cursos en otros institutos de idiomas para complementar esta formación. La tabla 15 muestra el concentrado de las respuestas de las preguntas 4, 5, 6, y 7, que reportan carencia en el 58 % de los DFI. Se hace la observación que esta información se obtuvo a partir de la respuesta de los participantes, sin que se aplicará ningún instrumento para el conocimiento del nivel de inglés que poseían.

Tabla 15

Análisis de necesidades. Trayecto de formación en inglés.

Item	Apartado	Carencias	Necesidades
4, 5, 6, 7,	Trayecto de formación en inglés	La formación en inglés en educación secundaria y media superior no cubrió expectativa (58%)	Mejorar el nivel de inglés para lograr perfil de egreso (B2)

*Nota:*Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

En la columna de necesidades se marca el nivel B2, como el nivel de conocimiento y manejo del idioma, correspondiente al nivel que exige la SEP para ingresar al servicio profesional docente (SEP, 2011). El desarrollo de habilidades lingüísticas en los docentes en formación es esencial, pues de ello depende su desempeño en el aula. Sin embargo, el conocimiento de estrategias de gestión de aula puede compensar inicialmente dicho desempeño a pesar de lo que comúnmente se piensa, debido a que, en un enfoque comunicativo, el discurso del docente disminuye y es sustituido por la actividad del alumno. En este sentido, el rol del docente es menos discursivo y más administrativo, dirigido a conducir lo que los alumnos han de hacer para aprender.

6.1.2.2. Conocimiento metodológico

Existe falta de exposición de los DFI a formas de enseñanza bajo enfoque comunicativo. Los antecedentes experienciales muestran que no cuentan con referentes tácitos que den soporte a los conceptos teóricos, lo que provoca una posible falta de seguridad en su aplicación. La tabla 16, muestra 66.6% de DF expuestos a enseñanza gramatical. Las columnas Carencias y Necesidades indican se considere arreglo del salón como componente contextual de las condiciones de aprendizaje, la organización y empleo del trabajo en equipo, uso de estrategias de comunicación en lengua meta, y use del libro de texto, como soporte de la clase, no como la clase misma.

Tabla 16.

Análisis de necesidades. Conocimiento metodológico

Item	Apartado	Carencias	Necesidades

8	Conocimiento Metodológico de la Enseñanza del inglés	Baja exposición al aprendizaje del inglés bajo enfoque comunicativo (66.6%)	Exposición a experiencias de enseñanza –aprendizaje comunicativas
9		Exposición a clases en las que el libro de texto sea un material de apoyo (50%)	Observar procesos de clase en los que el libro de texto sea solo un material apoyo (50%)
10		Experiencia de aprendizaje solo en inglés (33.3%)	Observar clases de secundaria completamente en inglés (33.3%)
12		Experiencia de aula con organización de mobiliario diversificado (83.3%)	Exposición a sesiones de clase con organización de mobiliario diversificado (83.3%)
13		Formación en el trabajo en equipo (75%)	Formación en el trabajo en equipo (75%)
14		Exposición al trabajo en equipo en el que se enfoque el proceso, no el producto	Aprender formas de organizar el trabajo en equipo enfocado al proceso

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

Con base a los planteamientos teóricos expuestos, las buenas prácticas requieren de componentes de conocimiento tácito y explícito para su desarrollo. En el caso de los DFI, el contexto de formación ha carecido de referentes pedagógicos que ejemplifican la enseñanza comunicativa, por lo que el modelaje de prácticas bajo esta óptica es esencial.

6.1.2.3. Construcción de la práctica y las CIPC

En relación a la construcción de la práctica, las carencias listadas en la tabla 17 confirman falta de exposición a formas de enseñanza y aprendizaje bajo enfoque comunicativa. Se suma enseñanza basada en la actividad del alumno y mayor cooperación y la colaboración, para reducir el rol protagónico y la participación discursiva del docente arraigado en la enseñanza tradicional. Se infieren formas competitivas de trabajo con los DFI cuando señalan preferencia por el trabajo individual (50%) que por el de equipo.

Tabla 17

Análisis de necesidades. Construcción de la práctica y las CIPC

Item	Apartado	Carencias	Necesidades	Aspiraciones
11		1. Exposición a actividades comunicativas	1. Exposición a actividades comunicativas	
15		1. Experiencias de trabajo en equipo productivo (50% prefieren individual para no distraerse).	Hallar el gusto por el trabajo en equipo y sus beneficios (50%)	

16	Construcción de la Práctica Docente y las Características Intelectuales del Pensamiento Crítico	1. Trabajo en equipo organizado y sistematizado.	1. Participar u observar trabajo en equipo cooperativo y colaborativo
		2. Reconceptualizar el trabajo en equipo desde la humildad intelectual	2. Reconocer a la humildad intelectual como componente del trabajo en equipo
		1. Reconocer la importancia del pensamiento crítico en el diseño y construcción de buenas prácticas	1. Fortalecer la entereza, la perseverancia y la confianza en el razonamiento
		1. Perseverancia intelectual en la mejora de la práctica	1. Concientizarse en el uso de la perseverancia para la transformación de la práctica
		2. Reconocimiento de sus fortalezas y áreas de oportunidad	2. Reconocer fortalezas y áreas de oportunidad para el logro de la buena práctica
17		3. Capacidad crítica de prácticas que no corresponden al enfoque de enseñanza	3. Desarrollar la capacidad crítica para el desarrollo de la buena práctica
			1. Trabajar la confianza en si mismo y la toma de decisiones.
18			2. Reconocer la humildad intelectual como detonador de cambios en la práctica
			1. Fomentar el empleo del pensamiento crítico en la selección de estrategias y actividades de enseñanza
19		1. Conocimiento de procesos de planeación eficiente	1. Mejorar proceso de planeación
		2. Conocimiento de estrategias de control de grupo	2. Mejorar el control de grupo
20		3. Experiencia en procesos de transposición didáctica	3. Desarrollar habilidades transposición didáctica
		4. Experiencia en la toma de decisiones en la práctica	4. Mejorar la capacidad de toma de decisiones
21			1. Fortalecer conocimiento y estrategias de planeación
			2. Desarrollar estrategias de control de grupo
22			3. Desarrollar habilidades de transposición didáctica
			4. Mejorar toma de decisiones ante problemas pedagógicos y de disciplina
			1. Mejorar nivel de inglés
			2. Conocimiento de elementos de planeación comunicativa
			3. Conocimiento de estrategias y actividades comunicativas
			4. Conocimiento de estrategias de

			evaluación comunicativas
			5. Control de grupo y gestión de aula
23	1. Conocimiento de estrategias de administración del tiempo de actividades 2. Estrategias de planeación de secuencias de clase 3. Habilidad para identificar objetivo de clase	1. Conocer estrategias de administración del tiempo de actividades 2. Conocer y desarrollar estrategias de planeación de secuencias de clase 3. Desarrollar la habilidad para identificar objetivo de clase	
24	1. Conocimiento de elementos de una clase comunicativo 2. Conocimiento de estrategias, actividades y materiales de enseñanza y evaluación comunicativos	1. Conocer las características de una clase bajo enfoque comunicativo 2. Conocer estrategias, actividades y materiales de enseñanza y evaluación comunicativos	1. Conocer elementos de una clase comunicativa 1. Conocer estrategias, actividades y materiales de enseñanza y evaluación comunicativos
25	1. Ambiente que favorezca la autonomía intelectual 2. Iniciativa para promover cambios en procesos e instrumentos de evaluación	1. Iniciativa para crear un ambiente que favorezca aplicación de propuestas pedagógicas 2. Entereza para proponer formas de evaluación diferentes de las habitualmente empleadas	
26	1. Conocimiento de aspectos técnicos de la planeación, aplicación de actividades y manejo de la clase 2. Interés por proceso de evaluación 3. Interés por un mejor conocimiento de los adolescentes que atiende. 4. Una concepción de la clase centrada en el alumno, ya que enfatiza las necesidades del docente y no las del alumno.	1. Capacitación en procesos de planeación y aplicación de lo planeado en el aula a corto plazo 2. Capacitación sobre alternativas de evaluación en la clase 3. Capacitación sobre el conocimiento de los adolescentes 4. Conocer estrategias para pasar de una instrucción centrada en el maestro, a una centrada en el alumno.	1. Capacitación en procesos de planeación y aplicación de lo planeado en el aula 2. Capacitación en el conocimiento de los adolescentes 3. Capacitación sobre evaluación y formas de evaluar en el enfoque 4. Capacitación sobre estrategias para la transición de una enseñanza centrada en el maestro, a una centrada en el alumno

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

Esta idea arraigada en su forma de pensar interferirá cuando se encuentre a cargo de sus grupos, de los cuales demandará una actitud de competencia, haciendo a un lado la

colaboración entre los alumnos. Requieren actuar de manera crítica en la resolución de problemas, echando mano del conocimiento tácito y explícito que posee, con el apoyo de operaciones superiores de pensamiento. Así requieren:

1. Cambiar la percepción sobre la forma de enseñar. Lograr un posicionamiento sobre una forma de enseñar diferente de la que ellos fueron formados, con mayor autonomía y participación, individual y en equipo.
2. Desarrollar una actitud crítica hacia la manera de enfrentar los problemas. Mostrar apertura, confianza en el razonamiento, entereza y perseverancia en la búsqueda de soluciones. Pensar más en los alumnos que atienden y en sus aprendizajes bajo formas diferentes de las que ellos fueron formados
3. Conocer con mayor profundidad el enfoque y la diversidad de metodologías que emplea.

Realizado la detección de necesidades, carencias y aspiraciones de los DFI, se clasificó la información en las siguientes tablas considerando las ocho características intelectuales del pensamiento crítico, que fueron la base para el diseño de la intervención de acompañamiento crítico.

a) **Humildad intelectual**

La siguiente etapa fue la de analizar las necesidades de formación de las CIPC, las cuales disponen al individuo al uso del pensamiento crítico. La primera que se presenta es la Humildad intelectual. De acuerdo a la información concentrada en la Tabla 18, los DFI presentaban la necesidad de desarrollar procesos y estrategias para el autoconocimiento de su propio desempeño en el aula. Esto incluyó adoptar una actitud de apertura para escuchar las observaciones de terceros y trabajar en equipo, lo cual está descrito en la columna de expectativas. De esta manera se permite el reconocimiento de áreas de oportunidad y favorece el desarrollo de propuestas para el cambio en la práctica.

La intervención debió considerar componentes específicos relacionados con el desarrollo de la humildad intelectual en la sesión dedicada especialmente a ella, pero también de manera transversal, para ser desarrollada a lo largo de toda la intervención. La

metacognición como ejercicio de autoconocimiento permite al docente combatir problemas como el originado por creencias como la percepción social que se tiene del docente, quien se muestra como alguien que todo lo sabe y tiene una respuesta correcta ante las cuestionamientos que se le presentan en clase. Cuando el DFI se incorpora a la práctica, la adopción del rol de maestro incluye actitudes como esta que le impiden ser perceptivo de recomendaciones y observaciones de terceros para la posible mejora de la práctica.

Tabla 18

Análisis de necesidades. Humildad Intelectual

CIPC	Expectativa	Carencias	Necesidades	Aspiraciones
1	Humildad Intelectual	1. Confianza en las observaciones de terceros como soporte metacognitivo de promoción de cambio 2. Fomento del pensamiento crítico en la toma de decisiones para la selección de estrategias y actividades de enseñanza. 3. Trabajo en equipo organizado que favorezca el intercambio de ideas 4. Reconocimiento de sus fortalezas y debilidades para provocar cambios en su práctica	1. Reconocer la importancia de la humildad intelectual como detonador de cambios en la práctica 2. Observar su propia práctica para detonar cambios en ella. 3. Observar situaciones de trabajo en equipo debidamente organizado. 4. Realizar ejercicios de metacognición para conocer sus fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad en la práctica	Autorreconocimiento para la mejora de la práctica.

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

b) **Autonomía intelectual**

El apartado relacionado con la Autonomía Intelectual está estrechamente relacionado con el conocimiento que el DFI tiene del enfoque, lo que le da independencia y responsabilidad en la manera de pensar y actuar en clase. Los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario están concentrados en la tabla 19. Se organizó la información en seis columnas, la primera enlista las expectativas del desempeño en una clase comunicativa. Las otras tres, enlistan las carencias, necesidades y aspiraciones detectadas con la aplicación del cuestionario de análisis de necesidades. Se observa una necesidad general hacia el reconocimiento de los elementos claves de la enseñanza comunicativa y el desarrollo de la capacidad pla capacidad

para transferirlos a su propia práctica a partir del empleo de actividades y estrategias bajo el enfoque.

Tabla 19

Análisis de necesidades. Autonomía Intelectual

N	CIPC	Expectativa	Carencias	Necesidades	Aspiraciones
				1. Reforzar su preparación en inglés	
				2. Observar clases bajo enfoque comunicativo con inglés como único medio de comunicación	1. Mejore la instrucción en inglés
			1. Formación sólida en inglés	3. Observar, analizar y reflexionar sesiones de clase que empleen trabajo en equipo y reforzar la cultura de su empleo	2. Conocimiento de la planeación bajo enfoque comunicativo
			2. Experiencias personales de aprendizaje bajo enfoque comunicativo con inglés como único medio de comunicación	4. Desarrollar estrategias de planeación de la clase	3. Conocimiento de estrategias y actividades comunicativas en equipo
			3. Experiencias de enseñanza en que se emplee trabajo en equipo (cooperativo y colaborativo)	5. Conocer características de clase comunicativa	4. Conocer estrategias, actividades y materiales de enseñanza y evaluación comunicativos
			4. Conocimiento de estrategias de planeación	6. Iniciativa para crear un ambiente que favorezca su autonomía intelectual	5. Conocer los elementos o características de una clase bajo enfoque comunicativo
			5. Conocimiento de clase comunicativa		6. Crear un ambiente de confianza en el que pueda aplicar su autonomía intelectual
			6. Ambiente que favorezca la autonomía intelectual		
Autonomía 2 intelectual		Aplica 5 ó 6 principios clave de la enseñanza comunicativa:			
		a. Instrucción en inglés,			
		b. Contextualización de la clase			
		c. Uso de prácticas sociales del lenguaje			
		d. Desarrollo de habilidades del lenguaje			
		e. Trabajo en equipo			
		f. Uso de material auténtico			

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades

Se observa una carencia de autonomía intelectual ante la incertidumbre e inseguridad manifiesta por los DFI, quienes declaran no conocer la forma de llevar a cabo una clase bajo enfoque comunicativo y sus características.

c) **Integridad intelectual**

La integridad intelectual se refiere a la consistencia que se establece entre el pensar y el actuar. En el caso de la práctica del DFI, estuvo representada por la consistencia entre el conocimiento del enfoque y lo que se demuestra en el desempeño en la práctica. Esto se

describe en la columna expectativa de la tabla 20. Se observa la necesidad de conocer los componentes y la forma en que se diseña una clase comunicativa.

Tabla 20.

Análisis de necesidades. Integridad Intelectual

CIPC	Expectativa	Carencias	Necesidades	Aspiraciones
3	Integridad Intelectual	Desarrolla una secuencia consistente que permite el logro del objetivo de la clase	1. Conocimiento de procesos de planeación eficiente 2. Experiencia en procesos de transposición didáctica	1. Conocimiento de la planeación bajo enfoque comunicativo 2. Conocimiento de componentes de planeación bajo enfoque comunicativo

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades

Los DFI están en la etapa final de la formación, por lo que habrá que descartarse si se trata del reflejo del proceso de incertidumbre y confusión por el que atraviesan, que les obliga a creer que lo que saben no empata con la realidad que viven en la escuela en la que trabajan, o si realmente los elementos que recibieron en la escuela normal no son suficientes para entender y enfrentar la aplicación del mismo. La intervención habrá de considerar un apartado dedicado a la planeación para con ello subsanar esta necesidad sentida. En el deberá poner especialmente cuidado a la secuencia del protocolo de la clase, por lo que primero habrá de abordarse lo relacionado al la familiarización con el enfoque (Autonomía intelectual) y enseguida la forma de integrar los componentes en una secuencia de clase.

d) **Entereza intelectual**

La entereza se relaciona con la fuerza de voluntad del DFI de mantenerse firme en la convicción de aplicar el enfoque comunicativo para el desarrollo de las habilidades lingüísticas requeridas en el alumno, antes que seguir prácticas observables en el contexto de la escuela secundaria, las cuales no contribuyen a estos fines. En la Tabla 21, se enlistan las expectativas, las carencias, las necesidades y las aspiraciones del DFI a este respecto.

En las respuestas se encontró una falta de cuestionamiento hacia las prácticas de enseñanza que realiza el docente tutor o terceros. Regularmente pide conocer la forma que

adopta una práctica comunicativa, sin atender al conocimiento del enfoque a profundidad. Esta etapa de reconocimiento es esencial en la aplicación del pensamiento crítico, pues le permite autoconocerse para ganar confianza en sí mismo, y con ello identificar la brecha o las áreas de oportunidad de la propia práctica. La focalización de su atención en la búsqueda de cambios a partir de lo que sabe, no de lo que supone, hará más asertivo y convencido de lo que hace.

Tabla 21.

Análisis de necesidades. Entereza Intelectual

CIPC	Expectativa	Carencias	Necesidades	Aspiraciones
4	Entereza Intelectual Muestra innovación al omitir prácticas tradicionales de enseñanza: a. Instrucción fundamentalmente en español b. Traducción simultánea c. Trabajo centrado en el libro de texto d. Énfasis en el conocimiento gramatical de la lengua e. Trabajo individual f. Copia de textos	1. Experiencias de enseñanza de inglés en secundaria 2. Experiencia en el manejo del libro de texto como material de apoyo 3. Observación, análisis y reflexión de prácticas tradicionales de enseñanza desde la óptica comunicativa 4. Identificar a la entereza como la CIPC que permite cuestionar y desafiar creencias sobre formas, estilos de enseñanza y evaluación	1. Observaciones de clase en inglés como único medio de comunicación 2. Observar sesiones de clase en las que el libro de texto sea material de apoyo, no la clase 3. Observar analizar y reflexionar prácticas tradicionales de enseñanza desde la óptica comunicativa 4. Cuestionar la práctica tradicional en el contexto de la enseñanza comunicativa	Crítica constructiva de la propia prácticas y de terceros para promover su mejora

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

e) **Perseverancia intelectual**

El componente perseverancia intelectual se refiere a la capacidad y actitud del DFI por aplicar el enfoque comunicativo de enseñanza, a pesar de las situaciones que enfrente en dicha aplicación. Los parámetros en torno a los cuales se definieron las carencias, necesidades y aspiraciones se encuentran definidas en la columna expectativa de la tabla 22. Ellos se

definieron con base a la literatura pedagógica sobre la enseñanza del inglés y se vincularon con esta CIPC.

Los problemas se enfrentan en la práctica se manifiesta de maneras diversas, como la insistencia de los tutores por ensayar formas de enseñanza y evaluación gramaticales instituidas en la escuela, o la dificultad que representa el enfoque en sí mismo, por el tipo de rol que desempeña el maestro en el aula, el uso del idioma inglés como medio principal de comunicación, o la metodología de enseñanza.

En los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario, se observa una actitud perseverante de los DFI por conocer las características y formas de aplicar el enfoque. No obstante, las respuestas relacionadas con la práctica manifiestan una insistencia del DFI en la aplicación de estrategias y actividades de tipo gramatical, inspiradas en sus experiencias de aprendizaje y las observaciones que realiza en el contexto de trabajo, de las que imitan formas de proceder que se alejan de lo esperado en su práctica.

Es por ello que en las carencias listadas se cuentan aquellas que pueden favorecer o detonar la perseverancia del DFI por alcanzar una transformación metodológica de enseñanza. Muchas de ellas coincidentes con otras listadas previamente, como la exposición a experiencias de enseñanza basadas en este enfoque, de las que se puedan distinguir sus características, las formas de organización, y empleo de materiales entre otros. Conociendo las exigencias e implicaciones del enfoque desde las perspectiva teórica y práctica, se logra una mayor identificación con el enfoque y, consecuentemente, mayor perseverancia por ensayar y mejorar la práctica en torno a la propuesta metodológica que se persigue.

Tabla 22.

Análisis de necesidades. Perseverancia Intelectual

CIPC	Expectativa	Carencias	Necesidades	Aspiraciones

5	Perseverancia Intelectual	Dirige la instrucción procurando:	1. Experiencias de enseñanza del inglés con enfoque comunicativo	1. Observar, analizar y reflexionar sesiones de clase con empleo de diferentes medios y recursos	1. Conocimiento de la planeación bajo enfoque comunicativo
		1. Exposición al inglés usando diferentes medios y recursos	2. Experiencias de organización de mobiliario con diferentes propósitos para centrar la enseñanza en el alumno	2. Conocer formas de organizar el mobiliario para centrar el trabajo en aprendizaje de los alumnos	2. Conocimiento de estrategias y actividades comunicativas
		2. Centrar la enseñanza en el alumno	3. Análisis crítico de la práctica docente para lograr estándares de la enseñanza comunicativa	3. Concientizar en el uso de la perseverancia en el proceso de la transformación de la práctica	1. Conocer estrategias, actividades y materiales de enseñanza y evaluación comunicativos
		3. Definir y regular tiempo de las actividades.	4. Constancia en el estudio y aplicación de propuestas de enseñanza con enfoque comunicativo	4. Perseverar en el conocimiento y aplicación de la enseñanza comunicativa para lograr buenas prácticas	
		4. Movilidad estratégica en el aula.			
		5. Evaluar por productos			

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

f) **Confianza en el razonamiento**

Los resultados del análisis de necesidades relacionados con la confianza en el razonamiento son presentados en la tabla 23. Esta CIPC se refiere a la capacidad del DFI por reconocer que el buen razonamiento evita una toma de decisiones impulsiva, sobre todo ante diferentes tipos de comportamiento que manifiestan los alumnos en las sesiones de clase.

La primera columna describe las expectativas de desempeño a observarse en la práctica de los DFI definidas a partir de la revisión de la literatura sobre enseñanza del inglés bajo enfoque comunicativo, y su relación con esta CIPC. De este parámetro se generaron las carencias, necesidades y aspiraciones en torno a esta CIPC. Como se puede leer en la tabla, las carencias y necesidades manifestadas por los DFI giraron en torno al conocimiento de estrategias de control de grupo, y de toma de decisiones ante problemas que se enfrenta en el aula, las cuales remiten a la pregunta veinte en que los entrevistados señalaron como parte de los problemas que enfrentan en la práctica al control de los alumnos en clase y al qué hacer cuando este problema se presenta.

Otro componente considerado en este apartado es el relacionado con la planeación de la práctica. La planeación bien meditada y diseñada en torno a las características de los alumnos a los que se atiende, disminuye la posibilidad de problemas de disciplina en el aula. Las carencias y necesidades listadas confirmaron lo expuesto por la teoría en relación al interés de docentes noveles por estrategias de control de grupo como una de sus prioridades

cuando se insertan por primera vez a la práctica profesional. Es así que en la intervención se incluyeron componentes asociados a la gestión de la clase que se vinculan con el control de la clase.

Tabla 23.

Análisis de necesidades. Confianza en el Razonamiento

CIPC	Expectativa	Carencias	Necesidades	Aspiraciones
6	Durante la gestión de aula evita o soluciona asertivamente problemas de:			
	1. Control de grupo	1. Experiencias de diseño y análisis de la práctica empleando estrategias de pensamiento crítico	1. Evaluar procesos de clase empleando estándares de desempeño comunicativo	1. Conocer estrategias de planeación respetando parámetros o estándares de desempeño
	2. Mala conducta	2. Conocimiento de estrategias de control de grupo y su relación con la planeación de la clase	2. Conocer estrategias de control de grupo desde la planeación	2. Conocer estrategias de control de la clase
	3. Atención hacia el contenido de la clase	3. Experiencia en la toma de decisiones ante problemas que enfrenta en la clase	3. Observar situaciones de clase en que se empleen o sugieran estrategias de control de grupo	
	4. Respuesta o reacción a las actividades de la clase			
	5. Ritmo y forma de aprendizaje			

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades

g) **Empatía intelectual**

La empatía intelectual es entendida como la capacidad de considerar las perspectivas de otros para construir las propias de manera inteligente. En el caso de este estudio, considerar las características y modos de pensar de los alumnos en el diseño y construcción de la práctica, definido en la columna Expectativa. Las respuestas a las preguntas 19 y 23 están resumidas en la tabla 24. Los DFI manifiestan interés por sus alumnos al señalar la importancia de la retroalimentación en clase, el uso de estrategias y actividades adecuadas y de interés a los alumnos para llamar su atención. Igualmente expresan la necesidad de complementar su formación en el corto y largo plazo con más conocimientos sobre el desarrollo de los adolescentes y del porqué de sus actitudes.

Tabla 24

Análisis de necesidades. Empatía Intelectual

	CIPC	Expectativa	Carencias	Necesidades	Aspiraciones
7	Empatía Intelectual	Considera los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos en todas las actividades de clase	1. Reconocimiento de las características y necesidades de los alumnos en el proceso y dinámica de la clase	1. Reconocer la importancia del conocimiento de las características y necesidades de los alumnos en el proceso y dinámica de la clase	1. Mejorar el conocimiento de los adolescentes y su forma de conducirse o desempeñarse en el aula

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

h) **Imparcialidad intelectual**

La imparcialidad intelectual se refiere al trato justo e igualitario que se debe dar los alumnos en clase. Este trato es de observarse durante los procesos de interacción del maestro y los alumnos, y en la participación tanto individual como en equipo, brindando igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos. Los resultados del cuestionario permitieron detectar la carencia de una cultura del trabajo en equipo entre los DFI, lo que los predisponía a no emplearlo entre sus alumnos, o a emplearlo bajo formas que no permitieran la igualdad de oportunidades entre sus miembros, debido a la falta de organización o de administración.

La tabla 25 muestra la expectativa de desempeño del DFI en la práctica, la cual fue definida de acuerdo a los parámetros de una clase comunicativa en relación a esta CIPC. Las carencias registradas incluyen al trabajo en equipo y el conocimiento más profundo de la forma de ser de los adolescentes, lo que la relaciona con la empatía intelectual, ya que ambas tienen que ver con el trato a los alumnos. En las necesidades se marca la exposición a experiencias de trabajo en equipo, para que desde ahí fuera capaz de reconocer lo que implica éste. De la misma forma se incluye el conocimiento más profundo del adolescente y sus manifestaciones conductuales.

Tabla 25

Análisis de necesidades. Imparcialidad intelectual

	CIPC	Expectativa	Carencias	Necesidades	Aspiraciones

8	Imparcialidad Intelectual	Gestiona la clase:		
		1. Procurando la participación individual de todos los alumnos		
		2. Promoviendo el trabajo en equipo		1. Mejorar experiencia y conocimiento del trabajo en equipo organizado y productivo que permita la participación de todos sus integrantes
		3. Permitiendo la expresión de conocimientos y opiniones de los estudiantes	1. Experiencia en el trabajo en equipo bien organizado y productivo	2. Conocer con más profundidad características y comportamiento de los adolescentes
		4. Valorando las respuestas de quienes participan	2. Conocimiento más profundo de los adolescentes	
		5. Evitando señalamientos y distinciones que desalientan la participación		

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario de análisis de necesidades.

Realizado el análisis de necesidades se procedió al diseño de la intervención de acompañamiento crítico descrita en el capítulo metodológico.

6.2. Fase experimental: Influencia de la intervención en el desempeño

En esta segunda parte se analizan los datos reportados en las rúbricas de evaluación del desempeño producto de la observación de la práctica de los sujetos de investigación en dos momentos, antes y después de la aplicación de la intervención de acompañamiento crítico, con la finalidad de demostrar la validez de la hipótesis y determinar el logro del objetivo general de la investigación. La primera con la que se supuso una relación causal entre las variables intervención de acompañamiento crítico y el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés por DFI; y el segundo que estableció determinar en qué medida este acompañamiento facilita el desarrollo de la buena práctica en los DFI.

El análisis se presenta integrando los resultados del pretest y postest, medidos en escala del uno al cinco, con cinco como el valor más alto, en función de los estándares de desempeño observados en la práctica, señalados en los descriptores de la rúbrica, para cada una de las ocho CIPC: humildad intelectual, autonomía intelectual, Integridad intelectual, entereza intelectual, perseverancia intelectual, confianza en el razonamiento, empatía intelectual e imparcialidad intelectual.

Para el análisis descriptivo de los resultados se calcularon las medidas de tendencia central media, mediana y moda. Para el análisis inferencial se empleó el programa SPSS para

calcular el coeficiente de correlación y la prueba t de Student para hacer la comparación entre los resultados del pretest y posttest y llegar a una conclusión sólida sobre la influencia de la intervención de acompañamiento crítico y el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés. El coeficiente de correlación permitió conocer si la intervención provocó un cambio significativo en el desempeño en la práctica de los DFI. Por otro lado, la t de Student permitió comparar las medias y observar el grado de significancia para determinar la influencia de la intervención en el desempeño en la enseñanza del inglés en cada una de las ocho dimensiones del pensamiento crítico.

La prueba t de Student se eligió considerando que se trataba de un grupo reducido de 12 sujetos cuyo desempeño en la práctica se midió en dos momentos como si se tratara de dos grupos de casos, comparando las diferencias significativas entre las medidas de las mediciones de una misma variable dependiente. Es decir, de la intervención se desprendieron las dos categorías correspondientes al pretest y al posttest, dentro de la misma variable dependiente correspondiente al cambio experimentado en el desempeño en la práctica. Así las diferencias manifiestas y registradas en la rúbrica, podrían atribuirse a la intervención y no a otros factores.

6.2.1 Humildad Intelectual

Para la interpretación de los resultados obtenidos con la aplicación del pretest y posttest en lo que se refiere a la humildad intelectual, es necesario recordar que esta característica del pensamiento crítico se refiere a la claridad y conciencia que tiene el individuo de lo que sabe y conoce, y su disposición y apertura para el cambio de lo que no conoce o necesita cambiar. Así, la variable humildad intelectual se enfocó a observar la capacidad del DFI para aceptar y corregir fallas y errores que pudo cometer a nivel de contenido o a nivel metodológico que le permitan promover cambios para lograr una buena práctica en la enseñanza del inglés bajo enfoque comunicativo.

6.2.1.1 Resultados del pre y posttest

Se comenzó por procesar los datos obtenidos en el pretest durante la práctica de los 12 DFI. Los puntajes y frecuencias se observan en la figura 15. La media aritmética fue de 2.41, la mediana y la moda de 2, que se repite en el 30 % de los DFI, muestra de que apenas lograron

desarrollar la mitad de los parámetros considerados para reconocer su trabajo como una BP. Estos datos permiten reconocer el problema de los DFI para reconocer, aceptar y corregir fallas cuando se le hacen notar. Es decir, necesita ser observado, para que pueda proceder a corregirlos.

Aplicada la intervención, se realizó el Posttest, obteniéndose los valores también reportados en la tabla 26 cuya media aritmética fue de 3.33, la mediana de 3.5 y una moda de 4. Los valores presentan un aumento que el caso de los DFI 3 y 8 alcanza el valor máximo de cinco en contraste con el correspondiente al DFI 1 que baja al valor 1. A fin de hacer notar las diferencias en las medias aritméticas de los resultados del Pre Test y el Posttest que tuvieron una variación promedio de 0.92, la mediana de 1.5 y la moda de 2 puntos, se presenta

La figura 15 muestra los desempeños durante el pretest y el posttest. Como se observa, no todos los DFI reaccionaron de la misma manera. El más de ellos mostró una actitud de cambio positiva, mientras que otros conservan la misma actitud antes y después de la intervención. Se pueden observar dos casos con reacciones contrarias a las esperadas. En estos casos se pueden interpretar como situaciones en las que el DFI tenía problemas de control de grupo, por lo que aceptar fallas de terceros, en este caso de los alumnos, podría deteriorar la imagen que proyectaba ante los alumnos y que se supone debía ser de autoridad en el conocimiento del contenido que impartía.

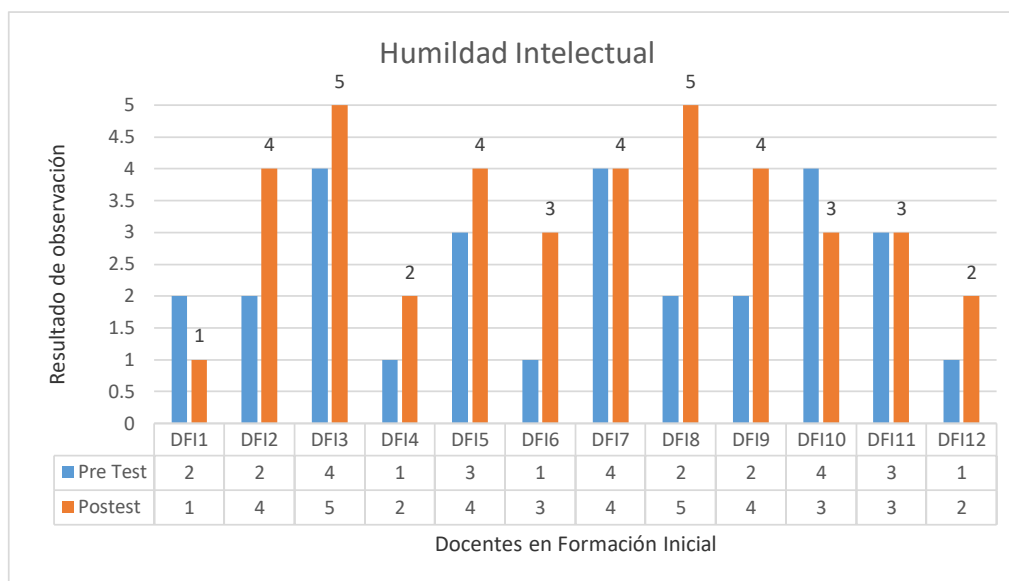


Figura 15. Resultados del Pretest y Postest. Humildad intelectual. Fuente: Resultados de aplicación de rúbrica de desempeño, pretest y postest con escala de 1 a 5.

De acuerdo al descriptor de la rúbrica un docente con un puntaje de 3 acepta y corrige fallas y errores en el momento en que los descubre y uno de 4 acepta y corrige fallas y errores en el momento en que los descubre o se le hacen notar explicando la corrección que de ella se trate. Esta descripción permite ver un cambio importante en el aspecto de la corrección de fallas y errores, y la forma en que los asumen para el mejoramiento de su práctica.

La diferencia de puntajes en cada uno de los DFI en el pretest y postest se muestran en la tabla 26 en la que se hacen interpretaciones de los cambios de actitud a partir de los resultados obtenidos. Existen casos en los que se manifestó una mayor apertura hacia el empleo de la humildad intelectual que hace suponer un mayor dominio del grupo y de los contenidos de trabajo, como en el caso del DFI2 y DFI8, quienes demostraron puntajes cercanos a una buena práctica.

Algunos otros muestran cambios moderados, que indican cautela para abrirse ante los alumnos como en los DFI4, DFI6 y DFI12. Hubo casos con desempeños intermedios que manifiestan confianza en el trabajo que realizaban, pero que son cautelosos en el proceso de permitirse una apertura mayor hacia la aceptación de correcciones o errores señalados por terceros, como el caso del DFI5 y DFI7.

Tabla 26.

Diferencias en el desempeño en práctica. Humildad Intelectual. Pretest- Posttest

Sujetos de la Investigación	Pretest	Post Test	Diferencia	Logros
DFI1	2	1	-1	No demuestra disposición al cambio ni apertura hacia los señalamientos que se le hacen
DFI2	2	4	2	Muestra disposición y apertura al cambio, lo que le lleva a realizar cambios en su práctica
DFI3	4	5	1	Se vuelve consciente de la importancia de la disposición y apertura en el logro de mejoras constantes en la práctica docente
DFI4	1	2	1	Comienza a tener conciencia de la importancia de escuchar señalamientos para el mejoramiento de la práctica
DFI5	3	4	1	Muestra disposición y apertura al cambio, lo que le lleva a realizar cambios en su práctica
DFI6	1	3	2	Comienza a tener conciencia y apertura a escuchar señalamientos y realizar cambios para el mejoramiento de la práctica
DFI7	4	4	0	Considera que su apertura y disposición es suficiente para realizar cambios en su práctica.
DFI8	2	5	3	Se vuelve consciente de la importancia de la disposición y apertura en el logro de mejoras constantes en la práctica docente
DFI9	2	4	2	Muestra disposición y apertura al cambio, lo que le lleva a realizar cambios en su práctica
DFI10	4	3	-1	Duda en la forma en que debe demostrar su apertura y disposición en la corrección de fallas y en la aceptación de comentarios para la mejora de su trabajo
DFI11	3	3	0	Considera que su apertura y disposición es suficiente para realizar cambios en su práctica.
DFI12	1	2	1	Comienza a tener conciencia de la importancia de escuchar señalamientos para el mejoramiento de la práctica

Nota: Resultados de aplicación de rúbrica de desempeño, pretest y posttest con escala de 1 a 5.

Se observa una influencia positiva de la intervención en 8 de los casos (DFI2, DFI3, DFI4, DFI5, DFI6, DFI8, DFI9 y DFI12) los cuales presentaron cambios de al menos un punto entre el puntaje inicial y el final en su desempeño en el aula, aunque no todos logran una buena práctica como en el caso del DFI4 Y DFI12 (Figura 16)

Los DFI que lograron una buena práctica después de la intervención por alcanzar resultados de 3 a 5 puntos son el DFI6, DFI9 y DFI11 con 3 puntos, el DFI2, DFI5, DFI7, DFI9 con 4 puntos, y el DFI3, y DFI8 con cinco puntos, haciendo un total de 9 de 12 DFI (Figura 17). Tres de ellos no logran alcanzar los tres puntos, sino 1 ó 2, correspondiendo al DFI1, con un punto, y al DFI4 y DFI12 con 2.

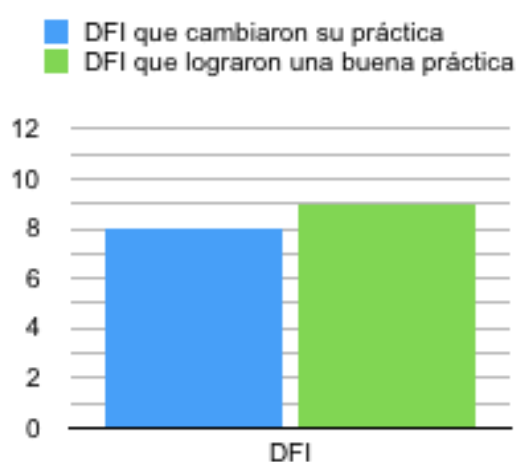


Figura 16. DFI que vieron influida su práctica con la intervención. Humildad Intelectual
Resultados de aplicación de rúbrica de desempeño, pretest y postest

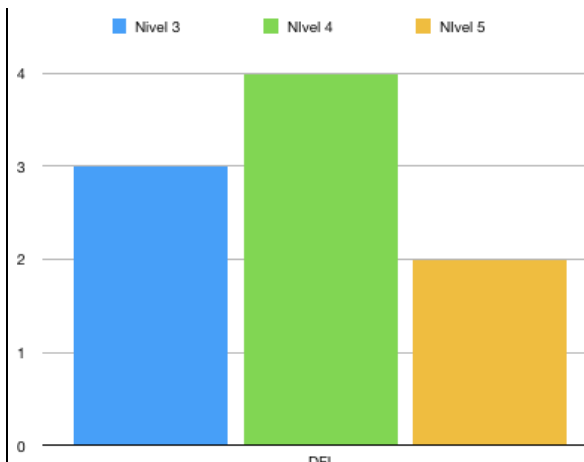


Figura 17. Número de DFI por puntajes de buenas prácticas obtenidos. Fuente: Resultados de aplicación de rúbrica de desempeño, pretest y postest

El DFI que logró alcanzar el mayor de los cambios fue el DFI8 con una diferencia de 3 puntos, seguido del DFI2, DFI6, DFI9 con 2 puntos. Los que lograron un punto de diferencia, fueron el DFI3, DFI4, DFI5, y DFI12. Los que no reportaron cambios fueron los DFI7 y DFI11. Hubo dos casos en los que los puntajes fueron menores en el postest con diferencias de -1 que corresponden al DFI1 y DFI9.

6.2.1.2. Determinación de la influencia de la intervención. Comprobación de hipótesis en la Humildad Intelectual

Realizado el análisis descriptivo llevó a cabo el análisis inferencial con el propósito de concluir la validez de la hipótesis y con ello realizar afirmaciones. Es necesario recordar que la hipótesis de trabajo propone que habrá una diferencia significativa en la forma en que se enfoca la enseñanza del inglés por efecto de la intervención de acompañamiento crítico, estableciendo que dicha intervención permitirá el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés. Para ello se compararon las mediciones del desempeño de la práctica antes y después de aplicada la intervención considerando los resultados de las mediciones como correspondientes a dos grupos correlacionados con una misma variable que corresponde a la intervención de acompañamiento crítico.

En un estudio de hipótesis causal Hernández (2008) señala que primero es menester o condición establecer la correlación entre las variables y después la dirección de causalidad, es decir, que la causa ocurre antes del efecto ya que las causas deben provocar cambios en el efecto. Se tomó entonces como primer par de pruebas emparejadas las correspondientes a la variable humildad intelectual en el pretest y posttest en lo concerniente a la medición de la desviación estándar, la media de error estándar que se observan en la Tabla 26, y la correlación y la significancia en la tabla 27.

En la tabla 27 se observa una diferencia de 0.75 puntos en las medias aritméticas de del pretest (2.2500) y el posttest (3.000) representadas como ítem 1.100 e ítem 1.2.00 de la columna Par 1, lo que es indicador de una mejora en el desempeño posterior a la intervención a un nivel de suficiencia. Las desviaciones estándar indican que el mayor número de los puntajes en el pretest oscilaron entre el valor 1.03 y 3.46, y en el posttest entre los valores 1.87 y 4.12, lo que fue indicador de una mejora hacia desempeños superiores al suficiente y la media de error estándar sufrieron cambios ascendentes. Ello significa que la intervención ayudó a los DFI a mejorar los resultados de la práctica.

Tabla 27

Valores de la desviación y error estándar. Pretest y Posttest Humildad Intelectual

Par 1	Media	Desviación estándar	Media de error estándar

item1.1.00	2.2500	1.21543	0.35086
item1.2.00	3.0000	1.12815	0.32567

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Humildad Intelectual

Considerando un nivel de confianza del 95%, se puede observar en la tabla 28, que la correlación entre la intervención de acompañamiento crítico y el desarrollo de buenas prácticas es positiva al tenerse un valor de 0.597 comprendido en el intervalo 0.5 a 0.75 y una significancia menor al 5% (0.041), lo que hace al coeficiente significativo en el nivel 0.05, es decir existe una confianza del 95% de que la correlación sea verdadera y un 5% de probabilidad de error. Por tanto, la hipótesis de investigación se acepta en el nivel de 0.05, indicando con ello que hay una relación entre las variables, si una aumenta la otra lo hará, a mayor acompañamiento mayor desarrollo de buenas prácticas.

Tabla 28

Valores de la correlación y entre el Pre-Test y el Pos-test. Variable Humildad Intelectual significancia

Correlaciones de muestras emparejadas			
Par 1	N	Correlación	Sig.
item1.1.00 & item1.2.00	12	0.597	0.041

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Humildad Intelectual

La segunda prueba que se aplicó fue la t de *Student* como prueba de hipótesis de medias, considerando que el grupo era menor de 30 sujetos. Primero se planteó la hipótesis nula (H^0) enunciándose de la siguiente manera:

H^0 : La intervención de acompañamiento crítico no influye en el desarrollo de Buenas Prácticas en la Enseñanza del Inglés de los DFI que cursan el último año de la LESELEI de la ENSEP

Entonces se asume que no habrá diferencia en las medias antes y después de realizar la intervención en la variable humildad intelectual.

$$H^0 \rightarrow u=x$$

Se planteó de igual manera la hipótesis alterna en (H_i) en la que se establece que:

H^1 : La intervención de acompañamiento crítico influye en el desarrollo de Buenas Prácticas en la Enseñanza del Inglés de los DFI que cursan el último año de la LESELEI de la ENSEP.

Con ello se asume que habrá una mejora en las medias antes y después de realizar la intervención en la variable humildad intelectual.

$$H^i \rightarrow u \neq x$$

Se toma un nivel de confianza de la hipótesis del 95% que será el área de aceptación y el nivel de rechazo o significancia que será del 5% ó 0.05. Por tratarse de un grupo de 12 DFI los grados de libertad fueron 11. Se calcularon entonces los valores de la diferencia de medias de las mediciones antes y después de la intervención, la desviación estándar, la media de la desviación estándar, los límites del intervalo de confianza de la diferencia y la t de student. Estos valores se presentan en la tabla 29.

Como se estableció el nivel confianza del 95%, se observa en la tabla 29 que la significancia de $0.032 < 0.05$, lo que permite aseverar que la hipótesis de investigación se acepta en el nivel de 0.05, es decir, que la posibilidad de que el cambio en la práctica por efecto de la intervención no ocurra es el 3.2%, por tanto se refuta la hipótesis nula, ya que el peso de la evidencia está del lado de la hipótesis alternativa que hace que sea razonable aceptar la efectividad de la intervención en el proceso de transformación de la práctica, de una

con características tradicionales a otra con enfoque comunicativo, en el aspecto de la humildad intelectual.

Tabla 29

Muestras emparejadas. T de student, grados de libertad y significancia. Humildad Intelectual

Par	Diferencias emparejadas					T	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
item1.1.00 - item1.2.00	.75000	1.05529	0.30464	-1.42050	-.07950	-2.462	11	.032

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Humildad Intelectual.

6.2.1.3 Influencia de la intervención en el desarrollo de la buena práctica

La actitud de apertura de los DFI para escuchar y corregir fallas o errores se comenzó a diagnosticar con los resultados del cuestionario de caracterización y de análisis de necesidades realizado en la fase diagnóstica de la investigación. En el indicador 19 se cuestionó sobre la forma en que los DFI reaccionaban ante una observación realizada por el tutor, el asesor o algún compañero. La respuesta obtenida fue de aparente apertura por parte de los sujetos de investigación, quienes señalaron escuchar las correcciones que se les hacían. Sin embargo, la observación que se realizó en la primera práctica cuyos datos se registraron en la rúbrica tomada como pretest, reportó lo contrario, DFI que solo hacían correcciones cuando se les hacía notar.

La literatura señala que la humildad intelectual se relaciona con el concepto y creencias que el DFI ha construido en torno a la figura y rol del maestro en el aula y que ahora le toca desempeñar en la escuela secundaria. Esta figura y rol tiene mucha relación con la de un profesionalista a prueba de errores. En este sentido, Hammerness, Darling-Hammond y Bransford (2005) señalan que los profesores principiantes llegan a la escuela con preconcepciones de cómo funciona la enseñanza basado en lo que denominan “aprendizaje

de observación”. Estos constructos son el resultado de lo que varios autores han denominado conocimiento pedagógico general (Shulman, 1986), referentes pedagógicos (Pansza, 1993) o marcos de referencia (Kane, Sandretto y Heath, 2004), que en este caso particular soportan la idea de desempeñarse como la figura central de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Esta idea del rol que sumen en el aula se complementa con el principio natural de autovalidación y autoprotección que caracteriza a los seres humanos (Paul y Elder, 2006) que refuerza la idea de lo difícil que resulta a un individuo desarrollar la capacidad para darse cuenta de la ignorancia, malos entendidos o la mala interpretación que haga de las cosas, hallando una justificación en el cuidando que cada uno de nosotros hace de una imagen que debe guardarse ante los demás. En el caso específico de los DFI, ante los alumnos que dirige, el tutor que lo acompaña en su formación en el aula durante su estancia en la escuela secundaria, y/o el asesor, quien lo supervisa y evalúa con regularidad.

Otra de las explicaciones teóricas que complementan esa diferencia entre lo que el DFI declara y lo que se observó en el aula, es la perspectiva de Widlak (1984), citado por Higuera y Díaz (2015), quien utiliza el término “*shock que produce la práctica*” para designar el efecto del comportamiento de los alumnos en docentes noveles, que se caracterizará por la confusión, la incertidumbre y frustración, producto de la complejidad en la interacción y comportamiento de éstos. Un término similar fue el empleado por Veenman (1984), “*choque con la realidad*”, para referir a la situación de crisis o supervivencia que enfrentan los profesores en su primer año de docencia. Ello conlleva al cuidado que el docente en formación debe tener como la figura de autoridad que representa en el aula, la cual puede quedar en entredicho al mostrarse carente del dominio del contenido que imparte.

El mismo principio puede emplearse para explicar los errores cometidos a nivel metodológico. Es de entenderse que ellos provoquen frustración, enojo, ansiedad y tensión ante una reacción no esperada de los alumnos a los que está aprendiendo a enseñar en la heterogeneidad de sus conductas y estilos de aprendizaje, lo que lo lleve al logro de resultados alejados de los esperados. A esto se suma el proceso de inserción a la cultura de la escuela por el que el DFI está atravesando y la posible carencia de una profunda fundamentación teórica que le permita aplicar lo que conoce.

Con la aplicación la intervención se logró que los DFI pasaron de un promedio 2 a un 4 de desempeño, realizando con ello una buena práctica en el aspecto de la humildad intelectual al manifestar apertura al cambio de su práctica a partir de la aceptación del error como principio de cambio, sin que ello represente un riesgo en el posible deterioro de su imagen en el proceso de crecimiento y de mejora de la práctica. Se puede pensar que el cambio se logró gracias al proceso seguido en la intervención para lograr el proceso de análisis, reflexión y crítica del trabajo en el aula. Durante las sesiones se observaron, analizaron, discutieron, y reflexionaron en grupo el contenido de videos de experiencias de enseñanza de terceros para identificar las áreas de fortaleza y de oportunidad de sus desempeños. Posteriormente se realizaba una reflexión sobre el contenido de un video de la propia práctica y la de un compañero, de esta manera se permitieron reconocer al error como parte del proceso de aprendizaje del trabajo docente mediante esta estrategia de metacognición propuesta en la intervención.

Como se pudo apreciar en la Figura 6.6, los DFI7 y DFI11 no experimentaron cambios en sus desempeños en esta variable, y el DFI1 y DFI10 lo disminuyeron. En la revisión de otros componentes observados en el estudio como la Confianza en el Razonamiento, se aprecia que los DFI1 y DFI10, presentaron el mayor de los problemas en el control del grupo, la conducta de los alumnos y la selección de actividades de acuerdo con sus características y ritmo de trabajo, lo que puede ser factor determinante en el desarrollo de la humildad intelectual al sentirse inseguros o amenazados por clases que no podían administrar adecuadamente y por tanto se sentían amenazados o poco confiados para permitir correcciones.

Estos resultados demuestran que en lo concerniente a la humildad intelectual es verdaderamente importante no solo la disposición, esfuerzo de voluntad y madurez del DFI, sino que también un ambiente de trabajo que comienza con la buena relación con el grupo de estudiantes que se dirige. Es posible que a partir de la aceptación y liderazgo se pueda lograr una mejor disposición para considerar observaciones, indicaciones, comentarios y sugerencias respecto al trabajo y errores que se puedan comentar en torno a lo que no se hace bien y detonar cambios que pueden demandar un mayor espacio de tiempo para su desarrollo.

6.2.2 Autonomía Intelectual

La autonomía intelectual quedó descrita como aquella característica del pensamiento crítico que permite al DFI hacerse responsable de lo que piensa, cree y valora (Paul y Elder, 2006) a partir del conocimiento teórico-práctico de su campo de especialidad, lo que brinda la posibilidad de decidir la forma en que dirige su práctica conforme a los parámetros y estándares que le son requeridos por la autoridad educativa presentes en el plan y programa de estudios vigente de la educación secundaria. En lo general, esto se observó al realizar la práctica con una clara orientación comunicativa que permitió el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje en el alumno y la diversificación de las formas de trabajo, individual, en equipo y grupal.

6.2.2.1. Resultados del pre y postest

En el pretest los puntajes obtenidos se presentan en la tabla 30. La media aritmética fue de 1.92, la mediana de 2 y la moda de 1. El descriptor de puntaje 2 de la rúbrica hacen referencia a una práctica en la que el docente aplica dos de seis principios clave de la enseñanza comunicativa, que incluyen la instrucción en inglés, la contextualización de la clase, el uso de prácticas sociales del lenguaje, el desarrollo de habilidades del lenguaje, el trabajo en equipo, y el uso de material auténtico.

Los resultados del postest igualmente están registrados en la tabla 30. La media aritmética fue de 3.75, la mediana y moda de 4. En la rúbrica este valor representa a un docente que aplica cuatro de los seis principios de la enseñanza comunicativa arriba enlistados. La diferencia de medias entre el pretest y el postest muestra un avance significativo entre ambos momentos de la práctica, pues en promedio los sujetos duplican el empleo de elementos de una clase con enfoque comunicativo. Con la finalidad de observar y analizar las diferencias en los resultados se presenta la tabla 30 y la Figura 18.

Tabla 30

Diferencias en el desempeño en la práctica en el Pretest y el Post Test. Variable. Autonomía Intelectual

Sujetos de la Investigación	Pretest	Post Test	Diferencia	Logros

DFI1	2	3	1	Reconoce principios básicos del enfoque comunicativo y los aplica en su clase
DFI2	1	5	4	Recuerda y aplica todos los principios de la enseñanza comunicativa en clase
DFI3	3	5	2	Complementa el conocimiento de los parámetros de la enseñanza comunicativa y los aplica totalmente en la clase
DFI4	1	3	2	Reconoce principios básicos del enfoque comunicativo y los aplica en su clase
DFI5	3	5	2	Complementa el conocimiento de los parámetros de la enseñanza comunicativa y los aplica totalmente en la clase
DFI6	1	1	0	No es capaz de reconocer y aplicar ningún principio de la enseñanza comunicativa
DFI7	3	4	1	Complementa su conocimiento sobre el enfoque y aplica casi en su totalidad los principios de la enseñanza comunicativa en clase
DFI8	2	4	2	Recuerda y aplica casi en su totalidad los principios de la enseñanza comunicativa en clase
DFI9	1	4	3	Recuerda y aplica casi en su totalidad los principios de la enseñanza comunicativa en clase
DFI10	3	4	1	Complementa su conocimiento sobre el enfoque y aplica casi en su totalidad los principios de la enseñanza comunicativa en clase
DFI11	2	4	2	Recuerda y aplica casi en su totalidad los principios de la enseñanza comunicativa en clase
DFI12	1	3	2	Reconoce principios básicos del enfoque comunicativo y los aplica en su clase

Nota: Resultados de aplicación de rúbrica de desempeño, pretest y posttest.

En la tabla se observan tres grupos de comportamiento. Un primer grupo conformado por un solo DFI quien no manifestó cambios en su práctica (DFI6), mostrando un desempeño deficiente de un punto en ambas pruebas. Un segundo con aquellos DFI (25%) que mostraron un desempeño deficiente en el pretest de 1 ó 2 puntos, pero que lograron una suficiencia de 3 en el posttest (DFI1, DFI4 y DFI12). Un tercer grupo que pasó de desempeños deficientes de 1 ó 2 puntos, a resultados óptimos de 4 ó 5 (33.3%) (DFI2, DFI9 y DFI11), y un tercer grupo

(33.3%) con puntajes suficientes en el pretest (3) a óptimos en el postest (4 ó 5) (DFI3, DFI5, DFI7 y DFI10).

Estos resultados muestran el impacto positivo de la intervención en el 91% de los participantes. Sin embargo, el cambio radical de puntajes del grupo tres, de desempeños deficientes de 1 ó 2 puntos a óptimos de 4 ó 5 puntos, y el del grupo cuatro, de suficientes a óptimos, que suman un total del 66.6% de los DFI, hacen suponer que la intervención les permitió activar el conocimiento previo que al respecto tenían, ayudándoles a interiorizar, acomodar y transferir a su propia práctica a partir de los ejemplos concretos ahí observados.

Cuando en la etapa diagnóstica declararon desconocer características y formas de planeación del enfoque comunicativo, se puede pensar se referían al desconocimiento de estrategias o falta de habilidad para trasponer lo que sabían del enfoque a su la práctica. En el cuestionario hubo una pregunta este respecto, pero le no dieron respuesta en el mayor de los casos. Se considera que la observación y análisis de situaciones reales de aplicación del enfoque jugó un papel importante en esta transferencia del conocimiento a la práctica.

La figura 18 muestra el comportamiento de los desempeños en el pretest y el postest. En ella se visualizan las diferencias de los cambios de los cambios en los desempeños de los DFI. Debido a los cambios significativos de 2 ó más puntos en algunos de ellos, no se puede aceptar la idea de un desconocimiento del enfoque o de la metodología de su enseñanza. Más bien se trataba de inseguridad de lo que sabían ante la falta de experiencia de su aplicación o de estrategias para llevarlo a cabo, ante la situación de inserción a la práctica.

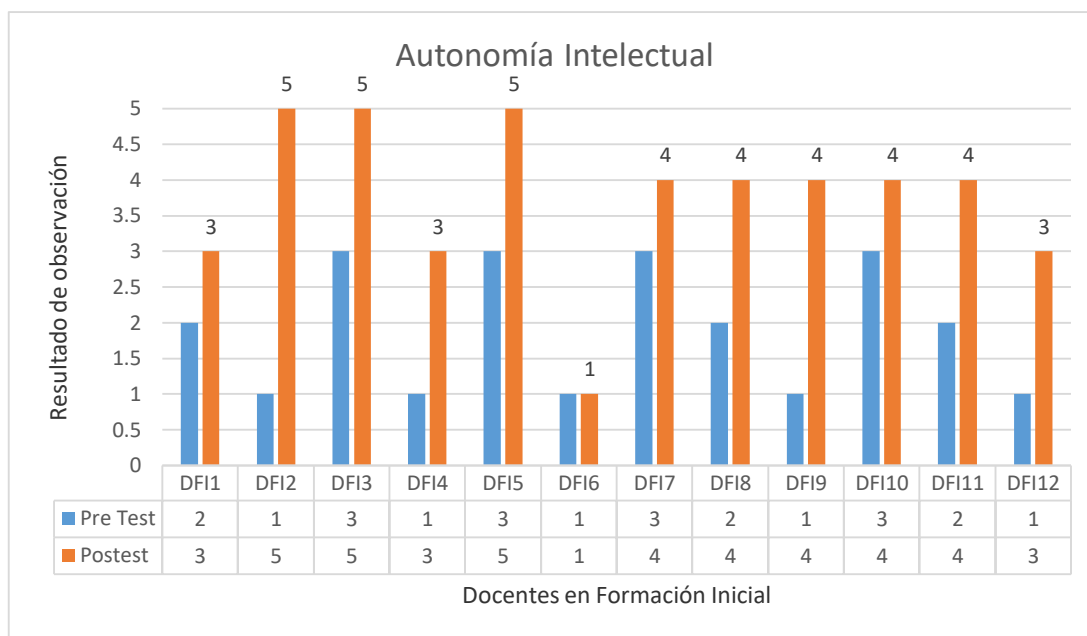


Figura 18. Resultados del Pretest y Posttest. Autonomía intelectual. Fuente: Resultados de aplicación de rúbrica de desempeño del pretest y posttest con escala de 1 a 5.

Se observa que los DFI que lograron mostrar el total de las características requeridas para una enseñanza comunicativa fueron el DFI2, DF3 y el DF5, seguidos por el DFI7, DFI8, DFI9, DFI10 y DFI11 quienes lograron 4. Sus desempeños en el aula pueden considerarse propios de una buena práctica al alcanzar los valores máximos y próximos a este. Los sujetos cuyo desempeño fue suficiente para considerarse dentro de los parámetros de una buena práctica fueron el DFI1, DF4, y DFI12 quienes lograron valores por encima de la mitad de los requeridos. Las gráficas 19 y 20 muestran los totales de DFI que mejoraron su práctica y la cantidad de docentes por nivel alcanzado.

Las mayores diferencias mostradas entre el pretest y posttest corresponden a las del DFI2 quien pasó de la aplicación de 1 a 5 estrategias de la enseñanza comunicativa. El DFI9 logró 3 puntos de diferencia y los DFI3, DFI4, DFI5, DFI8, DFI11 Y DFI12 solo 2. Los que manifestaron solo un punto de diferencia fueron el DFI1, DFI7 y DFI10. El único que no experimentó cambios fue el DFI6 y la competencia más difícil de lograr fue la del empleo de material auténtico seguida de la de contextualización de la clase.



Figura 19. DFI que vieron influida su práctica con la intervención. Autonomía Intelectual. Fuente: Resultados de aplicación de rúbrica de desempeño.

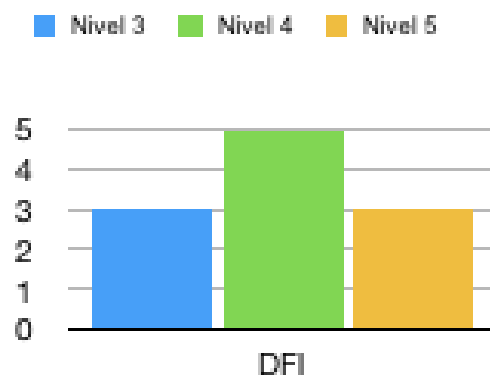


Figura 20. Número de DFI por puntajes obtenidos en el desarrollo de buenas prácticas. Fuente: Resultados de aplicación de rúbrica de desempeño

Los puntajes obtenidos en cada uno de los desempeños de la variable autonomía intelectual se muestran a continuación en la tabla 31. En la columna dos de la tabla se enlistan los desempeños considerados en la rúbrica de evaluación de la práctica. En la tres se identifica a los DFI con números del 1 al 12, y en la fila inmediata inferior, la presencia o ausencia del desempeño en el pretest y el postest marcada con el signo “+”. En la siguiente columna se muestran los totales de las frecuencias de los desempeños y finalmente una explicación de los cambios experimentados.

Como es de observarse, los desempeños que sufrieron el mayor de los cambios fueron el empleo del inglés en la instrucción, la contextualización de la clase, el uso de prácticas sociales y el fomento del desarrollo de las habilidades de lenguaje. El trabajo en equipo fue empleado apenas por la mitad de los DFI lo mismo que el uso de material auténtico. En la etapa diagnóstica se señalaba que la cultura del trabajo en equipo era muy baja entre los participantes, por lo que se puede interpretar como un logro el que el 50% de los DFI lo hayan empleado. Esto deja la reflexión de es necesario continuar el proceso de exposición y práctica del trabajo en equipo a fin de lograr cambios más significativos como ocurrió en otros desempeños.

Tabla 31

Competencias observadas en los DFI antes y después de la intervención. Variable Autonomía Intelectual

DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL														Fr.
n	Desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Logros
1	Instrucción en inglés,	Pre	+	+			+	+			+	+		6 Se observó un incremento del 33 % de DFI que mostraron disposición para emplear el inglés como idioma en la instrucción de clase.
		Post	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		10
2	Contextualización de la clase	Pre				+	+							2 Pese a ser el segundo desempeño más difícil de lograr por el DFI, el 60% de logró establecer contextos de comunicación en el desempeño de su segunda práctica, lo que hace pensar que la intervención detonó la conciencia en su uso.
		Post	+	+	+		+		+	+			+	8
3	Uso de prácticas sociales del lenguaje	Pre	+				+		+	+				4 Se observa un incremento en el empleo de prácticas sociales del lenguaje como componente del desarrollo de clase. La intervención favoreció el reconocimiento sobre su uso en clase.
		Post		+	+	+	+			+	+	+	+	9
4	Desarrollo de habilidades del lenguaje	Pre			+						+			2 El desarrollo de habilidades de lenguaje es clave en la enseñanza comunicativa. El avance fue significativo pues 11 de los 12 DFI orientaron su enseñanza para su logro
		Post	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	11
5	Trabajo en equipo	Pre	+		+				+	+	+	+	+	7 El trabajo en equipo se presentó de forma heterogénea, lo que significó el reconocimiento de su empleo pero no la seguridad para aplicarlo.
		Post		+	+	+	+				+	+		6
6	Uso de material auténtico	Pre				+						+		2 El empleo de material auténtico fue uno de los desempeños más ausentes en la práctica de los DFI. Aunque su uso aumentó, apenas fue empleado por el 50% de los DFI.
		Post	+	+	+		+		+	+				6

Nota: Rúbricas de evaluación del desempeño, durante el pretest y el postest en la variable autonomía intelectual.

Por lo que se refiere al empleo del material auténtico, aunque se logró que el 50% lo hiciera, el otro 50% se inclinó por el uso de materiales tradicionales editados con fines

escolares. Esta diferencia no fue tan significativa considerando que los materiales empleados permitieron cumplir su propósito de apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Las diferencias experimentadas entre el pretest y el posttest señaladas en la tabla 30, se pueden atribuir más que al conocimiento adquirido durante la intervención, a la activación del conocimiento previo de los DFI adquirido durante su formación en la escuela normal y a la acomodación que se hizo de éste mediante el empleo del pensamiento crítico en la revisión de experiencias exitosas y poco exitosas de trabajo en el aula de inglés.

Estas acciones promovieron las conexiones suficientes para generar mecanismos metacognitivos de autorreflexión sobre los componentes de la propia práctica, en relación al ideal perseguido. En consecuencia, se originó un afianzamiento del conocimiento y el desarrollo de la confianza en sí mismo hacia lo que conocía, ya en el cuestionario de análisis de necesidades aseguraron desconocer el enfoque.

La experiencia enriqueció el repertorio de enseñanza, cuando se observaron otras formas de transponer el conocimiento en la práctica. Ello permitió distinguir prácticas que no contribuyen al aprendizaje que se busca en los estudiantes. La experiencia amplió criterios sobre las características que la buena práctica debía poseer.

6.2.2.2. Determinación de la influencia de la intervención. Comprobación de hipótesis en la Autonomía Intelectual

Para definir la validez de la hipótesis de trabajo que propone el desarrollo de la buenas prácticas en la enseñanza del inglés por efecto de la intervención de acompañamiento crítico en la variable Autonomía Intelectual, se realizaron las pruebas de correlación y t de student. Se compararon las mediciones del desempeño en la práctica antes y después de aplicada la intervención, considerando los valores de las mediciones como correspondientes a dos grupos correlacionados con la variable intervención de acompañamiento crítico.

Prueba de Correlación. Se tomó el par de pruebas emparejadas correspondientes a la variable autonomía intelectual en el pretest (Ítem 2.1) y posttest (Ítem 2.2). Los resultados se presentan en la tabla 32 en la que se observan la mejora en la práctica por efecto de la intervención:

Tabla 32

Valores de la desviación y error estándar en el Pretest y Posttest. Variable Autonomía Intelectual

Par 1	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Ítem 2.1	1.9167	0.90034	0.25990
Ítem 2.2	3.7500	1.13818	0.32856

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y posttest. Variable Autonomía Intelectual.

Se observa que el valor de la media pasó de 1.9167 a 3.7500 lo que es indicador de un aumento de casi dos puntos promedio en los desempeños por efecto de la intervención. La lectura de la desviación estándar en el pretest (ítem 2.1) indica que las calificaciones de los desempeños oscilaron entre uno y tres puntos, que eran los más bajos en la escala de la rúbrica, considerando que se concentraron 0.90034 puntos en torno a la media de 1.9167. Los resultados demuestran una práctica con clara orientación gramatical en la que se observa el empleo de estrategias y actividades bajo este enfoque.

Los resultados muestran a un novel docente que desconocía u omitía las bases teóricas necesarias sobre la enseñanza comunicativa para contar con la autonomía intelectual suficiente para decidir y hacerse responsable de la forma en que dirigía la práctica dentro los parámetros esperados por el programa de formación. Estos resultados son coincidentes con la descripción que se hace en la etapa de inserción a la práctica profesional. La teoría hace suponer que el DFI emplea estrategias para sobrevivir a la clase, olvidando lo que sabe de la teoría de enseñanza.

Por lo que se refiere al posttest (ítem 2.2), el valor de la media 3.7500 y la desviación estándar de 1.13818, indicaron que los desempeños oscilaron entre los puntaje dos y cinco. Al abrirse el espectro de la desviación en torno a la media aritmética que está por encima del

punto medio de la escala de calificación, se asume que el mayor número de sujetos lograron calificaciones de tres a cinco puntos, lo que indica una mejora de la práctica del DFI por efecto del desarrollo de la autonomía intelectual, al observarse una mayor consistencia entre lo que sabían del enfoque y las actividades que demostraban en el desempeño en la práctica.

Los valores del cálculo de la correlación y la significancia considerando un nivel de confianza del 95% se observa en la tabla 33.

Tabla 33

Valores de correlación en el Pretest y el Posttest. Variable Autonomía Intelectual

Correlaciones de muestras emparejadas			
Par 1	N	Correlación	Sig.
item2.1 e item 2.2	12	0.510	0.090

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y posttest. Variable Autonomía Intelectual.

El valor de la correlación entre la intervención de acompañamiento crítico y el desarrollo de buenas prácticas fue positivo considerando que el valor 0.510 se halla en el intervalo comprendido entre 0.5 y 0.75, pero una significancia mayor al 5% (0.090), lo que hace una de probabilidad de error del 9%, lo que indica que no se da la correlación entre ambas pruebas, es decir los resultados de la intervención no aumentan o disminuyen siguiendo una correspondencia lineal. Es muy probable que se deba a que los DFI tenían un conocimiento previo sobre la enseñanza comunicativa que suponían no tener, pero que activaron como producto de participación en el curso de la intervención. De ahí la manera en que se manifestaron los cambios en su práctica.

Prueba t de student. Para la aplicación de la prueba t de *student* fue necesario comenzar planteando la hipótesis nula para el caso de la variable Autonomía Intelectual:

H⁰: La intervención de acompañamiento crítico en su variable Autonomía Intelectual no influye en el desarrollo de Buenas Prácticas en la Enseñanza del Inglés de los DFI que cursan el último año de la LESELEI de la ENSEP.

Con esta hipótesis se comenzó por asumir que al no haber influencia de la variable Autonomía intelectual, no habría diferencia en las medias de los grupos de datos colectados antes y después de la intervención. Por tanto esta relación se representaría esta relación de la siguiente manera:

$$H^0 \rightarrow u = x$$

En la que H^0 representa la Hipótesis nula y $u=x$ la igualdad de medias. Como siguiente paso se enunció la hipótesis alterna que atribuyó el desarrollo de buenas prácticas a la variable autonomía intelectual por efecto de la intervención de acompañamiento:

H^1 : La intervención de acompañamiento crítico en el variable Autonomía Intelectual influye en el desarrollo de Buenas Prácticas en la Enseñanza del Inglés de los DFI que cursan el último año de la LESELEI de la ENSEP.

Con ella se asumió que habría cambios en en las medias de los datos obtenidos en el Pre-test y el Postest, representados con la desigualdad $u \neq x$:

$$H^1 \rightarrow u \neq x$$

Como siguiente paso, se llevó a cabo la prueba de muestras emparejadas. El propósito fue determinar si el desarrollo de la buena práctica en en la variable Autonomía intelectual se produjo por influencia de la intervención y no por otro factor. La prueba incluyó el cálculo de la diferencia de medias entre los datos del pretest (ítem 2.1) y el postest (ítem 2.2), la desviación estándar, la media de la desviación estándar, los límites del intervalo confianza para el cálculo de la T de *student*. Respetando el nivel de confianza del 95%, un nivel de rechazo o significancia del 5% equivalente 0.05, y 11 grados de libertad, se calcularon los valores que se muestran en la tabla 34.

Tabla 34

Prueba de muestras emparejadas. T de student, grados de libertad y significancia.
Autonomía Intelectual

Prueba de muestras emparejadas								
Par	Diferencias emparejadas					T	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Item 2.1. - item 2.2.	1.83333	1.02986	0.29729	2.48767	1.17899	6.167	11	0.00

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Autonomía Intelectual.

La diferencia de medias de 1.833 indica que hubo mejora del desempeño en la práctica por efecto de la intervención en la variable Autonomía intelectual. El cambio de casi dos puntos en una escala de cinco.

El valor de t de 6.167, cumple con la condición que marca la literatura de ser más grande mientras más grande sea la diferencia entre las medias, que en el caso fue de 1.833339, y más pequeño el error estándar, que en el cálculo resultó de 0.29729, lo cual se cumple para el caso.

Se obtuvo una significancia de 0.00 que es muy inferior al 0.05% que se propuso como límite de rechazo, con lo que se acepta para este nivel, demostrando que no existe posibilidad alguna de que la influencia de la intervención en su apartado Autonomía Intelectual no se presente como factor que promueve la buena práctica en la enseñanza del inglés. El peso de la evidencia hace razonable aceptar la hipótesis alterna que establece que el cambio en el desempeño de los DFI se debió a la influencia de la intervención de acompañamiento crítico.

6.2.2.3 Influencia de la Autonomía Intelectual en el desarrollo de la buena práctica

El estudio de la autonomía intelectual permitió conocer el grado de independencia y seguridad que los DFI manifestaban en el desempeño de su práctica, a partir de la pericia con la que

manejan los principios clave de la enseñanza comunicativa. Este conocimiento en mayor o menor medida les brindó la posibilidad de decidir la forma en que dirigía su práctica conforme a los parámetros y estándares establecidos por la autoridad educativa a través del plan y programa de estudios vigente de la educación secundaria, e interpretados en la rúbrica de evaluación del desempeño de la práctica diseñado para el propósito de esta investigación. En lo general, la práctica debería de presentar una clara orientación comunicativa en la que se privilegiara el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje y la diversificación de las formas de trabajo, individual, en equipo y grupal.

En el conjunto de los datos obtenidos se observó en la fase diagnóstica, una carencia experiencial en el aprendizaje y la enseñanza de inglés bajo enfoque comunicativo que considera un contexto de comunicación que favorece el desarrollo de habilidades de lenguaje en un entorno de trabajo individual y grupal. En la fase experimental, se observó que de entre los seis principios o parámetros de la enseñanza comunicativa que se establecieron en la rúbrica, los que logran mayor porcentaje de aplicación en el pretest fueron el de la instrucción en inglés con un 50% y el del trabajo en equipo con un 58.3%.

No se observa una contextualización en un 83% de las clases, ni el uso de prácticas sociales del lenguaje en el 67%, concluyéndose que se trataba de clases de contenido gramatical y por ende la enseñanza se centra en el aprendizaje de un contenido, no del desarrollo de habilidades de lenguaje. Estas conclusiones se respaldan con los señalados resultados generales que mostraron que los DF12, DF3 y DF5 lograron cubrir el total de los aspectos requeridos para una enseñanza comunicativa, seguidos por el DF17, DF18, DF19, DF110 y DF111 quienes lograron 4 y los de desempeño 3, DF11, DF4, y DF112.

Con la aplicación de la intervención sería osado afirmar que los estudiantes aprendieron y aplicaron el conocimiento para mejorar su segunda práctica. Más bien se hicieron conscientes de lo que sabían, cómo aplicarlo en el aula y la importancia y trascendencia de su uso en la transformación del trabajo escolar, es decir, se realizó un trabajo de metacognición para capitalizar lo que Perkins (1997) denomina conocimiento frágil aquel conocimiento previamente adquirido que el individuo tiene, pero no recuerda, comprende y/o aplica (Perkins, 1997, p.32),. De acuerdo a lo descrito por la teoría de las etapas evolutivas de la profesión docente, en la primera etapa de inserción a la práctica en condiciones reales, la

experiencia provoca un estado de confusión y un actuar impulsivo que explica este olvido aparente de lo que sabe.

La intervención no tuvo la intención de enseñar a los DFI contenidos cubiertos durante su estancia de formación en la escuela normal. Su propósito fue el de realizar una realimentación para la recuperación de contenidos o del conocimiento explícito asociado a la CIPC que se abordó, en este caso la Autonomía intelectual, refrescarlo, asociarlo con casos reales en la práctica para hacerlo significativo, y hacerlos reflexionar en torno al cómo de las cosas, y a su importancia. Ello traería consigo la transformación de la práctica por efecto de una toma de decisiones más pensada en la planeación y aplicación de sus propuestas de enseñanza en el salón de clases. El diseño del proceso de la intervención les llevó a leer al respecto y observar situaciones de clase para someterlas a análisis, discusión, reflexión y propuesta de alternativas de trabajo.

Durante el trabajo de la intervención se resaltó la importancia y necesidad de adoptar una postura personal con relación a lo que pensaban, sentían y necesitaban hacer ante un contexto de dependencia absoluta dirigido por la costumbre, las creencias y la acción tutorial. Un docente que no ha interiorizado los principios de la enseñanza comunicativa o que presenta problemas para recordarlos, difícilmente podrá decidir las formas de gestionar el aprendizaje en el aula, considerando este enfoque de trabajo. Por tanto, dependerá fácilmente de lo que se le ordenen hacer y de la forma en que se le es ordenado hacerlo, de lo que observa en el contexto escolar que aparenta solucionar inmediatamente las situaciones, de las creencias que ha construido a lo largo de su trayecto de formación sobre la manera en que el idioma habrá de ser enseñado, o de lo que rescata de las experiencias ganadas durante su trayecto de formación escolar.

Una de las mejores formas de identificar el impacto de la intervención en el apartado Autonomía Intelectual en los DFI que complementa la información cuantitativa de su desempeño, es a través de opiniones recogidas durante el proceso de la intervención mediante el empleo de un cuestionario denominado Instrumento de Reflexión sobre la práctica (ver en Anexo III, intervención), en la que cada participante hace una reflexión por escrito en la que manifiestan conciencia ganada sobre los aspectos abordados durante el taller respecto a las CIPC. La pregunta hacia la que se focalizará la atención es ¿cómo puedo mejorar mi práctica? El DFI2, que pasó de un de 1 a 5 comentó: “Descubrí que necesito varios elementos para

poder considerar que mi práctica sea comunicativa...los estándares de la enseñanza comunicativa, debido a que mi práctica carece de algunos elementos...” (Informante DFI2, Instrumento de Reflexión sobre la práctica, 2018)

En la enunciación de su respuesta se puede identificar la conciencia y claridad que le proporciona el conocimiento de los componentes de la enseñanza comunicativa para poder aplicarlos. Cuando señala o emplea el término, “descubrí” y no “aprendí”, puede interpretarse como que encontró dentro de lo que conocía, lo que su práctica necesitaba para situarla dentro del estándar de la enseñanza comunicativa. En la autonomía el conocimiento es fundamental para la toma de decisiones, proceso que el estudiante siguió para mejorar su desempeño en el aula. El DFI9 que pasó de una calificación de 1 a 4 reporta una respuesta más detallada señalando los aspectos específicos en los que debió trabajar para mejorar su desempeño:

Descubrí que la temática que estaba dando o enseñando era para sesión de un mes y no solo para dos días. Al igual que no contextualizaba mis clases...Pude mejorar mi práctica revisando el PNIEB y viendo las características que necesito en mis planeaciones. Al igual tomando en cuenta que necesito una producción lingüística. (Informante DFI9, Instrumento de Reflexión sobre la práctica, 2018)

En este mismo comentario se habla del descubrimiento de los elementos que requiere para su práctica, la necesidad de adecuar los contenidos, la de consultar a profundidad los documentos que establecen los parámetros de la enseñanza. El DFI7 que solo aumentó un punto, de 3 a 4 respondió: “Tomando en cuenta todo lo que he aprendido desde los elementos de la planeación a los de contenidos, los tiempos y o solo comenzar con la gramática, sino darla inmersa” (Informante DFI7, Instrumento de Reflexión sobre la práctica, 2018)

En conclusión, estos tres ejemplos de las declaraciones que hacen tres de los DFI que participaron de la intervención junto con los resultados obtenidos en su desempeño en la práctica realizada en el pretest y el posttest permiten conocer la manera en que les influyó para hacerse responsable de su práctica a partir del conocimiento teórico-práctico de la enseñanza comunicativa del inglés en secundaria, lo que les permitió la posibilidad de decidir cómo dirigir la práctica conforme a los parámetros y estándares que reconocían en el plan y programa de estudios vigente de la educación secundaria.

6.2.3. Integridad Intelectual

En este apartado se presentan los resultados de las observaciones de las prácticas en lo relacionado con la variable integridad intelectual. En esta característica se buscó medir la capacidad de los DFI para desarrollar una secuencia de clase en la que la consistencia de las actividades condujera al logro del objetivo de la misma.

6.2.3.1 Resultados del pre y postest

Los resultados de las observaciones en la variable integridad intelectual en el pretest y postest se presentan en la tabla 35. Se observa un DFI con desempeño de 5 puntos (0.83%), 3 con 4 (25%), 5 con 3 (41.67%), 2 con 2 (16%) y uno con uno (0.83%). La media fue de 3.083, y la mediana y moda de 3. El nivel 3 de la rúbrica describe a un DFI capaz de lograr el objetivo de la sesión a pesar de que dos de las actividades de la secuencia de la clase presentan inconsistencia. La habilidad del DFI en el diseño de secuencias es apenas suficiente.

En una revisión de los puntajes, 9 (75%) de los 12 DFI tienen la capacidad de diseñar secuencias de clase de suficientes a exitosas, y 3 (25%) presentan problemas serios en la forma de planear, la cual se puede calificar de azarosa y sin dirección. Solo los que presentan puntajes 4 ó 5 (30%) pueden ser catalogados como de buenas prácticas.

Tabla 35

Diferencias en la práctica. Pretest – Postest. Integridad Intelectual

Sujetos de la Investigación	Pretest	Post Test	Diferencia	Logro
DFI1	3	3	0	No presenta cambios en la manera de articular con suficiencia sus secuencias
DFI2	5	5	0	Tiene capacidad suficiente para desarrollar secuencias de clase clase consistentes
DFI3	3	4	1	Logra desarrollar una secuencia casi en su totalidad consistente, lo que refleja interés por hacerlo
DFI4	3	4	1	Logra desarrollar una secuencia casi en su totalidad consistente, lo que refleja interés por hacerlo

DFI5	4	5	1	Logra desarrollar una secuencia de clase debidamente concatenada
DFI6	2	2	0	No muestra interés por mejorar la planeación de clase
DFI7	4	4	0	Mantiene su capacidad por diseñar una secuencia casi totalmente consistente
DFI8	4	5	1	Logra desarrollar una secuencia de clase debidamente concatenada
DFI9	1	4	3	Logra desarrollar una secuencia casi en su totalidad consistente. Muestra actitud de cambio.
DFI10	3	4	1	Logra desarrollar una secuencia casi en su totalidad consistente
DFI11	2	4	2	Logra desarrollar una secuencia casi en su totalidad consistente. Muestra actitud de cambio.
DFI12	3	3	0	No presenta cambios en la manera de articular con suficiencia sus secuencias

Nota: Rúbricas de evaluación del desempeño, durante el pretest y el postest en la variable Integridad Intelectual.

Con la aplicación de la intervención, los resultados del desempeño mejoraron en el postest en 7 de los 12 DFI, lo cual se observa en la columna de las diferencias de dichos puntajes. Los valores alcanzados en esta segunda prueba fueron 3 DFI con puntaje de 5 (25%), 6 con 4 (50%), 2 con 3 (16%) y uno con 2 (0.83%) La media aritmética es de 3.9167, una mediana de 4 y una moda de 4. En el nivel 4, la rúbrica describe una secuencia en la que una sola de las actividades no es coherente con el resto, lo que demuestra un mayor cuidado y habilidad del DFI por lograr concatenar lógicamente todas las actividades para el logro del objetivo de la clase.

El número de DFI con capacidad de diseño de suficiente a excelente se mejoró llegando a 11. Los que lograron puntajes de 4 ó 5 pasaron de 4 (33.3%) a 9 (75%). A este respecto y de acuerdo a lo reportado en la misma tabla 34, lo cambios de mejoría fueron regularmente de un punto, de 3 a 4 en 3 DFI, y de 4 a 5 en 2. Solo dos casos mostraron

cambios diametrales pasando de 1 a 4 puntos (DFI9), y de 2 a 4 (DFI11), lo que supone determinación y actitud para lograrlo, además del conocimiento adquirido o recordado.

Tres conservaron sus puntajes iniciales, el DFI2 (5-5), el DFI7 (4-4) y los DFI1 y DFI12 (3-3). De ellos es obvio que los de 4 ó 5 puntos afianzaron su conocimiento y continuaron haciendo las cosas de la manera en que sabían. Los únicos que en apariencia no muestran actitud de cambio son aquellos que en ambas pruebas lograron un puntaje de 3, que representa el mínimo suficiente dentro de la escala diseñada en la rúbrica. Posiblemente la inseguridad ante lo que sabían, el miedo a hacer propuestas pedagógicas de trabajo y las características de la experiencia que enfrentaban los llevó a obtener los resultados citados.

Una posible explicación de la forma en que se presentaron los cambios en este aspecto de la intervención, es quizá similar a la descrita en otras variables que se sustentan la idea de que en el periodo de inserción a la práctica. El docente novel atraviesa por un estado crítico que le impide pensar con claridad los problemas que enfrenta en el aula, especialmente los de gestión de aula con el que se relaciona el diseñar una secuencia consistente para el logro del objetivo de clase. A ello habría que agregarle al menos una posible debilidad en el aprendizaje y desarrollo de la habilidad de planear, un contexto escolar con expectativas y patrones de conducta a imitar y el miedo a no tener suficientes conocimientos y experiencia para enfrentar situaciones cotidianas de aula.

La intervención brindó el espacio y el tiempo para recordar aspectos de la planeación abordados durante el trayecto de formación en la escuela normal, y observar la manera de llevarlos a la práctica cuidando la secuencia de la clase. A ello se pueden atribuir los cambios pequeños, mínimos o nulos de los DFI que lograron 4 ó 5 puntos en el postest (7) y de los que no lograron aumentar pero que manifestaron una suficiencia de 3 (2).

Otra manera de observar la manera en que se comportaron los desempeños de los DFI en el pretest y el postest se aprecian en la figura 21.

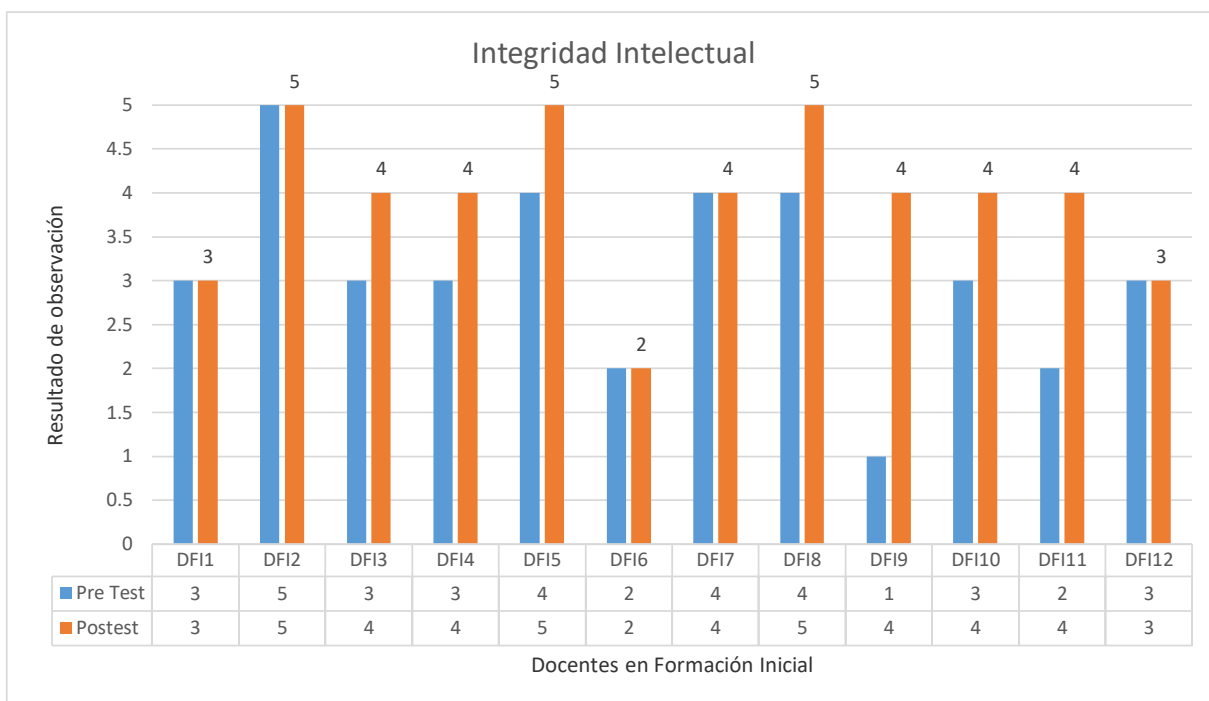


Figura 21. Resultados del pretest y posttest. Integridad Intelectual. Fuente: Resultados de aplicación de rúbrica de desempeño del pretest y posttest con escala 1 a 5.

Los DFI2, DFI5, y DFI8 lograron una buena práctica cubriendo los cinco puntos de la rúbrica. Los DFI3, DFI4, DFI7, DFI9, DFI10, y DFI11 lograron alcanzar cuatro puntos, lo que igualmente se consideró como una buena práctica por tratarse de docentes en una etapa de formación, y que se encuentran experimentando formas de enseñanza.

El DFI1 y el DFI12 lograron puntajes en el límite inferior del requerimiento para el logro de una buena práctica. El DFI6 fue el más bajo en el resultado, coincidiendo con el obtenido en la autonomía intelectual. Se hace mención de ello, pues las dos características intelectuales guardan relación. La autonomía intelectual se relaciona con el conocimiento que el DFI tiene sobre el área de especialidad, principalmente en los aspectos metodológico y de dominio del idioma, y la integridad intelectual al binomio conocimiento-aplicación, expresado mediante la consistencia de una clase. Esta relación también se presenta en los resultados de los DFI1 y DFI12, quienes lograron 3 puntos en ambas pruebas.

Se observa que los DFI1, DFI2, DFI6, DFI7, y DFI12 (41%) que mantuvieron el mismo puntaje en ambas pruebas. Los DFI2 y DFI7 mostraron tener capacidad de diseñar secuencias

consistentes, y los DFI1, DFI6 y DFI12, 25%, del grupo, con puntajes 3, 2 y 3, mostraron desempeños deficientes y limítrofes de la buena práctica. A lo largo de la presentación de resultados se observará que estos mismos DFI muestran deficiencias en otras variables, lo que puede ser indicador de una falta de vocación hacia la profesión docente por carecer de actitud de cambio hacia el trabajo.

Un aspecto significativo del estudio es la posibilidad de explorar diferentes áreas de la formación docente, tanto de los docentes con prácticas exitosas como de aquellos con deficiencias. En el caso de estos últimos, permite reconocer aspectos de vocación docente, ya que los cambios se dan en función de la disposición o actitud que manifiestan por efecto del pensamiento crítico.

6.2.3.2. Determinación de la influencia de la intervención. Comprobación de hipótesis en la Integridad Intelectual

Para determinar la influencia de la variable integridad intelectual de la intervención se sometieron los resultados a las pruebas de correlación y t de student las cuales se detallan a continuación.

Prueba de correlación. Las pruebas emparejadas correspondientes a variable integridad intelectual fueron la 3.1 (pretest) y 3.2 (postest) y se muestran en tabla 36.

-

Tabla 36

Valores de la desviación y error estándar en el Pretest y Postest. Variable Integridad Intelectual

Par 3	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
item3.1.	3.0833	1.08362	0.31282
item3.2.	3.9167	0.90034	0.25990

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Integridad Intelectual.

El valor de la media aritmética mostró una mejora en el desempeño de los DFI al aumentar 0.8334 puntos. La lectura de la desviación estándar en el pretest (ítem 3.1) indica que las calificaciones de los desempeños oscilaron entre dos y cuatro puntos considerando que la desviación estándar fue de 1.08362. Este resultado refleja que el mayor número de DFI tenían la habilidad para diseñar secuencias de clase con una consistencia de suficiente a buena, tomando en cuenta que el puntaje promedio fue superior al punto medio de la escala de medición (3.0833). Por tanto, en la secuencia de actividades había alguna que no se relacionaba lógicamente con las demás o con el propósito de la clase.

En cuanto al postest (ítem 3.2), el valor de la media 3.9167 y la desviación estándar de 0.90034, indicaron que los desempeños oscilaron entre tres y cinco puntos. Al moverse el puntaje inferior de dos a tres puntos y el superior de cuatro a cinco, se puede concluir que hubo una mejora en la manera en la que los DFI planteaban la secuencia de clase como resultado de la intervención en la variable integridad intelectual. La secuencia de clases fue más consistente pues los desempeños tuvieron como límite inferior la suficiencia y como mayor la buena práctica. Esto es indicador de que los noveles docentes fueron más cuidadosos y reflexivos en el diseño lógico del proceso de sus clases, lo que es indicador de un actuar menos impulsivo y más crítico en el planteamiento de las acciones a llevar a cabo en clase.

En el cálculo de la correlación que se muestra en la tabla 37, el valor de 0.567, que se encuentra localizado en el intervalo 0.5 a 0.75. Por lo que se refiere a la significancia, ésta fue de 0.05, que es el valor límite establecido de 0.05, por lo que aun se considera que la intervención influyó en los resultados del desempeño.

Tabla 37

Valores de correlación en la variable Integridad Intelectual

Correlaciones de muestras emparejadas			
Par 3	N	Correlación	Sig.
ítem3.1.00 & ítem3.2.00	12	0.567	0.05

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Integridad Intelectual.

Prueba t de *student*. Para la aplicación de la prueba t de *student*, se planteó la hipótesis nula:

H⁰: La intervención de acompañamiento crítico en la variable Integridad Intelectual no influye en el desarrollo de Buenas Prácticas en la Enseñanza del Inglés de los DFI que cursan el último año de la LESELEI de la ENSEP.

Se asumió que la intervención no provocaría ningún cambio en el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés, por lo que la relación entre medias quedó representada como:

$$H^i \rightarrow u = x$$

Se enunció la hipótesis alterna (H¹):

H¹: La intervención de acompañamiento crítico en la variable Integridad Intelectual influye en el desarrollo de Buenas Prácticas en la Enseñanza del Inglés de los DFI que cursan el último año de la LESELEI de la ENSEP.

El diagrama que representó la diferencia de medias por efecto de la variable integridad intelectual, manifiesta con el desempeño de una buena práctica quedó representado como:

$$H^i \rightarrow u \neq x$$

Al igual que en los cálculos anteriores se estableció un nivel de confianza del 95%, por lo que el de rechazo fue del 5%, equivalente al 0.05 de significancia. Se calcularon las diferencias de medias, desviación estándar, media de la desviación estándar, límites del intervalo de confianza de la diferencia y finalmente la t de student de las mediciones antes y después de la intervención.

Como se observa en la tabla 38, la t de *student* se obtuvo un valor de -3.079, que guarda la proporción de su magnitud respecto de la relación de la diferencia entre las medias (-.83333) y el error estándar (0.27061). La significancia fue de 0.010 estrictamente menor

que el límite elegido de 0.05. Con esta evidencia se acepta que los cambios provocados en los desempeños de los DFI en la variable integridad intelectual se debieron a la variable interpretación de acompañamiento crítico y no a otros factores.

Tabla 38

Muestras emparejadas. T de student, grados de libertad y significancia. Integridad Intelectual

Prueba de muestras emparejadas								
Par	Diferencias emparejadas					T	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
item3.1.00 - item3.2.00	.83333	.93744	0.27061	-1.42895	-.23771	-3.079	11	.010

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Integridad Intelectual

6.2.3.3. Influencia de la Integridad Intelectual de la intervención en el desarrollo de la buena práctica

En este apartado se analizará el papel de la intervención en la mejora del planteamiento de proceso de clase coherentes y consistentes por parte de los DFI sujetos de la investigación. Se presentan los resultados de las observaciones de las prácticas observadas en el pretest y el postest en lo relacionado con la variable integridad intelectual. En esta característica se buscó medir la capacidad de los DFI para desarrollar una secuencia de clase consistente, en la que las actividades propuestas condujeran al logro del objetivo de la misma.

El diseño de una secuencia clase demanda en primer lugar la comprensión del enfoque de enseñanza, pericia en el conocimiento del contenido motivo de la clase, manejo de una metodología de trabajo identificada con el enfoque, conocimiento de estrategias y actividades de las que participará el alumno para el logro del o los objetivos de clase, y capacidad creativa

para imaginar antes, durante y después de la planeación, el proceso de la clase en el contexto y los participantes de la misma. Todo ello bajo una epistemología de trabajo que respete criterios establecidos de la práctica.

6.2.3.3.1. Influencia de la intervención en la mejora del desempeño

En la etapa diagnóstica se pidió a los DFI identificar el principal problema que enfrenta durante la práctica docente a lo que el 33%, equivalente a 4 DFI, respondió que el diseño de una planeación que responda a las necesidades de los alumnos. Este resultado es similar al número de DFI que mostraron tener problemas de consistencia de las actividades desarrolladas en clase para el logro del objetivo de la misma, que fue de 3. Sus puntajes fueron el DFI6 con 2 puntos, el DFI9 con 1, y el DFI11 2. De este grupo, el DFI9 y el DFI11 experimentaron cambios en el posttest, el primero de 3 puntos y el segundo de 2, alcanzando ambos el valor 4. Por lo que se refiere al DFI6, permaneció en el mismo valor en el posttest.

Con la intervención, cinco de los doce DFI realizaron cambios de mejora en un punto DFI3, DFI4, DFI5, DFI8, DFI10 y dos de más de un punto DFI9 con 3 puntos el DFI11 con 2 haciendo un total de 7, lo que representa un cambio en la manera en que plantearon la secuencia de su clase de un 58% de los DFI. Cabe observar que el DFI2 y el DFI7 conservaron la calidad de sus secuencias con resultados de 5 y 4 puntos en el pretest y post-test, y que los DFI1 y DFI12, se mantuvieron en un nivel aceptable en ambas pruebas. Los resultados obtenidos permiten reconocer la conciencia adquirida por los participantes por lograr una secuencia de clase articulada.

6.2.3.3.2. Estrategias de la intervención que contribuyeron al cambio

Durante el proceso de la intervención se realizaron actividades que se considera favorecieron el análisis, la reflexión y una postura crítica del DFI en torno a la consistencia o inconsistencia que puede presentar el proceso de clase. Se les pidió observar y analizar en dos momentos diferentes, dos videos de docentes en formación desempeñándose cada uno en una sesión de clase diferente a la de los demás, para finalmente autoevaluarse observando un video de su propia práctica. En la primera parte cada video debía ser analizado siguiendo una serie de puntos enlistados en una hoja denominada *formato de observación y análisis del video* para

su posterior discusión en pequeños grupos y en el total de la clase. La autoevaluación la realizaban empleando la rúbrica de desempeño empleada en el pretest y el postest.

Entre cada análisis, se les presentaron contenidos sobre los requerimientos metodológicos de enseñanza del programa oficial de la SEP, por lo que en el siguiente análisis los DFI observaban las actividades desarrolladas con más detalle, tratando de establecer la relación entre el enfoque de enseñanza, el objetivo y los resultados obtenidos en cada situación. Este proceso de inferencia desencadenó procesos metacognitivos (Burón,1993) que le permitieron a cada uno de los DFI participantes, conocer y reconocer elementos presentes y ausentes en sus propios procesos de clase, para poder alcanzar los propósitos y objetivos que se les fueron asignados, buscando la coherencia y consistencia en el diseño de sus planeaciones y en el desempeño en el aula ya con una mayor claridad de lo que hacían.

Es en este momento en que el pensamiento crítico, hizo presencia a través de la inferencia, cuando el DFI halla fundamento de lo que se le observa en su práctica y observa de la práctica de los demás, en los resultados de su propia reflexión y en los de la reflexión de sus compañeros de discusión del taller (López, 2013), orientando así su pensamiento hacia las acciones a emprender para resolver los posibles problemas de inconsistencia en el desarrollo de las clases que dirigía con los alumnos de secundaria. Recordemos que Lipman (1991) asegura que el pensamiento crítico facilita el juicio al confiar en pensamientos bien estructurados, con cimientos sólidos que consideran las circunstancias propias en que se lleva a cabo para pasar del mero pensamiento o conocimiento teórico a la práctica.

Es por ello que en este proceso fue determinante la activación del conocimiento previo y la evaluación que se hizo de los desempeños de otros DFI y del propio. Beltrán y Pérez (1996) sostienen que éstos son esenciales en la toma de decisiones, pues en ellos se basa en lo que se cree y en lo que se decide hacer, haciendo uso de las habilidades de pensamiento crítico y de las disposiciones que son el motivo de discusión de esta investigación (Paul y Elder, 2006).

Se puede demostrar de entonces que los señalados procesos metacognitivos del pensamiento crítico estuvieron presentes, tomando los comentarios expresados por los DFI en un ejercicio final, en el que el DFI hace una sencilla reflexión por escrito señalando sus capacidades y limitaciones respondiendo a una pregunta sobre el trabajo realizado. Se cita el

comentario del DFI2, que no obstante haber obtenido el puntaje más alto en ambas prácticas, la primera del pretest bajo enfoque gramatical y la segunda bajo comunicativo, aceptó que su práctica inicial carecía de algunos componentes para considerarla comunicativa. De acuerdo a Paul y Elder (2006), la integridad intelectual está estrechamente relacionada con la humildad intelectual, pues implica el reconocimiento y la aceptación personal de lo que se es, para poder aceptar comentario de los demás con apertura: “Descubrí que necesito varios elementos para poder considerar que mi práctica sea comunicativa...considerando los estándares...” (Informante DFI2, instrumento de reflexión sobre la práctica, 2018).

El DFI9, que pasó de un puntaje de 1 a 4 manifiesta la necesidad de revisar el programa oficial para hacerlo coincidir las características de su planeación: “puedo mejorar mi práctica revisando el PNIEB y viendo las características que necesito en mis planeaciones”. (Informante DFI9, instrumento de reflexión sobre la práctica, 2018)

Por su parte el DFI11 que mejoró sus resultados de 2 a 4 puntos, reconoce en uno de sus comentarios la inercia que estaba llevando el trabajo y la necesidad de mejorar su trabajo a partir de consultar en el programa los parámetros que se le piden: “llevar a cabo una planeación adecuada que no solo sea por requisito...Revisar minuciosamente el PNIEB y hacer lo que se pide.” (Informante DFI11, instrumento de reflexión sobre la práctica, 2018)

6.2.3.3.3. Situaciones de aparente no cambio

En cinco casos los resultados permanecieron igual antes y después de la intervención DFI1, DFI2, DFI6, DFI7, DFI12. De acuerdo a Paul y Elder (2003), existe una relación entre la humildad intelectual y la integridad intelectual. De acuerdo a estos autores, el primer paso al cambio, es la aceptación de la situación en la que se vive y la aceptación observaciones, sugerencias o recomendaciones que se hacen para el cambio. En el caso de los DFI listados, los DFI1 y DFI12 son los que presentan los resultados más bajos y con poco o nulo cambio, como en el caso del DFI1 que disminuyó en un punto su resultado de 2 puntos del pretest a 1 en el posttest, o del DFI12 que solo aumentó un punto de 1 a 2 en el posttest. En el caso del DFI6 no se establece ningún tipo de relación entre la humildad y la integridad intelectual, pues en el primer caso realizó cambios del 1 al 3, y en el segundo permaneció en 2 en ambas pruebas.

Por lo que se refiere a los casos del DFI6 y el DFI7 se excluyen de esta aseveración en base a lo siguiente. Los resultados del DFI6 obtenidos en el pretest y el posttest fueron los más altos de la escala, mostrando con ello consistencia en el proceso, objetivo y resultados de la práctica. En el caso del DFI7, el resultado del pretest y posttest en los componentes humildad e integridad fueron de 4, lo que puede mostrar seguridad del DFI en el trabajo que realiza por lo que no realiza cambios en su trabajo ni los disminuye.

En cambio, el DFI12 no hace más reflexión que referirse al formato como medio de mejora de su 'práctica, sin entrar en detalles o a señalar sus fortalezas y debilidades, mostrando con ello menor disposición al cambio por la carencia de profundidad en su respuesta: "la forma adecuada de realizar mi planeación, el formato de acuerdo al enfoque comunicativo" (Informante DFI12, instrumento de reflexión sobre la práctica, 2018)

6.2.4 Entereza Intelectual

El concepto de entereza intelectual se relaciona con la capacidad de los DFI para atreverse a cuestionar y desafiar creencias que se tienen sobre la forma en que los alumnos aprenden un idioma. Esta actitud crítica permite replantear y proponer estrategias y actividades acorde a las necesidades y enfoques de enseñanza en nuestros días. De no asumir dicha actitud crítica, los principios teóricos adquiridos en su formación se ponen en entredicho ante la prevalencia de prácticas que son tomadas como referentes por su aparente efectividad en los resultados.

En el componente entereza intelectual se determinó en qué medida los sujetos participantes reproducían seis prácticas tradicionales comunes de la enseñanza del inglés que contravienen los principios enseñanza comunicativa del idioma (Cassany, 2003, SEP, 2011).

6.2.4.1. Resultados del pre y posttest

Los puntajes obtenidos por los DFI en el pretest se observan en la tabla 39, los cuales oscilan entre el valor 1 y 3 puntos. El cálculo de las medidas de tendencia central reporta una media aritmética de 1.92, y mediana y la moda de 2. El descriptor de la rúbrica a nivel 2 corresponde a un docente identificado con la enseñanza gramatical de la lengua por emplear al menos cuatro de las seis estrategias de enseñanza asociadas a esta metodología, que incluyen la

instrucción fundamentalmente en español, la traducción simultánea, el trabajo centrado en el libro de texto, el énfasis en el conocimiento gramatical de la lengua, el trabajo individual y la copia de textos en inglés.

Con estos resultados, se cuestiona el papel de la formación inicial recibida en la escuela normal, pues en apariencia no se está aplicando el enfoque de enseñanza comunicativo que es el problema que se aborda en este estudio. Si se comparan estos resultados con los datos de la fase diagnóstica en lo relativo a las prácticas de enseñanza y aprendizaje del inglés a las que estuvo expuesto el DFI durante su trayecto de formación en la educación básica y la media superior, se puede establecer una correspondencia. Pareciera que la capacitación adquirida en la escuela normal no está aportando mucho en la transformación metodológica de la enseñanza del inglés.

Tabla 39

Diferencias en el desempeño en la práctica. Pretest y Postest. Variable Entereza Intelectual

Sujetos de la Investigación	Pretest	Post Test	Diferencia	Logros
DFI1	2	3	1	Reconoce los elementos mínimos de la enseñanza comunicativa y los pone en práctica en sus actividades de clase
DFI2	2	5	3	Logra hacerse consciente del significado de la enseñanza comunicativa y lo materializa en la clase
DFI3	2	5	3	Logra hacerse consciente del significado de la enseñanza comunicativa y lo materializa en la clase
DFI4	1	3	2	Reconoce los elementos mínimos de la enseñanza comunicativa y los pone en práctica en sus actividades de clase
DFI5	2	4	2	Reconoce los elementos de la enseñanza comunicativa y los lleva a cabo casi en su totalidad en la clase
DFI6	1	2	1	Aunque mostró cambios en su práctica, aun no llega a comprender el enfoque de enseñanza comunicativo
DFI7	2	4	2	Reconoce los elementos de la enseñanza comunicativa y los lleva a cabo casi en su totalidad en la clase
DFI8	3	4	1	Reconoce los elementos de la enseñanza comunicativa y los lleva a cabo casi en su totalidad en la clase
DFI9	2	3	1	Reconoce los elementos mínimos de la enseñanza comunicativa y los pone en práctica en sus actividades de clase

DFI10	2	4	2	Reconoce los elementos de la enseñanza comunicativa y los lleva a cabo casi en su totalidad en la clase
DFI11	2	3	1	Reconoce los elementos mínimos de la enseñanza comunicativa y los pone en práctica en sus actividades de clase
DFI12	2	3	1	Reconoce los elementos mínimos de la enseñanza comunicativa y los pone en práctica en sus actividades de clase

Nota: Rúbricas de evaluación del desempeño, durante el pretest y el postest en la variable Entereza Intelectual

Por lo que se refiere al uso del inglés como interfaz de comunicación en la instrucción, solo uno de los participantes declaró haber recibido una instrucción completamente en inglés, y los restantes con diferentes niveles de instrucción apoyada o totalmente en español. Es decir, setiene presente la forma en que aprendieron el idioma, omitiendo lo que la teoría dicta respecto a la exposición del alumno a la lengua meta como fórmula de aprendizaje (SEP, 2011).

En cuanto al enfoque de enseñanza, los resultados del diagnóstico de la figura 22 indicaron que el 66.3% recibió instrucción centrada en el aprendizaje de vocabulario y reglas gramaticales, 75% desarrolló trabajo individual, en un ambiente de aula organizado en filas (83.3%) y con el uso de un libro texto como material en torno a cuál giraba la actividad en el aula (50%). Estos referentes pedagógicos son indicadores de una enseñanza gramatical. Esta información describe la manera en que la enseñanza del inglés se lleva a cabo en las aulas de la educación pública, la cual ahora el DFI reproduce sin que la formación adquirida provoque cambios.

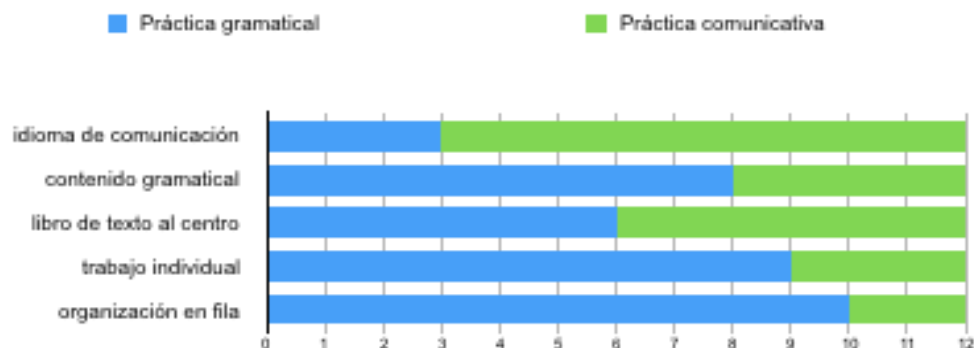


Figura 22. Referentes de aprendizaje gramatical y comunicativo de los DFI

Realizada la intervención se observan los cambio en los puntajes logrados por los DFI que fueron de uno a tres puntos en la tabla 39. La media ahora fue de 3.5, la mediana y moda de 3, lo cual representó un cambio de un punto en estas medidas de tendencia central. El descriptor de la rúbrica de nivel 3 hace referencia a un DFI que emplea tres de seis prácticas de enseñanza gramatical. Los puntajes más significativos fueron los logrados por los DFI que dieron saltos de 2 puntos, correspondientes a los DFI2 y DFI5 que pasaron de 2 a 5 puntos, y los de los DFI5, DFI7, y DFI10 que pasaron de 2 a 4. A esta lista se suma el DFI que pasó de 3 a 4 puntos, lo que representa el 50% de los sujetos participantes. Los que llegaron a un nivel de suficiencia (tres puntos) fueron 5 (41.6%), el DFI1, DFI4, DFI9, DFI11 y DFI12.

Se puede señalar el papel detonador de cambios de la intervención. La revisión de contenidos clave, y el empleo del pensamiento crítico como herramienta de contrastación de la teoría y la práctica, supone una mejor transposición didáctica, pese al contexto de la escuela pública con grupos numerosos de estudiantes, carente de instalaciones y equipo, y con una cultura de enseñanza tradicional. No solo se llega al reconocimiento de los elementos clave de la enseñanza comunicativa, sino también al desarrollo de conciencia en la importancia de la metodología y la toma de decisiones en consecuencia para su aplicación.

Atendiendo al proceso de inserción de la práctica, la actitud inicial de reproducción del enfoque gramatical puede atribuirse a la búsqueda de soluciones prácticas a los problemas que enfrenta, como el control de grupos numerosos y la gestión de aula, influido por lo que ve en el contexto e inducido a hacer por el maestro tutor. Para hallar una mejor respuesta de los alumnos de secundaria tanto en el aprendizaje como en la disciplina, regularmente se opta por hablarles en español a fin de que comprendan lo que se les dice.

Como políticas de trabajo de la escuela, el empleo del libro de texto es fundamental pues evidencia los avances del trabajo en el aula; la distribución de las sillas y la actitud silenciosa del alumno en la clase es sinónimo de disciplina y trabajo en el aula; el trabajo en equipo es riesgoso si se quiere proyectar una imagen de respeto y dominio que se tiene sobre las clases.

Con los descrito, se puede afirmar que para que la formación del DFI de secundaria responda a los retos actuales de la enseñanza del inglés, debe considerar la atención a retos que tradicionalmente enfrenta el docente en la escuela pública que ya han sido abordados

como el de la inserción a la práctica profesional. No todo se logra a partir del conocimiento explícito. Por ser una profesión principalmente práctica, es muy importante la generación y aprovechamiento del conocimiento tácito, y el empleo del pensamiento crítico como fórmula de transformación de la práctica para la generación de buenas prácticas en la enseñanza del inglés.

Para conocer a detalle el comportamiento del desempeño en ambas pruebas se presenta la figura 23 en la que se observan aumentos en un rango de uno a tres puntos en el desempeño de los participantes.

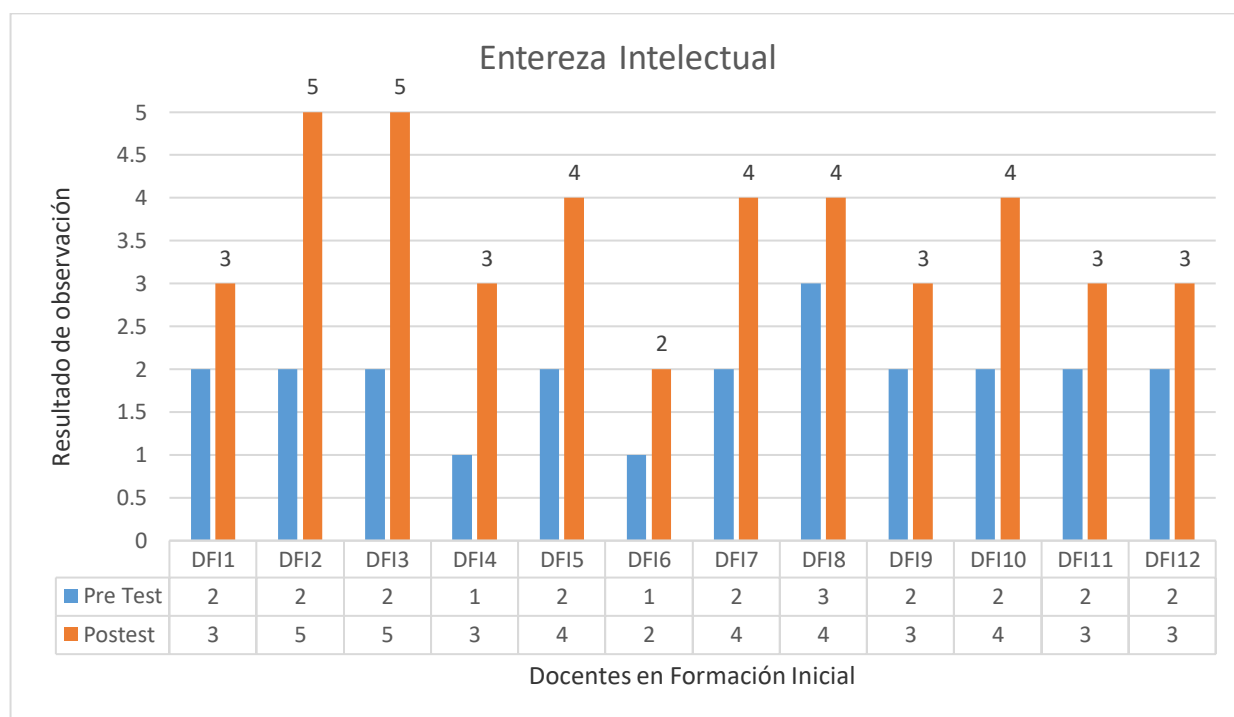


Figura 23: Resultados del pretest y postest. Entereza Intelectual. Resultados obtenidos con la aplicación del pretest y postest con apoyo de la rúbrica de evaluación con escala 1 a 5.

Los más significativos son los casos de los DFI2 y DFI3, quienes alcanzan el puntaje 5 con un avance de tres puntos y los DFI5, DFI7 y DFI10 (nivel 4) y DFI4 (nivel 3) con cambios de dos puntos. La buena práctica se observa en los DFI2 y DFI3 quienes cubrieron todos los parámetros requeridos y los DFI5, DFI7, DFI8 y DFI10 quienes alcanzaron 4 puntos, representando así el 50% de los sujetos participantes, seguidos de los DFI1, DFI4, DFI9, DFI11

y DFI12 con 3 puntos cuya práctica se puede considerar aceptable dado que el puntaje está por encima de la mitad de la escala establecida, representando el 42%.

Para un conocimiento más detallado de la forma en que evolucionó el desempeño docente de los DFI, se elaboró la siguiente tabla 40. En ella se observa que las prácticas empleadas por los DFI con mayor insistencia antes de la intervención fueron el empleo del español como medio de comunicación en la instrucción, la traducción simultánea, el trabajo individual, la enseñanza de contenido gramatical y la copia de textos.

Tabla 40

Desempeños tradicionales observados en los DFI antes y después de la intervención.
Variable Entereza Intelectual

		DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL												frecs.	Interpretación
n	Desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1	Instrucción fundamentalmente en español	Pre	+		+	+			+	+			+	6	Los DFI adquieren conciencia de la enseñanza en Inglés.
		Post	+										+	2	
2	Traducción simultánea	Pre	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	10	la traducción simultánea sigue siendo una estrategia muy recurrente en la clase de inglés, problema que se puede resolver con el empleo de material de apoyo o uso de lenguaje gestual.
		Post	+		+		+	+		+	+	+		7	
3	Trabajo centrado en el libro de texto	Pre					+	+			+	+	+	5	Se observa una mayor conciencia sobre el uso del libro de texto como apoyo de clase, no como la clase misma.
		Post	+				+							2	
4	Énfasis en el conocimiento gramatical de la lengua	Pre	+	+	+		+	+	+		+	+	+	10	Se observa una reducción en la enseñanza gramatical del inglés, sin embargo 5/12 (41%) aun es un porcentaje alto.
		Post	+				+			+		+	+	5	
5	Trabajo individual	Pre		+	+	+	+	+			+		+	8	Como se observa el trabajo en equipo sigue siendo un mito en el aula de secundaria ya que el 50% de los sujetos tienen inclinación hacia el trabajo individual
		Post				+	+	+	+	+		+		6	
6	Copia de textos	Pre	+	+	+		+	+		+		+	+	8	La copia de textos sigue siendo una práctica común en el salón de inglés de secundaria.
		Post					+	+		+		+	+	5	

Nota: Rúbricas de evaluación del desempeño, durante el pretest y el postest en la variable Entereza Intelectual

Del empleo del español como medio de comunicación y el de la traducción simultánea se puede decir son sinónimos de la falta de preparación en el conocimiento del idioma y como recurso empleado para el control de la clase. La preferencia del trabajo individual al de equipo, se relaciona con el manejo de grupo, control de la disciplina y la cultura del trabajo competitivo en el aula. Finalmente, la enseñanza del contenido gramatical, tiene que ver con la practicidad y facilidad con la que se imparte un contenido, diferente con desarrollar una habilidad que demanda trabajo diario y constancia.

1. **Instrucción fundamentalmente en español.** En la fase diagnóstica se encontró que 8 de los DFI recibieron una instrucción en la que el español jugaba un rol importante en el desarrollo de la clase: como idioma principal de comunicación, como lengua de apoyo en la enseñanza o como lengua que acompañaba a la enseñanza del inglés. En la observación de práctica, en el pretest se observó que 9 de los 12 DFI realizaba su trabajo de enseñanza empleando el español como la lengua de la instrucción. Este número disminuyó en 2 después de la intervención. Al parecer las experiencias de aprendizaje juegan un papel determinante en situaciones como esta, de alta tensión y nerviosismo, en la que se requiere dar soluciones rápidas y efectivas, y el único repertorio experiencial con el que se cuenta es el personal, o el que se observa en el contexto. En este problema, la debilidad del programa de formación inicial juega su papel. Al no generar experiencias suficientes de enseñanza, enfatizando formas de contrastación y crítica de los modelos de enseñanza que le den al estudiante normalista la autonomía y determinación para enfrentar situaciones de las que se sabe enfrentará cuando se inserta al trabajo docente por demás estudiado.
2. **Traducción simultánea.** Los datos obtenidos en la fase diagnóstica señalan que 8 de los DFI recibieron instrucción que combinaba el inglés y el español o que la enseñanza de esta lengua extranjera se apoyaba en el español. El resultado del pretest señaló que 10 de ellos empleaban la traducción simultánea como estrategia de comunicación en el aula, cifra que disminuye a 7 con la aplicación de la intervención. El empleo de esta estrategia está fuertemente arraigado en la enseñanza. Los docentes piensan que la exposición al idioma se da cuando hablan al estudiante en inglés. Sin embargo, el trabajo intelectual se ve

demeritado cuando la traducción la acompaña ya que los estudiantes no hacen ningún esfuerzo por entender lo que se dice en segunda lengua. La estrategia debería ser emergente cuando no se nota una respuesta de los estudiantes. Sin embargo, es comúnmente observada en el aula de secundaria por la rebeldía propia del adolescente a oponerse a cualquier actividad que le implique reto intelectual. Es por ello que los DFI que buscan soluciones al problema de comunicación y disciplina en sus clases, hallan gran valor en esta estrategia. Así los estudiantes se encuentran bien y ellos también.

3. **Trabajo centrado en el libro de texto.** El número de DFI que manifestó haber participado en sesiones de clase en las que el libro de texto era el centro de las actividades de la clase fue de 4 (33.3%), similar al de aquellos que en el pretest lo realizaban (5, 36.6%). Sin embargo, después de la intervención este número disminuyó a 2 DFI. La cultura de la escuela pública por efectos de políticas en el terreno educativo, han llevado al uso de libro de texto a sus extremos. Por tratarse de un recurso que, primero, se ha convertido junto con la libreta de curso en la única evidencia del progreso del aprendizaje del estudiante exigida por la autoridad escolar; segundo, es el único material de apoyo al alcance del estudiante con el que se puede contar en el aula; tercero, presenta el contenido de manera organizada, se convierte en una de las alternativas de solución al cómo de la presentación del contenido del programa, su tratamiento, y como instrumento de coerción para que los estudiantes trabajen. De ello se desprende la necesidad de enseñar al docente en formación sobre su uso racional.
4. **Énfasis en el conocimiento gramatical de la lengua.** En el cuestionario aplicado en la fase diagnóstica el 66.6% de los sujetos equivalente a 6 estudiantes señaló que la enseñanza que recibieron en su trayecto de formación era gramatical y que el 50% (6) gustan de aplicar estrategias gramaticales empleadas por sus maestros. En la observación del desempeño en la práctica, el porcentaje de alumnos que manifestó una tendencia hacia este enfoque fue mayor, del 83.3%, equivalente a 10 DFI, disminuyendo al 50%, 5, por efecto la intervención. Sin embargo, las cantidades de los sujetos de investigación formados bajo este enfoque (6) y los que persisten en sus prácticas fue similar (5). A este respecto, se hace hincapié la importancia del factor experiencial, ya que una actividad tan práctica como la enseñanza requiere de repertorios vividos por el docente de manera personal u observados, de los cuales pueda realizar reflexiones suficientes que le lleven a experimentar primero lo vivido u observado, y en segundo lugar a proponer formas nuevas

de trabajo. Esta hipótesis se comprueba con los resultados que se presentaron en este apartado.

5. **Trabajo individual.** En la fase diagnóstica se conoció que el 50% de los DFI prefería el trabajo individual al trabajo en equipo. Lo que se observó en la práctica en la fase experimental fue que antes de la intervención 8 de los participantes organizó el trabajo de sus estudiantes de manera individual y posterior a la intervención 6. De esta cantidad, dos emplearon el trabajo en equipo durante la primera práctica, pero no en la segunda, mientras que los otros cuatro en ningún momento lo emplearon. Ello muestra que, aunque la intervención influyó en el cambio de la práctica, se sigue teniendo preferencia por el trabajo individual en un 30%. En este sentido se insiste en que la cultura escolar ha generado esta forma de trabajo, por lo que se requiere de un mayor esfuerzo por crear una nueva cultura del trabajo en equipo basada en el empleo de estrategias específicas de organización, colaboración y cooperación, que el docente en formación pueda experimentar durante su tránsito en la escuela normal. Conociendo teóricamente sus estrategias y bondades, y experimentándolas de manera personal, será posible dirigir las en la práctica.
6. **Copia de textos.** En lo referente a la copia de textos como estrategia de enseñanza, la diferencia de su empleo en la enseñanza de inglés se disminuyó aproximadamente en un 40%. De los 8 estudiantes que la emplearon en la primera práctica, 5 la siguieron empleando en la segunda. La creencia de que el lenguaje no solo se practica de manera escrita con ejercicios de gramática, sino con el uso creativo del lenguaje a través de sus cuatro habilidades al parecer le dio opciones de trabajo al DFI, limitando esta estrategia igualmente empleada en la escuela secundaria.

6.2.4.2. Determinación de la influencia de la intervención. Comprobación de hipótesis en la Entereza Intelectual

Prueba de Correlación. Se tomó el par de pruebas emparejadas correspondientes a la variable entereza intelectual, Ítem 4.1, pretest; Ítem 4.2, posttest de la tabla 41:

Tabla 41

Valores de la media, desviación estándar y media de error estándar. Pretest y Postest. Entereza Intelectual

Estadísticas de muestras emparejadas				
Par 4	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Ítem 4.1	1.9167	12	.51493	.14865
Ítem 4.2	3.5000	12	1.08711	.31382

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Entereza Intelectual.

La media reportada en la tabla pasó de 1.9167 a 3.500 lo que indica un aumento de 1.5833 puntos promedio en los desempeños a consecuencia de la intervención. La desviación estándar en el pretest (ítem 4.1) de 0.51493 permite conocer que las calificaciones de los desempeños se localizaron entre uno y dos puntos, que indican que el desempeño del DFI era completamente gramatical como se observó desde la variable autonomía intelectual.

A diferencia de esta otra variabe que indica el manejo y transferencia de la teoría comunicativa a la práctica, la entereza indica la capacidad y grado de conciencia del DFI para evitar replicar prácticas de tipo gramatical. Es decir no manifiesta un esfuerzo por cambiar la manera en que aborda el proceso de la clase. Estos resultados refuerzan la idea de que el DFI emplea estrategias para sobrevivir a la clase, empleando lo que le ayuda a solucionar el problema en el corto plazo, sin cuestionarse sobre los alcances de sus acciones en relación al programa y el tipo de desempeño que se exige el programa.

Por cuanto al postest (ítem 4.2), el valor de la media 3.5000 y la desviación estándar de 1.08711, indican que los desempeños oscilaron entre dos y cuatro puntos. Con la media aritmética por encima del punto medio de la escala empleada en la rúbrica, se puede señalar que el mayor número de DFI lograron calificaciones entre tres y cuatro puntos, lo que es indicador de una mayor conciencia en la capacidad para identificar prácticas de enseñanza tradicional que se deben evitar para hacer más dinámica y comunicativa la clase.

Los valores para el cálculo de la correlación y la significancia, tomando en cuenta un nivel de confianza del 95% se observa en la tabla 42.

Tabla 42

Valores de correlación y nivel de significancia. Entereza Intelectual

Correlaciones de muestras emparejadas				
		N	Correlación	Sig.
Entereza Intelectual	Pretest y Posttest	12	.568	.054

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y posttest. Variable Entereza Intelectual

La correlación de 0.568, representa una relación lineal moderada entre los resultados del pretest y el posttest observable en la figura 23, que indica que entre más se trabaje el acompañamiento entre los DFI, mayor será la mejora que se logre en los resultados. A este aspecto, es posible que la correlación se manifiesta de esta manera, considerando que se abordan aspectos muy específicos de la práctica que se obvian a primera vista en el trabajo del docente, como el idioma que emplea, la forma en que lo emplea, la manera en que organiza la clase, y la materia de apoyo. Debido a ello, es muy posible que el DFI los focalice, adquiera conciencia de ellos y trate de operarlos en su práctica.

Prueba t de student. Se aplicó la prueba t de *student*, comenzando por el planteamiento de la hipótesis nula:

H⁰: La intervención de acompañamiento crítico en la variable Entereza Intelectual no influye en el desarrollo de Buenas Prácticas en la Enseñanza del Inglés de los DFI que cursan el último año de la LESELEI de la ENSEP.

Se asumió que la intervención no provocaría ningún cambio en el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés, por lo que la relación entre medias quedó representada como:

$$H^0 \rightarrow \mu_1 = \mu_2$$

Se enunció la hipótesis alterna (H¹):

H¹: La intervención de acompañamiento crítico en la variable Entereza Intelectual influye en el desarrollo de Buenas Prácticas en la Enseñanza del Inglés de los DFI que cursan el último año de la LESELEI de la ENSEP.

Se asume que la intervención sí provocaría ningún cambio en el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés, por lo que la relación entre medias quedó representada como:

$$H^1 \rightarrow u = x$$

Como en el caso de cada una de las variables ya analizadas, se estableció un nivel de confianza del 95% y uno de rechazo del 5%, equivalente a un 0.05 de significancia. Se realizó el cálculo de la diferencia de medias entre los datos del pretest y postest, la desviación estándar, la media de la desviación estándar, los límites del intervalo de confianza de la diferencia y la t de student.

Los resultados del cálculo de la t de *student* se muestran en la tabla 43 que muestra la diferencia de medias aritméticas (1.5833) de la tabla 41, una t de 6.092, que cumple con la condición que marca la literatura de ser más grande mientras más grande sea la diferencia entre las medias, que en el caso fue de 1.856333, y más pequeño el error estándar, que en el cálculo resultó de 0.25990, lo cual se cumple para el caso, con un grado de significancia menor a 0.5, se reconoce que la práctica de cada participante se vio influida por la intervención y no por otros factores.

Tabla 43

Prueba de muestras emparejadas. T de student, grados de libertad y significancia. Entereza Intelectual

Prueba de muestras emparejadas							
	Media	Desviación estándar	Media de error	95% de intervalo de confianza de la diferencia	t	gl	Sig. (bilateral)

				estándar	Inferior	Superior			
Entereza Intelectual	Pre-Test-Postest	1.58333	.90034	.25990	2.15538	1.01129	6.092	11	.000

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Entereza Intelectual.

6.2.4.3. Influencia del componente Entereza Intelectual de la intervención de Acompañamiento Crítico en el desarrollo de la buena práctica en la enseñanza del inglés

El concepto de entereza intelectual fue el término empleado para designar la capacidad de los DFI para atreverse a cuestionar y desafiar creencias sobre la forma en que los docentes de inglés dirigen el aprendizaje de este idioma y sobre la forma en que los alumnos de secundaria lo aprenden. Este cuestionamiento debería tomar la forma de acciones concretas en el aula que demostraran desde el hacer pedagógico su oposición a dicha forma de concebir la enseñanza del inglés.

Los datos obtenidos antes de la intervención mostraron que había poca disposición por parte de los DFI a apartarse del modelo de formación gramatical. El análisis de las características bajo las que se realiza la práctica permitieron conocer que durante su trayecto de formación y en su labor como docentes de inglés en la escuela secundaria bajo la tutela del maestro titular de los grupos que atendía, existía un predominio en el empleo del enfoque gramatical. Consecuentemente, no había indicadores del ejercicio de la entereza intelectual al observarse una persistencia en continuar trabajando bajo dicho enfoque.

La información que se recopiló en la fase diagnóstica permitió conocer que las experiencias de aprendizaje del idioma vividas en el trayecto de formación por los DFI, correspondían en gran medida al enfoque gramatical, actualmente vigente y popular entre los maestros de secundaria de la especialidad. En ésta se reportó que el 67% de los DFI manifestaron haber recibido una instrucción basada en la enseñanza de contenidos gramaticales, en la que el docente empleaba el español como forma principal de comunicación o en combinación con el inglés (91.7%), utilizando un libro de texto como apoyaba la enseñanza, en contextos de clase en los que el mobiliario estaba organizado en filas (83.3%), y en donde el trabajo en equipo era poco frecuente o nulo (75%).

En el contexto de la práctica en condiciones reales de trabajo, el dato de la fase diagnóstica permitió conocer que las formas de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes empleadas por los DFI eran similares a las empleadas por sus maestros tutores titulares de los grupos asistían, entre las que se encontraron la presentación de temas gramaticales, el empleo de ejercicios de práctica de los contenidos abordados y la revisión grupal de dichos ejercicios. En el caso de la evaluación, todo parece indicar que las formas de realizarla se sujetaban a las indicaciones del tutor, pues solo un DFI manifestó proponer y experimentar formas de evaluación diferentes de las observadas en la escuela.

En función de lo anterior, cuando se realizó el pretest se encontraron resultados muy similares en el desempeño ya que el 75% de los DFI dirigían la instrucción principalmente en español, empleando como estrategia de comunicación la traducción simultánea (83%), enfatizando la enseñanza en contenidos gramaticales (83%), apoyándose en la copia de textos (66.7%) y promoviendo el trabajo individual (66.7%). Los contextos de aprendizaje del idioma inglés creado por un trayecto de formación gramatical eran muy similares al de la enseñanza que ahora desempeñaron en la escuela secundaria.

Con lo anterior se puede afirmar que la construcción de la práctica en este nivel de formación estaba altamente influida por el contexto de su trayecto de formación tanto escolar como laboral, corroborando la afirmación de Porlán, Rivero y Martínez (1997) que en la construcción de su práctica, el docente se ve influido por saberes basados en la experiencia, rutinas y guiones de acción, que le ayudan a simplificar la toma de decisiones, favoreciendo que desaparezca la ansiedad que provoca el miedo a lo desconocido o a lo no controlado.

En el caso de los DFI, al enfrentarse a la realidad del aula en periodos largos de trabajo, con grupos numerosos de adolescentes, en donde su desempeño debe obedecer a las necesidades y condiciones impuestas en gran medida por el maestro tutor y ante quien habrá de rendir cuentas de los aprendizajes logrados por los alumnos al término de cada periodo de práctica. Así mismo, esta idea, se ve reforzada por el ya mencionado shock que produce la práctica que menciona Widlak (1984), provocado por el comportamiento de los adolescentes con los que interactúa en el aula, lo que lleva a la confusión, la incertidumbre y la frustración.

Un elemento que se considera obstaculiza en gran medida el cuestionamiento de las formas de enseñanza prácticas en la escuela secundaria, fue la inseguridad que le provocaba al DFI el conocimiento y manejo tangible de estrategias de planeación y enseñanza bajo enfoque comunicativo que le dieran certidumbre ante lo que vivió durante su experiencia en la escuela secundaria. Por ejemplo, cuando se le cuestionó sobre sus áreas de oportunidad en la mejora de su práctica, señalaron el conocimiento de aspectos metodológicos relacionados con el enfoque en la planeación, la gestión de aula y la evaluación de saberes adquiridos, específicamente el conocimiento, planeación y evaluación de actividades comunicativas.

Estas aseveraciones reflejan que la formación de repertorios prácticos o de experiencias de enseñanza, no fueron suficientes en número ni en significancia para enfrentar los problemas que ahora vivían en el aula. Debido a ello, los DFI recurrieron al empleo de saberes de conocimiento tácito como los vividos como estudiantes, aquellos que observaban en el contexto de la escuela secundaria, o los que le eran sugeridos por el maestro tutor.

El trabajo de intervención de acompañamiento crítico enfocó su esfuerzo a despertar en el DFI la consciencia de la necesidad de enfrentar y atender el abordaje de la enseñanza bajo enfoque comunicativo, teniendo en cuenta el reto que esto representaba, ya que por un lado, su formación y el ejercicio de la enseñanza del contexto de trabajo lo orillaba de manera inercial a emplear el enfoque gramatical, y por el otro, la inseguridad que le provocaba su bajo nivel de conocimiento práctico del enfoque comunicativo. Es aquí donde la metacognición hizo su papel más importante tratando de despertar en el DFI su mirada crítica sobre las formas en que se viene realizando el trabajo en la escuela secundaria que debería ir más allá de esa tradición instalada.

Una de las estrategias empleadas para este propósito consistió en confrontar al DFI con esta realidad del trabajo a partir de su exposición a experiencias de enseñanza y aprendizaje del inglés que cumplieran las expectativas del enfoque comunicativo como aquellas que no lo hacían mediante el uso de videos. A través del análisis, reflexión y crítica de dichas experiencias se logró que adoptaran una postura más crítica respecto al trabajo que venían realizando. Esta quedó plasmada por escrito en el instrumento que se aplicó como parte de la evaluación de las actividades realizadas en la intervención en el que se le pidió reportar lo que le ayudó a descubrir aspectos de su práctica que no conocía. A este respecto, el DFI2 que obtuvo una diferencia de tres puntos en el score de la segunda práctica respecto

de la primera, cuyos valores fueron 2 en el pretest y 5 en el posttest comentó: “El elemento que más me sirvió fue el de entereza intelectual porque debo cuestionar los modos de enseñanza de mi tutor que dice que la forma efectiva para aprender un segundo idioma es la gramatical” (Informante DFI2, instrumento de autoevaluación, 2018)

Su opinión tiene consistencia con lo observado en su trabajo pues en el posttest ese reconocimiento y cuestionamiento de la enseñanza gramatical se observó cuando en su práctica evitó emplear la traducción simultánea como estrategia para hacerse entender por los alumnos; procurar una clase en la que se privilegiara el desarrollo de habilidades de lenguaje antes que focalizar el trabajo en la presentación de un contenido gramatical; evitar el empleo de la copia de textos como estrategia de toma de notas y promover el trabajo en equipo antes que privilegiar el trabajo individual. En el caso del DFI7 que pasó de 2 a 4 puntos, su comentario fue en torno al hecho de darse cuenta de la voluntad de cambio: “...es muy importante tomar en cuenta ciertos aspectos que yo no sabía. La entereza es uno de ellos. Tienes que querer cambiar para poder hacerlo.” (Informante DFI7, instrumento de autoevaluación, 2018)

En esta declaración quedó manifiesta la voluntad como el componente primordial de cambio, que es el elemento de sustento que emplean Paul y Elder (2006) al señalar que el pensamiento crítico no se sustenta únicamente en el empleo de estrategias de pensamiento, sino que es necesaria la presencia de una actitud para lograrlo, lo que dio las bases para pensar en las características intelectuales del pensamiento crítico. El primer paso al cambio por efecto del pensamiento crítico consistió hacer a los DFI darse cuenta o hacerse consciente de la voluntad de cambio para poder llevar a cabo todas las innovaciones o cambios en su práctica.

Este DFI, de realizar una práctica en español y de empleo de la traducción simultánea, comenzó a realizarla en inglés, lo que permite reconocer que era muy posible que resultara más fácil y de poco riesgo para él y sus alumnos, el usar su lengua madre como idioma de comunicación. Otro aspecto de mejora en su práctica fue el de dejar de emplear el libro de texto como material de apoyo en torno al que gira toda la actividad de la clase, práctica que es muy común en la docencia y en ocasiones poco criticable. De ahí el valor del conocimiento y conciencia del papel la entereza intelectual como fórmula que le permitió visualizar su práctica y promover el cambio en ella.

Al respecto, el DFI11 mejoró un punto, pasando de 2 puntos en el pretest a 3 en el postest. Señaló que: “Cuestionar las ideas que se tenga sobre la forma en que aprendan los alumnos y desarrollar opiniones propias del aprendizaje.” (Informante DFI11, instrumento de autoevaluación, 2018). La actitud crítica ante la práctica en el componente entereza intelectual permitió replantear y proponer estrategias y actividades más acorde a las necesidades y enfoques de enseñanza en nuestros días.

Los resultados demostraron un cambio que fue especialmente significativo en los DFI2 y DFI3, quienes logran el mayor puntaje esperado al pasar de 2 a 5 puntos en la escala de la rúbrica. En el caso de los DFI5, DFI7 y DFI10, lograron marcas de 4 puntos con diferencias de 2 entre el pretest y postest. En el caso del DFI8, aunque logró el mismo puntaje, aumentó un punto como diferencia en los dos momentos de medición. Por lo que se refiere al DFI1, DFI9, DFI11 y DFI12 el puntaje fue de 3 con diferencias de un punto, al que se suma DFI4 pero que experimentó un aumento de 2 puntos para llegar al mismo valor de 3. Finalmente, el DFI6 obtuvo el menor puntaje de 2 con diferencias de un punto.

Se puede afirmar que la intervención influyó positivamente en la ejecución de la buena práctica entre los DFI en la variable entereza intelectual. El 50% de los DFI que obtuvieron puntajes de 4 y 5 puntos en las mediciones de su desempeño, y la 42% con calificaciones de aceptabilidad de 3 puntos, permite reconocer la necesidad del desarrollo de la capacidad de los DFI para atreverse a cuestionar y desafiar creencias y prácticas que se tienen sobre la forma en que los alumnos aprenden un idioma, que poco contribuyen a la transformación de la educación.

Solo mediante el desarrollo de esta actitud crítica se pueden permitir replantear y proponer estrategias y actividades acorde a las necesidades y enfoques de enseñanza en nuestros días, basadas en el conocimiento explícito adquirido durante la formación inicial. El no asumir dicha actitud crítica, echa por tierra o reduce el impacto de los principios adquiridos a lo largo del trabajo en la escuela normal, permitiendo que las prácticas prevalecientes sean tomadas como referentes por su aparente efectividad en los resultados.

6.2.5. Perseverancia Intelectual

El concepto de perseverancia intelectual refiere a la actitud de persistencia del DFI por lograr una buena práctica. Se asume que la actitud de perseverancia que se observa en la primera

práctica, es la que se ha desarrollado como producto del trayecto de formación durante el paso por la escuela normal, la cual representa el esfuerzo del docente por superar formas de enseñanza que no corresponden a las esperadas bajo enfoque comunicativo. Los resultados de la segunda medición muestran en qué medida sigue esforzándose por lograr una buena práctica en la enseñanza del inglés bajo enfoque comunicativo. Los datos obtenidos en las observaciones realizadas en el pretest y postest reportaron los datos que a continuación se describen.

6.2.5.1. Resultados del pre y postest

Se observaron mejoras en los desempeños de los DFI. La figura 24 muestra las diferencias entre los resultados del pretest y el postest, con cambios en la media aritmética de 2.08 a 3.58, la media de 2 a 3.5 y la moda de 2 a 3. Los valores mejoraron en 11 de los sujetos. Los DFI3, DFI7 y DFI8 lograron cinco desempeños de los esperados y los DFI2, DFI5 y DFI10 cuatro, lo que representó el 50% de los sujetos que alcanzaron una buena práctica. Los DFI1, DFI4, DFI9, DFI11 y DFI alcanzaron tres puntos, lo que significó un desempeño suficiente.

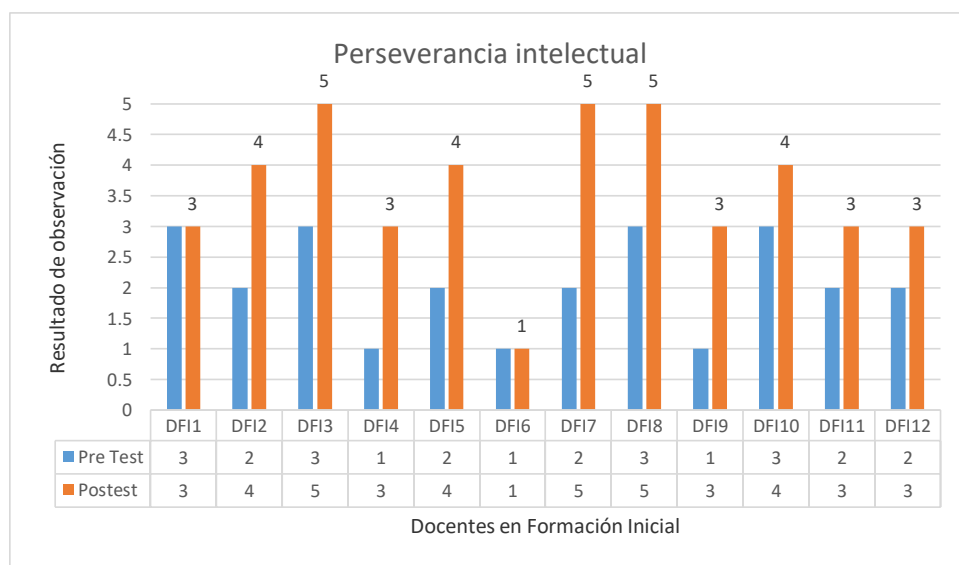


Figura 24. Resultado del pretest y postest. Perseverancia Intelectual. Fuente: Resultados de aplicación de rúbrica de desempeño del pretest y postest con escala 1 a 5.

El 58.3 % de los DFI mostraron mayor perseverancia al aumentar al menos dos puntos en sus resultados. Los DFI2 y el DFI5 pasaron de 2 a 4 puntos; el DFI3 y el DFI8 de 3 a 5 puntos; el DFI4 y DFI9 de 1 a 3 puntos, y el DFI7 pasó de 2 a 5 puntos, haciendo un total del

de los participantes. A este grupo se añade el DFI10 quien aumentó su desempeño de 3 a 4 puntos pues la marca final se puede catalogar de buena práctica.

Los puntajes obtenidos por cada uno de los DFI en cada uno de los indicadores son descritos en la tabla 44. Los que mejoraron sustancialmente la práctica, mostraron un esfuerzo metacognitivo importante en el reconocimiento y mejora de sus áreas de oportunidad. Solo así se pueden explicar los cambios en los resultados obtenidos.

Los que subieron un punto de 2 a 3, los DFI 11 y 12, son señalados como aquellos en los que este esfuerzo metacognitivo les permite iniciar el reconocimiento y mejora de algunas de sus áreas de oportunidad. La diferencia hecha con los del grupo anterior se debe a que el puntaje alcanzado en su desempeño fue de suficiencia para ser catalogado como buena práctica. Ambos grupos sumando con ellos el 91.6% los que promovieron cambios en su práctica.

El papel de la intervención fue fundamental, pues permitió orientar hacia donde debieran girar los esfuerzos el DFI, en un contexto en el que la perseverancia seguía una tendencia hacia a la emulación de prácticas gramaticales como lo demuestran los puntajes del pretest descritos de la tabla 44. Es necesario recordar que como se reporta en el estudio diagnóstico, por un lado la actitud del tutor de no permitir la realización de propuestas de trabajo en el aula, y por otro, la inseguridad manifiesta del DFI sobre lo aprendido en la escuela normal, se convierten en insumos de un problema que, desarrollado en un contexto de inserción en el que se prueba la capacidad de supervivencia del novel docente en el aula, se inclina hacia la perseverancia en el uso prácticas que ofrecen respuesta reales a problemas reales. Al menos de formas que son aceptadas por la cultura de la escuela en la que se trabaja.

Tabla 44

Diferencias en el desempeño en la práctica. Pretest y Postest. Variable Perseverancia Intelectual

Sujetos de la Investigación	Pretest	Post Test	Diferencia	Logro
DFI1	3	3	0	No se lograron cambios en la práctica, sin embargo se mantiene un nivel aceptable de desempeño

DFI2	2	4	2	Se mejora sustancialmente la práctica indicando un esfuerzo metacognitivo importante en el reconocimiento y mejora de sus áreas de oportunidad
DFI3	3	5	2	Se mejora sustancialmente la práctica indicando un esfuerzo metacognitivo importante en el reconocimiento y mejora de sus áreas de oportunidad, logrando una buena práctica
DFI4	1	3	2	Se observa progreso en la práctica, si bien incipiente para una buena práctica, los necesarios para indicar un esfuerzo metacognitivo para el reconocimiento y mejora de algunas de sus áreas de oportunidad
DFI5	2	4	2	Se mejora sustancialmente la práctica indicando un esfuerzo metacognitivo importante en el reconocimiento y mejora de sus áreas de oportunidad
DFI6	1	1	0	No se observa disposición para el cambio
DFI7	2	5	3	Se mejora sustancialmente la práctica indicando un esfuerzo metacognitivo importante en el reconocimiento y mejora de sus áreas de oportunidad, logrando una buena práctica
DFI8	3	5	2	Se mejora sustancialmente la práctica indicando un esfuerzo metacognitivo importante en el reconocimiento y mejora de sus áreas de oportunidad, logrando una buena práctica
DFI9	1	3	2	Se observa progreso en la práctica, si bien incipiente para una buena práctica, los necesarios para indicar un esfuerzo metacognitivo para el reconocimiento y mejora de algunas de sus áreas de oportunidad
DFI10	3	4	1	Se observa progreso en la práctica indicando un esfuerzo metacognitivo importante en el reconocimiento y mejora de sus áreas de oportunidad
DFI11	2	3	1	Se observa progreso incipiente en la práctica indicador de un esfuerzo metacognitivo que inicia el reconocimiento y mejora de algunas de sus áreas de oportunidad
DFI12	2	3	1	Se observa progreso incipiente en la práctica indicador de un esfuerzo metacognitivo que inicia el reconocimiento y mejora de algunas de sus áreas de oportunidad

Nota: Rúbricas de evaluación del desempeño, durante el pretest y el posttest en la variable Perseverancia Intelectual.

Así mismo, en este proceso de inserción al trabajo en períodos largos, pueden incluso incidir componentes que desalientan los intentos de los DFI por innovar la práctica. Entre ellos los comúnmente citados por la teoría, como la falta de respuesta de los grupos, generalmente numerosos, a las nuevas opciones de trabajo dirigidas por un docente poco experto, o la falta de autoridad en la organización de la clase. Dichos grupos, acostumbrados a formas de trabajo de suma dependencia y bajo el control del maestro, ven mal la manera vacilante del

desempeño del docente en formación quien prefiere optar por seleccionar formas de trabajo que complacen al tutor y les permiten tener bajo control la clase.

Los parámetros alcanzados por los DFI en el pretest y postest se describen en la tabla 45. Los desempeños de mayor cambio fueron el 2, centrar la enseñanza en el alumno; el 3, definir y regular tiempo de las actividades; y el 5, evaluar por productos, que en el estudio diagnóstico mostraron ser los de mayor preocupación entre los DFI, por lo que la intervención influyó positivamente. En la enseñanza gramatical, este tipo de desempeño es difícil de observar ya que el docente es quien controla la actividad y el proceso de la clase.

Para hacer que el alumno desarrolle habilidades de comunicación, lo primero que se requiere es que la actividad gire en torno a los estudiantes. Ello demanda una adecuada planeación que incluya, una óptima administración del tiempo de las actividades y de las formas de evaluación por productos. Solo la delegación planeada de responsabilidades permite el control bajo el enfoque. En el caso de la exposición al inglés empleando diferentes medios y recursos, la carencia de instalaciones y servicios eléctrico, señal de Internet, material de cómputo y sistemas audiovisuales en los planteles de secundaria, fueron el limitante para cumplir con este desempeño.

Tabla 45

Desempeños observados en los DFI antes y después de la intervención. Variable Perseverancia Intelectual

		DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL												F	Observaciones
n	Desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1	Exposición al inglés usando diferentes medios y recursos	Pre	+	+	+	+	+	+			+	+		8	Con la intervención, 6 DFI refuerzan su posición de exponer a sus alumnos a la lengua meta, y dos que no se habían atrevido a hacerlo lo realizan.
		Post		+	+	+		+	+	+	+	+		8	Por alguna razón dos DFI regresan al empleo del español como lengua de comunicación.
2	Centrar la enseñanza en el alumno	Pre	+	+					+		+		+	5	Después de la intervención, 5 DFI continúan realizando un desempeño centrado en el alumno y cinco se deciden ponerlo en práctica. Se observa determinación por realizar una enseñanza centrada en el alumno
		Post	+	+	+	+	+		+	+		+	+	10	

Nota: Rúbrica de evaluación de la práctica en el pretest y postest. Perseverancia Intelectual

En el postest, la desviación estándar de 1.16450, indica que la dispersión fue entre 2.4 a 4.7, y los valores se movieron en promedio de acuerdo a la media del error estándar de 0.33616, entre 2.9 y 4.25, lo que indica que se concentraron hacia los puntos 3 y 4 que representan valores aceptables de desempeño. En comparación con los resultados del pretest, los DFI incluyen en su práctica, componentes claves de la enseñanza comunicativa que constantemente se insiste incluir para iniciar un cambio en el enfoque de enseñanza.

Tabla 46.

Valores de desviación y error estándar. Pretest y Postest. Perseverancia Intelectual

Par 1	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
ítem 5.1.	2.0833	0.90034	0.25990
ítem 5.2.	3.5833	1.16450	0.33616

Fuente: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Perseverancia Intelectual

En la tabla 47, la correlación se muestra entre las variables intervención de acompañamiento crítico-desarrollo de buenas prácticas en los dos momentos de medición, pretest (ítem 5.1) y postest (ítem 5.2), de la columna 1, Par1.

Tabla 47

Valores de correlación. Pretest y Postest. Perseverancia Intelectual

Correlaciones de muestras emparejadas			
Par 1	N	Correlación	Sig.
ítem 5.1.- ítem 5.2.	12	0.383	0.219

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Perseverancia Intelectual

La correlación de 0.383, que se encuentra comprendido en el intervalo 0.5-0.75, con una significancia de 0.219 que es menor al 0.05 que representa el porcentaje de error del 5%,

es decir existe una confianza del 95% de que la correlación sea verdadera, por lo que la hipótesis de investigación se acepta en el nivel de 0.05, lo que confirma que a mayor acompañamiento mayor desarrollo de buenas prácticas.

Prueba t de *student*. Se comenzó por plantear la hipótesis nula:

H⁰: La intervención de acompañamiento crítico en la variable Perseverancia Intelectual no influye en el desarrollo de Buenas Prácticas en la Enseñanza del Inglés de los DFI que cursan el último año de la LESELEI de la ENSEP.

Se asumió que la intervención no provocaría ningún cambio en el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés, por lo que la relación entre medias quedó representada como:

$$H^0 \rightarrow u = x$$

Se enunció la hipótesis alterna (H¹):

H¹: La intervención de acompañamiento crítico en la variable Perseverancia Intelectual influye en el desarrollo de Buenas Prácticas en la Enseñanza del Inglés de los DFI que cursan el último año de la LESELEI de la ENSEP.

La diferencia de medias por efecto de la variable integridad intelectual, manifiesta con el desempeño de una buena práctica se representó como:

$$H^1 \rightarrow u \neq x$$

Se tomó el nivel de confianza del 95% y por tanto el rechazo del 5%, equivalente al 0.05 de significancia. Se calcularon las diferencias de medias, desviación estándar, media de la desviación estándar, límites del intervalo de confianza de la diferencia y finalmente la t de student de las mediciones antes y después de la intervención.

La tabla 48. muestra que el valor de la t de student es de -4.450, guarda la proporción de magnitud respecto de la relación de la diferencia entre las medias de - 1.500 y error estándar 0.33710.

Tabla 48

Prueba de muestras emparejadas. T de student, grados de libertad y significancia. Perseverancia Intelectual.

Prueba de muestras emparejadas								
Par	Diferencias emparejadas					T	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
item3.1.00 - item3.2.00	1.5000	1.16775	0.33710	-2.24195	-0.75805	-4.450	11	.001

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Perseverancia Intelectual.

La significancia 0.001 es estrictamente menor que el límite de error de 0.05. Con estos resultados se acepta que los cambios producidos en los desempeños de los DFI en la variable perseverancia intelectual fueron producto de la influencia de la intervención y no debidas a otros factores. A este respecto se profundizará en el siguiente apartado en el que se discutirá la influencia de la variable perseverancia intelectual en el manejo del pensamiento crítico para el desarrollo de buenas prácticas.

6.2.5.3. Influencia del componente Perseverancia Intelectual de la intervención de Acompañamiento Crítico en el desarrollo de la buena práctica en la enseñanza del inglés

Para reconocer en qué medida la intervención de acompañamiento influyó en la variable perseverancia intelectual, se hace necesario comenzar nuevamente con la descripción de esta CIPC. De acuerdo a Paul y Elder (2006) la perseverancia intelectual es la disposición a abrirse camino a través de complejidades intelectuales a pesar de la frustración que puede conllevar una tarea de esta naturaleza. Es el enfrentar dificultades, obstáculos y frustraciones con apego

a principios racionales, para lograr un mejor entendimiento o una comprensión más profunda de la situación enfrentada a pesar del tiempo que lleve.

En el caso particular de este estudio, la complejidad intelectual está representada por la comprensión y aplicación correcta del enfoque comunicativo durante el trabajo docente en la escuela secundaria en la que trabaja. Esta perseverancia se asume comenzó desde el momento en que el DFI fue introducido al conocimiento y uso del enfoque durante sus clases en la escuela normal, hasta el momento de llevarlas a la práctica en la escuela secundaria en la que realiza su práctica docente en condiciones reales de trabajo.

Cuando se traslada la definición a la situación que vivía el DFI en la práctica en condiciones reales de trabajo, se tomó como problema el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés con enfoque comunicativo, y como principios los cinco parámetros clave o desempeños escogidos tomando en cuenta principios de la literatura pedagógica en la enseñanza del inglés (Scrivener, 2011 y Harmer, 2001) y lo establecido en el programa oficial de secundaria vigente (SEP, 2011), para ser evaluados durante la observación de su clase en el pretest y el postest: la exposición al inglés usando diferentes medios y recursos, centrar la enseñanza en el alumno, definir y regular tiempo de las actividades, la movilidad estratégica en el aula, y la evaluación por productos.

La perseverancia implica un esfuerzo metacognitivo que permita al individuo darse cuenta del punto en el que se encuentra al enfrentar una situación, y así determinar el objetivo que quiere cumplir. En el caso de los DFI, la información obtenida con la aplicación del cuestionario en la fase diagnóstica, en las preguntas 21, 22, 23 y 24 permite darse cuenta de que los sujetos están conscientes de la situación que enfrentan pues sus respuestas señalan los principales problemas con los que lidian en la práctica, sus prioridades de capacitación, problemas de la planeación, y áreas de oportunidad en la enseñanza del inglés, infiriéndose que conocen el objetivo al que se pretende llegar.

Estos resultados arrojaron que un tercio del grupo señala como principal problema que enfrenta en el aula es el diseño de una planeación que responda a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; otro tercio, el control de grupo, y un 25% la toma de decisiones en situaciones pedagógicas como de control de grupo. Cuando fueron cuestionados sobre sus necesidades inmediatas de capacitación, las tres más importantes fueron el mejoramiento del

nivel de inglés y el conocimiento de los elementos de planeación bajo enfoque comunicativo en primer lugar, el conocimiento de estrategias y actividades comunicativas, y el control de grupo.

Al preguntar de sus necesidades de planeación, la prioridad se la dieron al conocimiento y manejo de estrategias y actividades de clase y su duración, la consistencia en la secuencia de clase, y la claridad en el objetivo que se persigue. Finalmente, se les cuestionó sobre sus áreas de oportunidad a lo que contestaron en primer lugar al conocimiento de los elementos de una clase comunicativa seguida del conocimiento de estrategias, actividades, materiales de enseñanza y evaluación empleados en el enfoque comunicativo.

Las respuestas de estas cuatro preguntas dan clara muestra de la preocupación de los DFI por conocer de forma más clara el enfoque de enseñanza, la forma en que se planean las clases de manera consistente y efectiva; las estrategias, actividades y materiales identificados con el enfoque, y finalmente el control de grupo como consecuencia de lo anterior. A estas respuestas se añade el mejoramiento del nivel de inglés.

Con el desarrollo de la etapa experimental, el pretest reportó niveles muy bajos de eficiencia en el desempeño en el aula. Los DFI4, DFI6 y DFI9, obtuvieron el mínimo puntaje señalado en la escala. Los DFI2, DFI5, DFI7, DFI 11 y DFI12 obtuvieron un puntaje de 2, el más bajo aceptable, y los puntajes más altos fueron de nivel tres, DFI1, DFI3, DFI8 Y DFI10. A este grupo pertenecían 8 de los 12 sujetos de investigación, es decir, un 67%del grupo. Lo que respalda o empata con la información de la encuesta aplicada.

Durante la etapa de aplicación de la intervención se pidió a los DFI evaluaran su propio desempeño empleando la videograbación de la práctica evaluada en el pretest, considerando los parámetros que la literatura especializada marca. Posteriormente se analizaron y reflexionaron las fortalezas y áreas de oportunidad, haciendo hincapié en papel y valor de la perseverancia intelectual como forma de buscar permanentemente la mejora de lo que se hace, proceso que ellos ya habían comenzado pero que necesitaban activar de manera consciente y concretar a partir de las orientaciones de la intervención en su práctica de manera permanente. Para garantizar cambios y evitar una falta de seguridad en las propuestas de trabajo y acciones a emprender, se sugirieron y comentaron algunas estrategias de gestión de grupo que pudieran favorecer la perseverancia intelectual.

Los resultados de la influencia de la intervención en los DFI, obtenidos como producto de las observaciones del pretest y posttest se presentan en la tabla de desempeños y en la Figura 22. De manera general se observa una mejora aparentemente regular y paralela en 6 de los casos. Los DFI2, DFI3, DFI4, DFI5, DFI8, DFI9, incrementaron sus resultados en 2 puntos todos ellos dentro del rango de 3 a 5 que se consideran aceptables para una buena práctica. Los DFI10, DFI11 y DFI12, aumentaron solo un punto que igualmente les dio un nivel aceptable dentro de la pena práctica. El DFI7 aumentó dos puntos, de 2 a 5. De esta forma se aprecia una mejora en 10 de los casos. El DFI1 y el DFI6 no presentaron cambios. Sus resultados fueron 3 y 1 respectivamente.

En a la revisión detallada de los resultados de la práctica se observa en la Tabla 45, que presenta cambios importantes en los desempeños 1, 2, y 4 relacionados con la exposición al idioma, centrar el trabajo del alumno y supervisar su trabajo. Los componentes relacionados con la definición de tiempos de las actividades y la evaluación por medio de productos. La perseverancia intelectual como se definió es un proceso que se desarrolla a través del tiempo y la voluntad. En el caso de los DFI este proceso ya había comenzado, pero se encontraba latente esperando ser activado, pues las prácticas de los DFI mostraban pocas o nulas características de una clase comunicativa como quedó registrado en los resultados del pretest. Una vez abordado el concepto en la intervención mediante el empleo de estrategias del pensamiento crítico, la característica se detona en 10 de los 12 DFI que participaron de la investigación.

6.2.6. Confianza en el Razonamiento

Para la medición de la confianza en el razonamiento se seleccionaron cinco desempeños que fueran manifestación del empleo del pensamiento crítico y sus resultados en situaciones que pusieran en riesgo el desarrollo de la clase debido a la falta de pericia en el control del grupo o al mal comportamiento de los alumnos. Regularmente, los DFI como noveles docentes sin experiencia, actúan de manera visceral ante la amenaza de perder el control de grupo por efecto de la mala conducta o comportamiento de los alumnos.

6.2.6.1. Resultados del pre y postest

Los resultados del pretest y postest se muestran en la tabla 49.

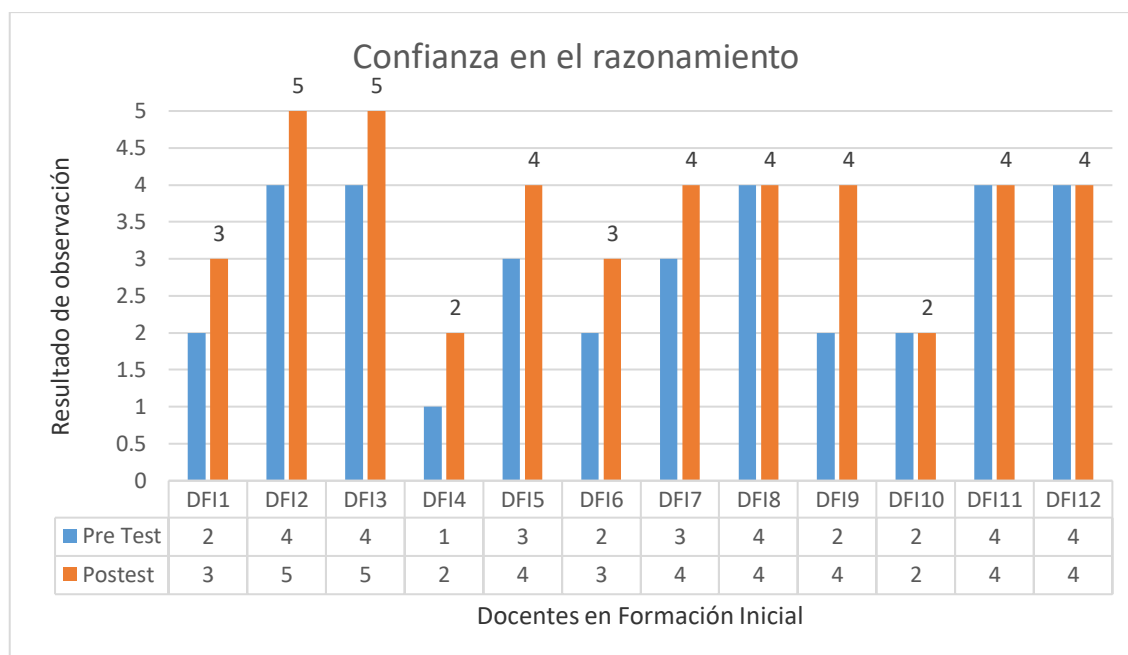


Figura 25. Resultado del pretest y postest. Confianza en el Razonamiento. Fuente: Resultados de aplicación de rúbrica de desempeño del pretest y postest con escala 1 a 5.

Los resultados del pretest tienen una media de 2.9, una mediana de 3 y una moda de 4. Tomando el 3 como valor representativo del desempeño de los sujetos de la investigación, se describe a un DFI que enfrenta y soluciona asertivamente tres de cinco situaciones relacionadas con la conducta de los alumnos que podían poner en riesgo el desarrollo de la clase. Realizada la intervención, la media aritmética fue de 3.7, la mediana y moda de 4. El aumento en la media fue de 0.8 puntos y en la mediana de 0.7.

Al comparar los puntajes se observa una mejora promedio de un punto en 7 de los 12 DFI, y de 2 puntos en uno de ellos. Por puntajes de desempeño, 2 lograron los 5 puntos y 6, lo que representó una buena práctica. 2 alcanzaron la suficiencia con 3 puntos. El DFI4 mejoró en un punto, pero solo alcanzó un resultado de 2, y el DFI10 no mostró cambios permaneciendo en el valor 2.

La tabla 49 describe lo que se pudiera considerar cuatro tipos de desempeño respecto al dominio de la clase. Los DFI que manifestaron un control total o casi total de las situaciones de clase (4 o 5 puntos) en ambas pruebas en la que se encuentran los DFI2, DFI3, DFI8, DFI11 y DFI12 (41.66%); los que pasaron de un nivel de insuficiencia (2 puntos) o suficiencia (3 puntos) a otro de casi control total (4 puntos) los DFI5, DFI7 y DFI9 (25%); los que lograron nivel de suficiencia de 2 a 3 puntos, los DFI1, DFI6 (16%); y los que se quedan en nivel de insuficiencia (2 puntos) correspondiente a los DFI4 y DFI10 (16%).

Esta información evidencia que el 66.6% de los DFI conocían la manera de controlar la clase o cómo actuar ante situaciones que pusieran en riesgo el desarrollo de la sesión, lo cual es atribuible a la formación inicial recibida. Sin embargo, el punto de discusión es cuántos mejoran la mecánica de control, que en este caso son 8 (66%) y los que sin mejorarlo permanecen en un nivel suficiente o aceptable, que en este caso se trata de 3 (25%), que hace un total de 11 (91.6%). Los DFI manifiestan una intención de cambio, que requiere iniciativa, disposición y sobre todo la confianza en lo que saben y la manera en que razonan los problemas para evitar reacciones impulsivas que afectan la manera en que dirige la clase. A mayor control de sus reacciones, mejor control de la clase y de la forma en la que administra el contenido de la misma.

Tabla 49

Diferencias en el desempeño en práctica. Pretest y el Post Test. Confianza en el Razonamiento

Sujetos de la Investigación	Pretest	Post Test	Diferencia	Logros
DFI1	2	3	1	Logra controlar el grupo, lo que le permite poner más atención en la manera en que gestiona el conocimiento mediante las actividades planeadas para la clase

DFI2	4	5	1	Persiste en mejorar sus habilidades de control y de gestionar el contenido de la clase, a pesar de su capacidad para hacerlo
DFI3	4	5	1	Persiste en mejorar sus habilidades de control y de gestionar el contenido de la clase, a pesar de su capacidad para hacerlo
DFI4	1	2	1	Intenta mejorar el control de la clase, aunque todavía no logra hacerlo de manera efectiva
DFI5	3	4	1	Logra comprender que el control de la clase depende de la manera en que gestiona el conocimiento y no de reacciones impulsivas ante el mal comportamiento de los estudiantes
DFI6	2	3	1	Logra controlar el grupo, lo que le permite poner más atención en la manera en que gestiona el conocimiento mediante las actividades planeadas para la clase
DFI7	3	4	1	Logra comprender que el control de la clase depende de la manera en que gestiona el conocimiento y no de reacciones impulsivas ante el mal comportamiento de los estudiantes
DFI8	4	4	0	Se observa buen nivel de desempeño en el control de la clase, sin embargo se conforma con lo que sabe
DFI9	2	4	2	Mejora sustancialmente el control de la clase, lo que es sinónimo de iniciativa y determinación por hacerlo
DFI10	2	2	0	Sigue presentando problemas para controlar el grupo y no se observa intención en cambiar la situación.
DFI11	4	4	0	Se observa buen nivel de desempeño en el control de la clase y gestión del conocimiento, sin embargo se conforma con lo que sabe
DFI12	4	4	0	Se observa buen nivel de desempeño en el control de la clase y gestión del conocimiento, sin embargo se conforma con lo que sabe

Nota: Rúbricas de evaluación del desempeño, durante el pretest y el postest en la variable Confianza en el Razonamiento

Con el apoyo de la figura 25, este proceso se observa gradual, a excepción de casos como el del DFI8, quien manifiesta un cambio súbito en la forma en que reacciona y ejecuta la manera en que controlar la clase. Los puntajes señalan que se mueve de un estado de caos y descontrol, a otro en el que es capaz de dar respuesta de manera racional al mayor número de situaciones que se le presentan. No así el del DFI10, quien muestra incapacidad para controlar la clase, pues permanece en el punto dos en ambas pruebas.

Para el conocimiento detallado de la evolución de los desempeños de los DFI en la confianza en el razonamiento, se muestra a continuación la tabla 50. Los datos ofrecidos en esta tabla permiten reconocer que los aspectos en los que la intervención hizo la mayor de las influencias, fue en lo concerniente al control del grupo, la forma de reaccionar ante la mala conducta de los estudiantes y la manera en que éstos responden a las actividades que el DFI desarrollaba la clase. Lo que significa el desarrollo de la capacidad de autocontrol, a partir del reconocimiento racional del material humano con el que el DFI trabaja, que en el caso son adolescentes cuya conducta y forma de aprendizaje son un reto para el maestro de secundaria.

No es de sorprenderse que el componente tres, atención al contenido de la clase, fuera uno de los de mayor puntaje y regularidad en el pretest y postest, permaneciendo sin ningún cambio. Cuando se enseña bajo un esquema de contenido, el control sobre lo que se enseña debe de ser total, pues la acción recae fundamentalmente en el maestro, evitando con ello que el alumno manifieste conducta no esperadas por el maestro.

Tabla 50

*Desempeños tradicionales observados en los DFI antes y después de la intervención.
Variable Confianza en el Razonamiento*

		DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL												Frecs.	Interpretación
n	Desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		

1	Control de grupo	Pre	+	+			+	+			+	+	6	El control de grupo es uno de los problemas más frecuentes en docentes noveles. La intervención hizo conciencia de las características y necesidades de los adolescentes, lo que repercutió en la forma de lograr conductas que permitieran un mejor manejo de la clase. Cuatro pusieron en práctica estrategias de control basas en lo discutido en la intervención y 6 reforzaron sus habilidades de control de grupo .	
		Post	+	+	+		+	+	+	+	+	+	10		
2	Mala conducta	Pre	+	+			+	+			+	+	+	7	Hacer reflexión sobre la forma en que los adolescentes se comportan en virtud de la etapa del de desarrollo humano generó mayor confianza en los DFI para enfrentar de mejor manera posibles problemas que se les presentaron.
		Post	+	+			+	+	+	+	+	+	+	9	
3	Atención hacia el contenido de la clase	Pre	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	11	La uniformidad en los resultados de este componente es indicador de la importancia que se le da al contenido de la clase, al que se confía el éxito de la misma.
		Post	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	11	
4	Respuesta o reacción a las actividades de la clase	Pre	+	+	+		+		+			+	+	8	Despertar la confianza en el conocimiento y experiencia ganada con la formación inicial en el apoyo a la forma en que los alumnos responden a las actividades programadas para la clase a partir de la revisión y reflexión de la literatura y de videos de situaciones de clase permitió el mejoramiento de la práctica en este apartado.
		Post	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	12	
5	Ritmo y forma de aprendizaje	Pre	+				+		+	+				4	Se pone poco interés en lograr una clase que atienda a las formas de aprendizaje de los alumnos, lo que es indicador del uso de actividades estandarizadas
		Post	+	+					+					3	

Nota: Rúbricas de evaluación del desempeño, durante el pretest y el postest en la variable Confianza en el Razonamiento

6.2.6.2. Determinación de la influencia de la intervención. Comprobación de hipótesis en la variable Confianza en el Razonamiento

Para determinar la influencia de la intervención de acompañamiento crítico en la confianza en el razonamiento, se sometieron los resultados a las pruebas de correlación y t de *student* cuyos resultados se presentan a continuación:

Pueba de correlación. Se tomaron el par de pruebas emparejadas correspondientes a la variable confianza en el razonamiento en el pretest (Ítem 6.1) y posttest (Ítem 6.2). Los resultados se presentan en la tabla 51 en la que se observan la mejora en la práctica por efecto de la intervención:

Tabla 51

Valores de la desviación y error estándar. Pretest y Posttest. Confianza en el Razonamiento

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Confianza en el razonamiento	Ítem 6.1	2.9167	12	1.08362	0.31282
	Ítem 6.2	3.7500	12	1.05529	0.30464

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y posttest. Variable Confianza en el Razonamiento

Se observa que el valor de la media pasó de 2.9167 a 3.7500, equivalente a un aumento de casi un puntos promedio en los desempeños por influencia de la intervención. La desviación estándar de 1.08362 en el pretest (ítem 6.1) indica que las calificaciones oscilaron entre dos y cuatro puntos, lo que describe un DFI que se preocupa por el contenido de la clase descuidando el comportamiento de los alumnos y por ende el control de la clase.

Por lo que se refiere a los puntajes del posttest (ítem 6.2), el valor de la media 3.7500 y la desviación estándar de 1.05529, indicaron que los desempeños oscilaron entre los puntajes tres y cinco, lo que implicó un mejoramiento en el desempeño, pues éstos representan prácticas en las que se pone en juego el conocimiento adquirido en la formación inicial para controlar la clase y observar la reacción de los alumnos durante las actividades para la optimización de sus resultados, que demandó un mayor esfuerzo cognitivo y claridad en la toma de decisiones de los DFI.

La correlación entre las variables intervención de acompañamiento crítico- desarrollo de buenas prácticas fue positiva al obtenerse un valor de 0.696 que se encuentra comprendido en el intervalo 0.5-0.75. La significancia fue de 0.012, que es menor al 0.05 que representa el 5% de posibilidad de error y el 95% de nivel de confianza. Esta evidencia da certeza a la relación a mayor acompañamiento mayor desarrollo de buenas prácticas.

Tabla 52

Valores de correlación. Pretest y Posttest. Confianza en el Razonamiento

		N	Correlación	Sig.
Confianza en el razonamiento	Pretest & Posttest	12	0.696	0.012

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y posttest. Variable Confianza en el Razonamiento.

Prueba t de student. Se planteó la hipótesis nula para la variable Confianza en el Razonamiento como paso inicial de la prueba:

H⁰: La intervención de acompañamiento crítico en la variable Confianza en el Razonamiento no influye en el desarrollo de Buenas Prácticas en la Enseñanza del Inglés de los DFI que cursan el último año de la LESELEI de la ENSEP

Con la hipótesis se asumió que no había diferencia de medias en los grupos de datos obtenidos antes y después de la intervención por lo que:

$$H^0 \rightarrow u = x$$

De igual manera se enunció la hipótesis alterna que atribuyó el desarrollo de buenas prácticas a la influencia de la variable Confianza en el Razonamiento como consecuencia de la intervención de acompañamiento:

H¹: La intervención de acompañamiento crítico en la variable Confianza en el Razonamiento influye en el desarrollo de Buenas Prácticas en la Enseñanza del Inglés de los DFI que cursan el último año de la LESELEI de la ENSEP.

Con ella se asumió que los resultados que se obtuvieran en el pretest y el posttest mostrarían diferencias:

$$H^1 \rightarrow u=x$$

Respetando el nivel de confianza establecido del 95%, un nivel de rechazo o significancia del 5% equivalente 0.05 y 11 grados de libertad se calcularon los valores de la diferencia de medias de las mediciones antes y después de la intervención, la desviación estándar, la media de la desviación estándar, los límites del intervalo de confianza de la diferencia y la t de student.

La tabla 53 muestra el valor t de -3.458. De acuerdo a la literatura el valor t es más grande mientras más grande sea la diferencia entre las medias, que en el caso fue de 0.83333 y más pequeño el error estándar que fue de 0.24100, lo cual se cumple para este caso. Por lo que se refiere a la significancia, el valor obtenido fue de 0.005, estrictamente menor de 0.05 que se tomó como nivel de rechazo, por lo que se acepta la afirmación de que no existe la posibilidad de que la influencia de la intervención en la variable Confianza en el Razonamiento no sea factor que promueva la buena práctica en la enseñanza del inglés.

Es así que la evidencia numérica calculada hizo razonable aceptar la hipótesis alterna de que los cambios manifiestos en el desempeño en la confianza en el razonamiento se debieron a la intervención y no a otros factores. Dichos cambios, como se mencionó anteriormente, se produjeron principalmente en el ejercicio del autocontrol que el DFI realizó para dirigir la clase, a partir de un mayor entendimiento del material humano con el que trabaja.

Tabla 53

Prueba de muestras emparejadas. Confianza en el Razonamiento

Par	Diferencias emparejadas					T	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Ítem.6.1 00 ítem 6.2.00	0.83333	0.83485	0.241	-1.36377	-0.3029	-3.458	11	0.005

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Confianza en el Razonamiento.

6.2.6.3 Influencia del componente Confianza en el Razonamiento de la intervención de Acompañamiento Crítico en el desarrollo de la buena práctica en la enseñanza del inglés

La confianza en el razonamiento es la característica intelectual que consiste en depositar en el pensamiento crítico la confianza de lo que se decide en el diario actuar. Por esta razón se eligió como tema de reflexión para su transformación en el aula, a uno de los aspectos más difíciles de desarrollar por quienes se inician en esta profesión, que es la de la capacidad para gestionar el proceso de la clase tomando como principio el control de sí mismo ante reacciones y comportamientos no deseados o esperados de los alumnos.

Como se ha venido diciendo y se mencionará más adelante, el shock que produce la práctica (Widlak, 1984) por el comportamiento de los alumnos, provocará en el DFI una inclinación a reaccionar de manera visceral e impulsiva, adoptando estrategias de control para su supervivencia que en muchos casos son copia de las empleadas por los docentes en servicio, y que poco contribuyen a construir un ambiente o *rapport* positivo de la clase de inglés, que lleva a sus estudiantes a reaccionar a la defensiva y ansiosos, o motivados, honestos y dispuestos a correr riesgos en el aprendizaje (Scrivener, 2011, p. 7). A este respecto cuando Paul y Elder (2006) se refieren al empleo de la confianza en el razonamiento, sostienen que el individuo no debe dejarse guiar por emociones irracionales cuando intente resolver un problema.

La estrategia de solución basadas en emociones, como muchas otras prácticas, son parte de la cultura docente y están tan arraigadas, que la formación inicial no logra cambios profundos en los nuevos docentes quienes tienden a reproducirlas (Pajares, 1992), por lo que su necesidad de aprender a gestionar el aula y aprender a sobrevivir personal y profesionalmente los lleva a repetirlas y experimentarlas en los problemas bajo el principio de ensayo y error (Veenman, 1984). Bajo la óptica de la intervención que se plantea en este trabajo, se sume por los resultados obtenidos en este apartado, que ese proceso de ensayo y error puede ser disminuido con el empleo del pensamiento crítico, como el principio fundamental bajo el cual se acepta o rechaza una creencia o explicación (Paul y Elder, 2006). A este respecto Berliner (1986) sostiene que además de la experiencia, es esencial realizar reflexiones sobre la conducta para lograr un pensamiento y una forma de ser experta.

La medición de esta característica intelectual estuvo dirigida a observar la reacción o desempeño de los DFI ante la mala conducta de sus los alumnos, la atención que prestaban hacia el contenido de la sesión, la respuesta o reacción a las actividades de la clase, el ritmo y forma de aprendizaje que se llevaba en el aula y el control de la clase en general. De esta manera el DFI prueba su capacidad crítica, al poner en práctica su conocimiento y capacidad de decidir sin descuidar el ambiente de la clase o *rapport* que es esencial en la buena práctica.

Durante la etapa de diagnóstico, el 33% de los alumnos mencionó tener problemas de control de grupo, lo que se verifica con la aplicación del pretest que muestran a un 60% de los DFI con capacidades suficientes para controlar la clase bajo el esquema de la buena práctica. En el postest el porcentaje aumentó al 83%, lo que demostró una influencia positiva de la intervención. Solo en uno de los casos no se observó cambio alguno en el desempeño que fue el del DFI10, quien obtuvo el mismo puntaje en el pretest y el postest. En el caso del DFI4, aunque no alcanzó el valor aceptable de 3 en la escala de la rúbrica, se observó una mejora de un punto, pasando de 1 a 2 puntos.

En la comparación de los puntajes obtenidos en el pretest y el postest que se mostraron en la figura 23 se observa que en 7 del caso los cambios experimentados por los sujetos ocurrieron de manera gradual al inmediato siguiente indicador numérico (DFI4, de 1 a 2; DFI1 y DFI6, de 2 a 3; DFI5 y DFI9, de 3 a 4; y DFI2 y DFI3 de 4 a 5), y solo en el caso del DFI8 el cambio fue de dos puntos, de 2 a 4. Con esta evidencia y con el resultado de la correlación se puede inferir que a mayor exposición a la intervención mejores serían los resultados. Por tanto, se puede establecer una relación natural entre experiencia y tiempo, en la que, si hay más exposición a problemas de gestión de aula acompañada de operaciones de análisis, comparación, reflexión y crítica individual como grupal, mayor es la posibilidad de generar un *rapport* positivo de clase.

Se observan así mismo cuatro casos en los que la confianza en el razonamiento no sufrió cambios, tres de ellos con scores muy bien posicionados en la escala de 4 puntos y el caso del DFI10 que aparece con una escala de 2 en ambas pruebas del que ya se ha hablado. En el caso de los de cuatro puntos, si bien no mejoraron, permanecieron en el nivel que estaban antes de la intervención, nivel que manifiesta una capacidad de gestión de aula aceptable. En el caso del DFI10 su desempeño no mejoró, quedando en el mismo nivel de no aceptabilidad en el pretest y el postest.

En el caso de la tabla que se generó para un conocimiento más detallado de la evolución de la variable confianza en el razonamiento de los DFI de la tabla 50. se observa que el desempeño menos atendido fue el de lograr actividades de acuerdo al ritmo y forma de aprendizaje de los alumnos, lo que habla de una enseñanza estandarizada en donde se homogeneizan las actividades para tener mejor control del grupo, que usualmente puede llegar a tener encima de los 40 estudiantes. Algo similar se observa en la forma de proceder de los DFI menos exitosos (DFI4 y DFI10), quienes pusieron más énfasis al contenido de la clase y en la reacción de los miembros de grupo, que en que las actividades planeadas de la sesión pudieran responder al ritmo y forma de aprendizaje de los alumnos, lo que manifiesta una preocupación mayor en la presentación de la clase desde donde podían tener el control de la misma, que en ver que funcionara en el aprendizaje de cada uno de los alumnos, lo que es propio de la enseñanza tradicional.

Como se observan los resultados del pretest el 50% de los DFI presentaron problemas en el manejo del control de grupo, reduciendo este problema durante el posttest al 17% aproximadamente. En relación la mala conducta de los estudiantes de los grupos, se observa una mejora de un 60%. Con ello se retoma la idea de que el pensar críticamente en los problemas de aula relacionados con la conducta de los estudiantes permite la posibilidad de generar propuestas de cambio que permitan cambios en el rapport de la clase en beneficio tanto del alumno como del maestro.

6.2.7. Empatía Intelectual

En este apartado se presenta el análisis de los resultados de las mediciones del desempeño en la práctica de los DFI antes de la intervención (pretest) y después de ésta (posttest) en la variable empatía intelectual. Esta característica intelectual del pensamiento crítico permite al DFI ponerse en el lugar de sus estudiantes a partir del conocimiento que tiene de los adolescentes, de la teoría de adquisición de idiomas, de la relación lingüística inglés- español y de los enfoques, métodos y recursos de enseñanza, entre otros, y de considerar las diferentes perspectivas, modos de pensar y de actuar de sus alumnos, para la reconstrucción su propio punto de vista.

Como resultado de la adopción de una actitud de empatía, se logra mayor conciencia sobre la manera de proceder en el trato diario con los estudiantes en el aula, sobre todo en los momentos en que se equivocan las decisiones y acciones llevadas a cabo, a pesar de tener

la convicción de no haberlo estado. La empatía permite el desarrollo de una buena práctica al entender, entre otras cosas, las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, sus intereses y el nivel de conocimiento del idioma que poseen. A continuación, se presentan los resultados observados en el desempeño de los DFI, antes y después de la aplicación de la intervención en lo concerniente a esta CIPC.

6.2.7.1. Resultados del pre y postest

Los valores de las mediciones del desempeño de los 12 DFI en los cinco niveles establecidos en la rúbrica se observan en la tabla 54. 50% de los participantes experimentaron cambios, y dos de los que no, tenían, uno con desempeño 3 y otro con 4 que son desempeños aceptable y bueno. Cuatro, 30%, no cambiaron su actitud de 1 ó 2 puntos que es sinónimo de conductas autoritarias y de control en la clase.

La información de la tabla se puede agrupar en al menos dos grandes grupos de comportamiento. Los DFI que promovieron cambios en su práctica y los que no lo hicieron. Dentro del primer grupo se pueden mencionar a aquellos que dieron saltos importantes en el reconocimiento de las características y necesidades del alumno para adecuar las actividades de clase. Tal es el caso de los DFI2, DFI3 y DFI5, quienes avanzaron dos puntos de la escala de desempeño, alcanzando valores de 4 y 5 puntos. Un segundo grupo formado por desempeños que aumentaron un punto, DFI1, DFI9 y DFI11, pasando a un nivel de suficiencia de 3 puntos.

Dentro de los DFI que no promovieron cambios en su práctica, se observan aquellos que manifestaron un desempeño de 1 ó 2 puntos en ambas pruebas, y los que manifestando un desempeño suficiente (3 puntos) o aceptable (4 puntos) en el pretest, lo conservaron en el postest. En el primer grupo estuvieron los DFI4, DFI6, DFI10 y DFI12 (30% de los participantes). En el segundo los DFI7 y el DFI8 (17%).

Se puede afirmar de acuerdo a la teoría que, en el caso de los primeros, debieron este comportamiento a la inseguridad que sentían para atreverse a experimentar formas nuevas de administración y control de la clase. Era más segura su actitud central en el aula que delegar o permitir a los alumnos formas de trabajo que atentaran contra este control. En el segundo

grupo, la seguridad que manifestaron en el control de la clase la consideraron suficiente para seguirla replicando a lo largo del experimento.

Tabla 54

Diferencias en el desempeño en la práctica. Pretest y el Post Test. Empatía Intelectual.

Sujetos de la Investigación	Pretest	Post Test	Diferencia	Logros
DFI1	2	3	1	Comienza a manifestar interés por la forma en que aprende el alumno
DFI2	2	5	3	Manifiesta una actitud de cambio al considerar a sus estudiantes completamente en su propuesta de trabajo
DFI3	3	5	2	Manifiesta una actitud de cambio al considerar a sus estudiantes completamente en su propuesta de trabajo
DFI4	2	2	0	No considera al estudiante en su propuesta de trabajo. No muestra preocupación por el aprendizaje de los alumnos
DFI5	2	4	2	Considerar a sus estudiantes en su propuesta de trabajo, dejando su postura de supervivencia a la clase
DFI6	1	1	0	No considera al estudiante en su propuesta de trabajo. No muestra preocupación por el aprendizaje de los alumnos
DFI7	3	3	0	Comienza a manifestar interés por la forma en que aprende el alumno, pero no se empeña en mejorar
DFI8	4	4	0	Considerar a sus estudiantes en su propuesta de trabajo alejado de una postura de supervivencia a la clase
DFI9	2	3	1	Comienza a manifestar interés por la forma en que aprende el alumno
DFI10	2	2	0	No considera al estudiante en su propuesta de trabajo. Le interesa más salir del paso en la práctica
DFI11	2	3	1	Comienza a manifestar interés por la forma en que aprende el alumno
DFI12	2	2	0	No considera al estudiante en su propuesta de trabajo. Le interesa más salir del paso en la práctica

Nota: Rúbricas de evaluación del desempeño, durante el pretest y el posttest en la variable Empatía Intelectual.

En algunos casos, este cambio no se hizo presente, presumiblemente porque aquel DFI que tenía más problemas con el control del grupo, señalado ya en la variable confianza en el razonamiento, no logró cambiar con la variable empatía intelectual. Entre ellos se puede mencionar al DFI4, DFI6 y DFI10. Su atención estaría más enfocada a sobrevivir la clase que

a considerar los intereses y necesidades de sus alumnos. En la etapa y proceso de supervivencia al aula, el docente novel actúa de manera más egoísta, centrando la atención en sus acciones y olvidando si estas realmente obedecen a los intereses de sus estudiantes.

La figura 26 muestra el comportamiento de los puntajes obtenidos por los DFI antes y después de la intervención. En el pretest, la media aritmética de 2.25, mediana 2 y moda de 2 permiten identificar la necesidad del desarrollo de la capacidad para reconocer los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos. La información coincide con la obtenida en la fase diagnóstica en la que se señalaba la falta de capacidad para reconocer la importancia del conocimiento de las características y necesidades de los alumnos en el proceso de la clase.

Por lo que se refiere a los valores del posttest, media 3.0833, mediana 3 y moda 3, mostraron una diferencia de 0.8333 respecto al pretest. Un DFI en la escala de 3 es aquél con suficiencia en el diseño actividades que son adecuadas a los intereses de los estudiantes. Significa que el DFI manifestó mayor conciencia en la importancia de las formas de aprendizaje de los alumnos, haciéndose más sensibles a considerar al alumno en el desarrollo de las actividades que realizaba en el aula.

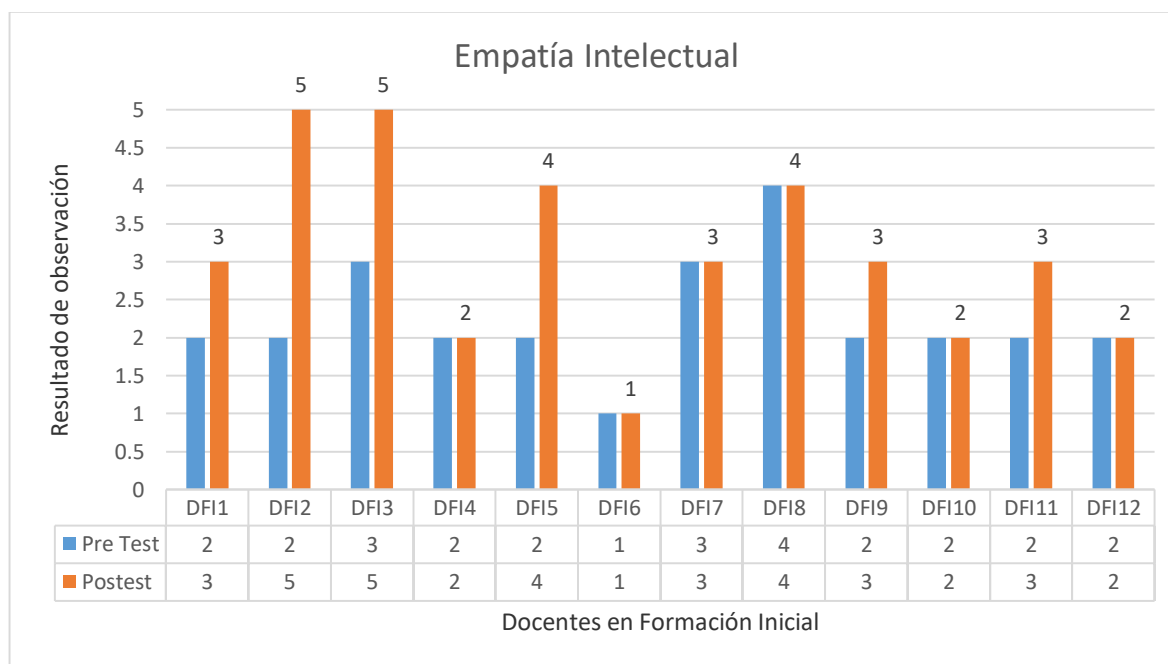


Figura 26. Resultados del pretest y postest. Empatía intelectual. Fuente: Resultados de aplicación de rúbrica de desempeño del pretest y postest con escala 1 a 5.

Se observan mejoras en los desempeños del DFI2 y el DFI3. El total de sus actividades fueron adecuadas a los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos. Enseguida los DFI5 y DFI8, logran 4 puntos. Ambos grupos hacen un total de 30% de DFI que ejecutan una buena práctica. Los que obtuvieron 3 puntos cubrieron un desempeño mínimo aceptable. Ambos grupos con promedios de desempeño de aceptable a bueno suman el 60% de los sujetos de investigación.

Se puede asumir que, el desarrollo de la empatía intelectual se realiza de manera gradual, en la medida en la que el DFI va ganando seguridad en el control y administración del conocimiento de la clase. Una vez cubierta esta necesidad, amplía su visión del trabajo del aula a otros participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, los alumnos. La teoría supone una prioridad en éstos últimos, sin embargo, en esta investigación se observa un proceso opuesto, en el que, sin desatender a los alumnos, la mayor concentración del DFI está en sí, para después transitar a la que pone entre sus alumnos.

6.2.7.2. Determinación de la influencia de la intervención. Comprobación de hipótesis en la Empatía Intelectual

Para determinar la influencia de la intervención en la variable empatía intelectual y con ello validar la hipótesis de trabajo que propone una relación de causalidad entre el la intervención de acompañamiento crítico y el desarrollo de la buenas prácticas en la enseñanza del inglés, se aplicaron las pruebas de correlación y t de student a los datos obtenidos en el pretest y el postest recordando que los valores de las mediciones fueron considerados como correspondientes a dos grupos correlacionados con la variable intervención de acompañamiento crítico

Prueba de Correlación. Se tomó el penúltimo o séptimo par de pruebas emparejadas correspondientes a la variable empatía intelectual en el pretest (Ítem 7.1) y postest (Ítem 7.2). Los resultados se presentan en la tabla 55 en la que se observan la mejora en la práctica por efecto de la intervención:

Tabla 55

Valores de la desviación y error estándar. Pretest y Postest. Empatía Intelectual

Par 1	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
item7.1.	2.2500	0.75378	0.21760
item7.2.	3.0833	1.24011	0.35799

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Empatía Intelectual.

Como se observa el valor de la media pasó de 2.2500 a 3.0833 lo que indica un aumento de apenas un punto promedio (0.8333) en los desempeños por efecto de la intervención. La lectura de la desviación estándar en el pretest (item 7.1) indica que las calificaciones de los desempeños oscilaron entre uno y tres puntos, indicando con ello la falta de sensibilidad de los DFI hacia los diferentes estilos de aprendizaje, intereses y nivel de conocimiento del idioma de los alumnos, factor que limitaba la posibilidad de desarrollar una buena práctica.

Por lo que se refiere al postest (item 7.2), el valor de la media 3.0833 y la desviación estándar de 1.24011, indicaron que los desempeños oscilaron entre los puntaje dos y cinco. Al ampliarse el espectro de la desviación en torno a la media aritmética que está por encima del punto medio de la escala de calificación, se asume que el mayor número de sujetos lograron calificaciones de tres a cinco puntos, indicando que los DFI pusieron más atención a las características y diferencias individuales de los estudiantes en el diseño y desarrollo de la clase, lo que es indicador de una mayor capacidad reflexiva y crítica en la toma de decisiones que podrían afectar el desempeño de los alumnos.

Los valores de la correlación entre la intervención de acompañamiento crítico y el desarrollo de buenas prácticas, y la significancia se muestran en la Tabla 56

Tabla 56

Valores de correlación. Pretest y Postest. Empatía Intelectual

Correlaciones de muestras emparejadas			
Par 1	N	Correlación	Sig.
ítem7.1.00 & ítem7.2.00	12	0.559	0.059

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Empatía Intelectual.

En ella se observa que la correlación obtenida es positiva al tener un valor de 0.559, que se encuentra localizado en el intervalo 0.5 a 0.75. Por lo que se refiere a la significancia, ésta fue de 0.059, valor 0.005 por encima del límite establecido de 0.05 por lo que se advierte una posible falta de influencia de la intervención por el número de DFI que mantuvieron su mismo nivel de desempeño en ambas pruebas. Por lo que, en futuras investigaciones, será necesario pensar otras estrategias que permitan al DFI ganar más confianza en sí mismo para que con ello promuevan la empatía en el alumno y así mejoren su desempeño en el aula.

Prueba t de student. Los valores obtenidos por los DFI en el pretest y postest en la variable Empatía Intelectual se sometieron a la prueba t de *student* con el propósito de demostrar la influencia de la intervención en el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés. En el primer paso se planteó la hipótesis nula:

H⁰: La intervención de acompañamiento crítico en la variable Empatía Intelectual no influye en el desarrollo de Buenas Prácticas en la Enseñanza del Inglés de los DFI que cursan el último año de la LESELEI de la ENSEP.

En la H⁰ se asume que la intervención no ejercía influencia alguna en el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés en los DFI, por lo que la relación de medias en el pretest y postest en la empatía intelectual se describió como:

$$H^0 \rightarrow u = x$$

Como segundo paso se enunció la hipótesis alterna que atribuyó el desarrollo de BP a la influencia de la variable empatía intelectual a consecuencia de la intervención de acompañamiento:

H¹: La intervención de acompañamiento crítico en la variable empatía intelectual influye en el desarrollo de Buenas Prácticas en la Enseñanza del Inglés de los DFI que cursan el último año de la LESELEI de la ENSEP.

Con ella se asumiría que los resultados que se obtuvieran en el pretest y el postest mostrarían diferencias, como se representa en la siguiente relación

$$H^1 \rightarrow u \neq x$$

Como en el caso de cada una de las variables ya analizadas, se estableció un nivel de confianza del 95% y uno de rechazo del 5%, equivalente a un 0.05 de significancia. El siguiente paso en el análisis estadístico fue la prueba de muestras emparejadas, para determinar si el desarrollo de buenas prácticas se debió a la influencia de la intervención y no a otro factor. Esta incluyó el cálculo de la diferencia de medias entre los datos del pretest y postest correspondientes a los ítems 7.1 y 7.2, la desviación estándar, la media de la desviación estándar, los límites del intervalo de la diferencia necesaria para el cálculo de la t de student, estableciéndose un nivel de confianza del 95% y un rechazo del 5%, equivalente al 0.05 de significancia. Los valores se muestran en la tabla 57.

Tabla 57

Prueba de muestras emparejadas. Empatía intelectual

Par	Diferencias emparejadas (bilateral)					T	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			

Item7.1. 00 - item7.2.00	.83333	1.02986	0.29729	-1.48767	-.17899	2.803	11	.017

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Empatía Intelectual

El resultado muestra una diferencia de medias de 0.833 lo que es indicador del cambio en el desempeño promedio en la práctica del DFI. Se obtuvo una significancia de 0.017, que es inferior al 0.05 que se propuso como límite de error o rechazo. Esto corrobora que el cambio del desempeño se debió a la intervención y no a otro factor, con lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la de investigación.

6.2.7.3 Influencia del componente Empatía Intelectual de la intervención de Acompañamiento Crítico en el desarrollo de la buena práctica en la enseñanza del inglés

Para efecto de la intervención y del tipo de actividad que desarrollaron los DFI, la empatía intelectual se describió como la capacidad del DFI de poner en el lugar de sus alumnos para entenderlo. Bajo esta idea ellos podrían comprender mejor los puntos de vista y la forma de razonar de sus alumnos.

De acuerdo a los resultados de la medición del pretest y el postest se observó un cambio significativo en los DFI2, DFI3 y DFI5, casos en los que se experimentó un cambio de 3, 2, y 2 puntos respectivamente. En los casos de los DFI1, DFI9 y DFI11, los cambios fueron de un solo punto, mientras que, en los DFI4, DFI6, DFI7, DFI10 y DFI12 no se experimentaron cambios. En el caso particular del DFI7 presentó puntajes de 3 en ambas mediciones.

Aquellos DFI que no demostraron cambios en los puntajes en ambas mediciones y permanecieron en niveles de no aceptabilidad de buenas prácticas fueron los DFI4, DFI6, DFI10 y DFI12, representando cerca del 30% del total de los sujetos participantes. En la clasificación de las actividades del pensamiento crítico que Ennis (2011) propone (disposiciones y capacidades), la empatía intelectual está asociada a las disposiciones, pues son éstas las que los DFI necesitan aportar en las tareas de pensamiento en el aula con apertura mental, intento de estar bien con los demás y con sensibilidad a las creencias, el sentimiento y el conocimiento ajeno. Todo pareciera indicar una falta de disposición hacia la comprensión del estudiante. Por tanto, se hizo conveniente volver la vista a la humildad intelectual y tratar de descubrir algún perfil de los docentes señalados, ya que de acuerdo al

modelo de Paul y Elder (2003) la humildad intelectual permite al individuo ser perceptivo y abierto a los cambios que necesita hacer en su actuar.

De los DFI enlistados el DFI4, DFI10 y DFI12 cubren la condición de haber presentado una mejora significativa durante el desarrollo de la segunda práctica. Por ejemplo, los DFI4 y DFI12, subieron de nivel 1 a nivel 2, que se pueden considerar como puntajes muy bajos para el desarrollo de una buena práctica. La situación del DFI10 no se contrapone con la de los anteriores pues en la segunda práctica su nivel presentó un pequeño descenso de 4 a 3, por lo que se nota cierta tendencia a ser menos tolerante que otros a aceptar observaciones para el cambio y a comprender las actitudes o puntos de vista de sus alumnos.

Esta regla no se cumplió en el DFI6 quien en la humildad intelectual pasó de un nivel 1 a 3 pero en la empatía se quedó en uno. Lo que hace comunes a sus resultados es la situación inicial de ambas medidas en uno que es el puntaje más bajo en la en la escala de la rúbrica que describe a un DFI que no acepta correcciones o comentarios sobre fallas o errores cometidos y poco dispuesto a considerar a sus alumnos pues las actividades de clase no corresponden sus intereses, necesidades y estilos de aprendizaje. En este DFI6 como en los anteriores, DFI4, DFI10 y DFI12, es muy posible que llevaron a cabo principios de adaptación al medio escolar como el shock que produce la práctica (Widlak, 1984), provocado por el comportamiento de los adolescentes con los que interactúa en el aula, lo que lleva a la confusión, la incertidumbre y la frustración; el principio de supervivencia citado por Veenman (1984) como choque con la realidad (*reality shock, transition shock, praxis shock on reinsch effekt*) que viven los docentes que se integran a la vida cotidiana del aula, o el choque con la cultura escolar de Wideen et al (1998), hecho que les provoca actuar más por impulso que de manera racional ante la frustración, enojo o ansiedad de las situaciones que viven.

Un aspecto importante a considerar en el nulo efecto de la intervención en la empatía de este grupo de DFI y de algunos otros como el DFI1, DFI9 y DFI11 que solo lograron subir un punto en la escala de la rúbrica, es el señalamiento que realizan Paul y Elder (2006) respecto al desarrollo de la empatía en el individuo. Los autores afirman que la mente humana no desarrolla la empatía de manera natural, sino que tiene una tendencia a lo opuesto, a pensar dentro del estrecho punto de vista del individuo, por lo que la empatía requiere de práctica para que éste pueda ponerse en el lugar del otro y entender dicho punto de vista, y subrayan, especialmente de aquellos con los que se está de acuerdo.

Considerando la argumentación ofrecida por Widlak (1984), Veenman (1984) y Wideen et al (1998) en la que describen la reacción de noveles docentes que se integran al trabajo docente por primera vez, se puede establecer ese estado antagónico entre el DFI y los alumnos. Los primeros porque están obligados a esforzarse por tener el control del grupo para poder gestionar el trabajo de aula que les fue encomendado, y los segundos, a asumir una actitud de rebeldía ante la autoridad del nuevo maestro que ahora los asiste.

Por tanto, hacer consciente a los DFI de la importancia de la empatía fue el primer peldaño en el proceso del desarrollo de esta característica intelectual, como lo muestran los DFI1, DFI9 y DFI11; solo que el proceso demandará más práctica en aquellos menos dispuestos al cambio, DFI4, DFI10 y DFI12, los que deberá aprender a mejorar la relación con sus grupos de estudiantes a partir de la experiencia que les del experimentar formas o estrategias de comprensión hacia sus alumnos, lo que llevará más tiempo del empleado en este proyecto.

6.2.8. Imparcialidad Intelectual

En este apartado se analizan los resultados de la medición del desempeño de los DFI en el pre test y el postest para determinar la influencia de la variable imparcialidad intelectual de la intervención. Esta CIPC se refiere a la capacidad o habilidad del DFI para tratar a los alumnos y su forma de pensar con igualdad y justicia, evitando involucrar sentimientos o intereses personales o creados, que en el control de grupo pudieran generar condiciones de desigualdad o injusticia entre ellos.

Esta actitud imparcialidad lograda por el DFI a partir del uso del pensamiento crítico, permite crear ambientes de aprendizaje que fomentan la participación de los alumnos de manera individual y en equipo. Solo mediante la participación es que es posible que los alumnos empleen y desarrollen habilidades de lenguaje, las cuales a su vez demandan niveles suficientes de autoestima y autoconfianza para lograr la interacción en otro idioma. Por lo que la generación de condiciones para la interacción es esencial.

6.2.8.1. Resultados obtenidos con la aplicación del pre y postest

Los resultados de las mediciones del desempeño de los DFI en el pretest y postest se presentan en la figura 27. Se observan cambios de un punto en los DFI2, DFI10 y DFI11 y de dos puntos en el DFI3, DFI4 y DFI5. Los DFI1, DFI6, DFI7, DFI8, DFI9 y DFI12, mantuvieron puntajes aceptables, mientras que el DFI1 y el DFI6 los puntajes permanecieron al mismo nivel 2 y 1, que no son satisfactorios para ser catalogados como una buena práctica.

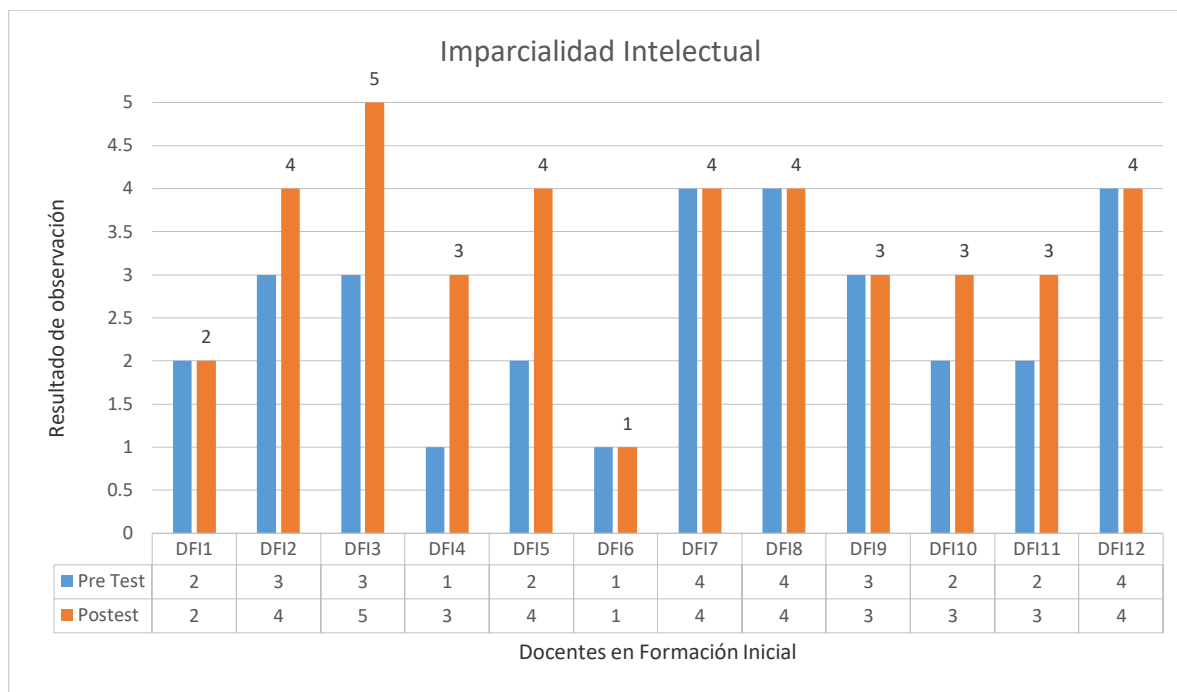


Figura 27. Resultados del pretest y postest. Imparcialidad Intelectual. Fuente: Resultados de aplicación de rúbrica de desempeño del pretest y postest con escala 1 a 5.

En el pretest la media aritmética fue de 2.58333, la mediana de 2.5 y la moda de 2. Atendiendo a estas medidas de tendencia central se tomó al nivel 2 de la rúbrica que describe a un DFI que gestiona la clase considerando dos de cinco desempeños que incluyen procurar la participación individual de todos los alumnos, permitir la expresión de conocimientos y opiniones de los estudiantes, valorar las respuestas de quienes participan, evitar señalamientos y distinciones que desalienten la participación, y promover el trabajo en equipo.

Por lo que se habla de un DFI que controla la clase y está más centrado en sus acciones, en la enseñanza, que en la participación de sus alumnos, aprendizaje.

Una vez realizada la intervención, los puntajes correspondientes al posttest dieron una media aritmética fue de 3.3333, la mediana de 3.5 y la moda de 4. Comparando estos valores con los presentados del pretest, se observa una diferencia de medias de 0.75, de medianas de 1 y de moda de 2.

De acuerdo a ellos y considerando las medidas de tendencia central, se observó un avance promedio de un punto correspondiente al nivel 3 de la rúbrica, con lo que en general el desempeño del DFI cambió al incluir tres de cinco componentes de los requeridos para considerar su trabajo en el aula como buena práctica. Los resultados muestran un DFI que sin dejar de preocuparse por el control de los alumnos y en los contenidos que aborda en la clase, comienza considerar gradualmente la participación de los alumnos.

En la Tabla 58 se describe la manera en que se verificó el desempeño. Se pueden agrupar a los DFI entre los que cambiaron su práctica por efecto de la intervención (50%) y los que no lo hicieron (50%). Los primeros fueron DFI con puntajes de insuficiencia, de 1 ó 2 puntos, que pasaron a desempeños de suficiencia (3 puntos) o aceptables (4 puntos). Éstos son el DFI4, DFI5, DFI10 y DFI11; y DFI con puntajes de suficiencia (3 puntos) que alcanzaron puntajes de 4 o 5 puntos, que fueron el DFI2 y el DFI3. El grupo de los que no cambiaron su práctica se puede dividir en los que presentaron puntajes de insuficiencia en ambas pruebas, el DFI1, DFI6, y los que teniendo puntajes de suficiencia (3) y aceptabilidad (4) conservaron sus marcas en ambas pruebas. Estos resultados permiten reconocer una posibilidad del 50% de que se pueda influir en la forma en que un docente novel cambie o conserve la manera en que trate a sus alumnos para darles un tratamiento justo e igualitario.

Tabla 58

Diferencias en el desempeño en la práctica. Pretest y Posttest. Imparcialidad Intelectual

Sujetos de la Investigación	Pretest	Post Test	Diferencia	Logros
DFI1	2	2	0	No se observó cambio. El desempeño no puede ser catalogado de BP

DFI2	3	4	1	El desempeño se acerca a la BP. Requiere evitar formas de dirigirse a los alumnos que desalientan su participación
DFI3	3	5	2	La intervención hizo lo propio y logró que el DFI creará un ambiente propicio para el desarrollo de una BP
DFI4	1	3	2	El cambio en la práctica fue importante, pues al permitir que los alumnos se expresaran, le agregó procurar la participación individual y el trabajo en equipo.
DFI5	2	4	2	La intervención permitió cambios importantes en el trato a los alumnos
DFI6	1	1	0	No se observó cambio. El desempeño no puede ser catalogado de BP
DFI7	4	4	0	Aunque no se observaron cambios, la práctica de inicio y de término puede ser catalogada de BP
DFI8	4	4	0	Aunque no se observaron cambios, la práctica de inicio y de término puede ser catalogada de BP
DFI9	3	3	0	Aunque no se observaron cambios, la práctica de inicio y de término puede ser catalogada de BP
DFI10	2	3	1	El resultado mejoró pero se notó, pero el DFI con necesidad de tener control de la clase a partir del trato con los alumnos
DFI11	2	3	1	La intervención permitió al DFI introducir el trabajo en equipo como forma de participación de los alumnos
DFI12	4	4	0	Aunque no se observaron cambios, la práctica de inicio y de término puede ser catalogada de BP

Nota: Rúbricas de evaluación del desempeño, durante el pretest y el postest en la variable Imparcialidad Intelectual

Complementando esta información, se realizó un análisis detallado de las características del desempeño, el cual se presentan en la tabla 59.

Tabla 59

Desempeños en la práctica antes y después de la intervención. Imparcialidad Intelectual

n	Descriptor	DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL												Tal	Interpretación
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	.	
1	Procura la participación individual de todos alumnos	Pre	+	+	+	+			+		+	+	+	8	6 de los DFI aplican la propuesta en ambas prácticas y 3 comienzan a usarla en la segunda, asumiéndose que los primeros refuerzan el conocimiento que sobre de ella tenían y los segundos se atreven a aplicarla. Solo el DFI6 no se involucra en la propuesta.
		Post	+	+	+	+		+	+	+	+		+	9	
2	Promueve el trabajo en equipo	Pre	+			+		+	+		+		+	5	2 DFI organizan trabajo en equipo en ambas sesiones indicando la intervención refuerza su uso; 5 se atreven a aplicarlo mostrando con ello la influencia de la intervención. El DFI 6 no cambia su práctica.
		Post		+	+	+	+			+	+	+		7	
3	Permite la expresión de conocimientos y opiniones de los estudiantes	Pre		+	+	+		+	+	+	+			7	La influencia de la intervención es más homogénea en este componente. 7 DFI tuvieron el mismo desempeño en el postest, mostrando la intervención sirvió como reforzador de esta actitud; 4 DFI se arriesgan a usar esta propuesta, con lo que la intervención sirvió como detonador de cambio. El DFI11 no ejecuta el desempeño, manifestando inseguridad por perder el control del grupo.
		Post	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	11	
4	Valora las respuestas de quienes participan	Pre		+				+		+	+	+	+	6	5 DFI consolidan la idea del empleo de reforzadores positivos cuando los alumnos responden y 2 se deciden a emplearlos, mostrando la influencia de la intervención en la toma de decisiones para su empleo. Los DFI 1,4, y 6 no realizan cambios en el postest. Se interpreta como el deseo del DFI por mantener el control de la clase.
		Post		+	+	+		+	+			+	+	7	
5	Evita señalamientos y distinciones que desalientan la participación	Pre		+				+	+	+			+	5	La mitad de los DFI cambiaron su actitud hacia los alumnos. 4 reforzaron la que sabían hacer y dos se atrevieron a cambiar. Los reforzadores negativos son forma de mantener el control de la clase,
		Post		+		+		+	+			+	+	6	

Nota: Rúbricas de evaluación del desempeño, durante el pretest y el postest en la variable Imparcialidad Intelectual

Obsérvese el resultado de las actividades de la intervención en la variable imparcialidad, que permitieron a los DFI darse cuenta de la importancia que tiene la expresión del conocimiento y opinión de los alumnos en el salón de clases, ya que fue el desempeño que con más frecuencia aparece como producto de su ejecución, seguido por el de procurar la participación, y los de promover el trabajo en equipo y valorar la respuesta de los alumnos.

En el pretest se observó que 8/12 DFI procuraron la participación individual de todos los alumnos, 5/12 promovieron el trabajo en equipo, 7/12 permitieron expresar conocimientos y opiniones sobre el tema, 6/12 valoraron la respuesta de quienes participaron oralmente en clase y 5/12 evitaron hacer señalamientos y distinciones que desalentaran la participación. Los desempeños de puntaje más bajos registrados en el pretest de acuerdo a la misma Tabla 60, fueron el indicador 2 relacionado con el trabajo en equipo (5/12), el 4 (6/12) que refiere al aprecio que el DFI hace de las respuestas que recibe de los estudiantes y el 5 (5/12), relativo a al uso de señalamientos que desmotivan la participación del alumno en clase. Los dos desempeños con más frecuencias fueron procurar la participación individual de todos los alumnos y permitir la expresión de conocimiento y opiniones de los alumnos.

Estos resultados evidenciaron lo que se ha venido señalando respecto a la falta de experiencia y del manejo de repertorios de estrategias del DFI en el manejo y control de grupo y en la administración del contenido programático a impartir, lo que le lleva a transitar de un estado de búsqueda de control, a otro de más libertad y creatividad en la enseñanza. En él se observa la reproducción de estrategias de vividas como estudiante y otras tomadas de la experiencia en el entorno del contexto escolar.

Así, existe un predominio de clases centradas en el maestro caracterizado por el trabajo individual, quien espera como respuesta a sus preguntas, las anticipadas por él, descalificando las que no corresponden a sus expectativas y reforzando las que sí lo hacen. Estas estrategias se identificadas con prácticas tradicionales, en la que los educadores desean tener bajo control las situaciones del aula dada la cantidad de contenidos que deben cubrir y el alto número de estudiantes a atender, que usualmente salen de control. Por ello, existe

conveniencia en generar preguntas de respuesta cerrada, que abiertas con multiplicidad de respuestas que requieren de un buen manejo de clase

Se observaron casos como el del DFI6 quien no manifestó cambio alguno en varios de los componentes de desempeño después de la intervención, específicamente los componentes 1, 2, 4 y 5, que se asocian al control de grupo, lo que manifiesta inseguridad del DFI por mantenerlo empleando reduciendo la participación abierta de los estudiantes.

Los componentes más difíciles de lograr por tanto fueron los de valorar la respuesta de los alumnos que participaban en clase y la de evitar realizar señalamientos y distinciones que las desalentaran, ya que juegan un papel importante en el manejo y control de la clase, que es uno de las preocupaciones más grandes cuando los noveles docentes se enfrentan a grupos de estudiantes en su papel de docentes.

En cambio, la actitud de apertura demuestra que la intervención permitió una mayor consciencia del DFI hacia el rol que juegan los alumnos en la clase como centro de la actividad, pues son ellos la verdadera razón del quehacer docente, por lo que se fomenta la participación tanto individual como en equipo y con ello la capacidad de expresar su conocimiento y opiniones acerca de lo que se discute en clase. En una sesión en la que el docente actúa por supervivencia o en una lucha interna por conservar su identidad como autoridad o centro del trabajo de aula, es imposible concebir que sea capaz focalizar su atención en escuchar el pensamiento de sus alumnos y de delegar en ellos la responsabilidades en su aprendizaje mediante el trabajo en equipo, por lo que se asume que la intervención hizo lo propio en hacer a los DFI más conscientes y reflexivos en buscar en una participación menos controlada la respuesta a posibles problemas de gestión y administración de contenidos programáticos de aprendizaje.

6.2.8.2. Determinación de la influencia de la intervención. Comprobación de hipótesis en la Imparcialidad Intelectual

Para validar la hipótesis de trabajo que propone el desarrollo de la BP en la enseñanza del inglés como resultado de la intervención de acompañamiento crítico, se aplicaron las pruebas de correlación y t de *student*.

Prueba de correlación. Se tomó el par de pruebas emparejadas correspondientes a la variable autonomía intelectual en el pretest (ítem 8.1) y posttest (ítem 8.2). Los concentrados de los valores calculados de las medias aritméticas, desviación estándar, y media de error estándar se presentan en la tabla 60.

Tabla 60

Prueba de muestras emparejadas. Imparcialidad Intelectual

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Imparcialidad Intelectual	Pre-Test Ítem 8.1	2.5833	12	1.08362	0.31282
	Postest Ítem 8.2	3.3333	12	1.07309	0.30977

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y posttest. Variable Imparcialidad Intelectual

El valor de la media aritmética cambió de 2.5833 a 3.3333 lo que es indicador de un aumento de apenas un punto (0.74997) promedio en los desempeños. La lectura de la desviación estándar en el pretest (ítem 8.1) indica que las calificaciones de los desempeños oscilaron entre uno y tres puntos, considerando que se concentraron 1.08362 puntos en torno a la media de 2.5833, lo cual significa que los DFI mostraron una actitud autoritaria y de control sobre la clase al descuidar la participación de los alumnos.

Por lo que se refiere al posttest (ítem 8.2), el valor de la media 3.3333 y la desviación estándar de 1.07309, son indicador de que los desempeños oscilaron entre los puntos dos y cuatro, que indica una mejora paulatina en el proceso de desprenderse de una posición de control a otra en la que existe y se da valor a la participación activa del alumno.

Los valores calculados de la correlación y el nivel de significancia se reportan en la tabla 61. La correlación resultó positiva considerable, ya que el valor obtenido fue de 0.678, superior al de 0.50 e inferior al de 0.75. La significancia resultó menor a la establecida de 0.05, pues fue de 0.015, con lo que se infiere la correlación entre los resultados de los desempeños de los DFI antes y después de la intervención.

Tabla 61

Resultados de correlación y significancia. Imparcialidad Intelectual

		N	Correlación	Sig.
Imparcialidad Intelectual	Pre Test & Posttest	12	0.678	0.015

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y posttest. Variable Imparcialidad Intelectual

Prueba t de student. Como en todos los casos se comenzó por plantear la hipótesis nula:

H⁰: La intervención de acompañamiento crítico en la variable Imparcialidad Intelectual no influye en el desarrollo de Buenas Prácticas en la Enseñanza del Inglés de los DFI que cursan el último año de la LESELEI de la ENSEP.

Ésta enunciación asume que la intervención no es un factor que permita el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés en los DFI en la variable imparcialidad intelectual, con que su relación queda esquematizada de la siguiente manera:

$$H^0 \rightarrow u = x$$

Siguiendo la metodología aplicada en todos los casos, se enunció la hipótesis alterna (H¹):

H¹: La intervención de acompañamiento crítico en la variable Imparcialidad Intelectual influye en el desarrollo de Buenas Prácticas en la Enseñanza del Inglés de los DFI que cursan el último año de la LESELEI de la ENSEP.

El diagrama que representó la diferencia de medias por efecto de la variable integridad intelectual:1

$$H^1 \rightarrow u \neq x$$

Como en las siete variables revisadas, el nivel de confianza fue del 95%, y el nivel de rechazo del 5% equivalente al 0.05 de significancia. Se calcularon igualmente la diferencia de medias en las medidas de los datos antes y después de la intervención, la desviación estándar, la media de la desviación estándar, los límites del intervalo de confianza de la diferencia y la *t* de *student* concentrados en la tabla 62. Por lo que se refiere al valor *t* de *student* igual a -3.000, se observó le corresponde una significancia de 0.012 que es menor al 0.05, evidenciando así que se hace razonable aceptar la influencia de la intervención para el desarrollo de la buena práctica de los DFI y no de otro factor, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la de investigación.

Tabla 62

Prueba de muestras emparejadas. Imparcialidad Intelectual

		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Confianza en el razonamiento	Pre Test-Postest	0.7500	0.86603	0.25000	-1.30025	-0.19975	3.000	11	0.012

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Variable Imparcialidad Intelectual.

6.2.8.3 Influencia de la variable Imparcialidad intelectual de la intervención de Acompañamiento Crítico en el desarrollo de la buena práctica en la enseñanza del inglés

El análisis inferencial realizado a los resultados de las pruebas permitió confirmar que existe una correlación e influencia positiva de la intervención en el desempeño en la práctica de esta CIPC. En términos de cambio, esta influencia representó una modificación de la práctica de los DFI2, DFI3, DFI4, DFI5, DFI10, y DFI11, equivalentes al 50% del grupo de participantes, quienes se desempeñaron con puntajes de aceptabilidad en el rango 3 a 5 puntos, y que sumados a los DFI7, DFI8, y DFI12 que conservaron sus niveles de desempeño correspondientes a los 4 puntos en el pretest y postest, suman un total de 10 de los 12 sujetos participantes con resultados aceptables dentro de los parámetros de la buena práctica.

Como se ha señalado, los incrementos en los puntajes no fueron homogéneos. En el caso de los DFI3, DFI4, y DFI5, fueron de dos puntos y en DFI2, DFI10 y DFI11 solamente de uno, lo que lleva a pensar que dada la relación que guarda la imparcialidad intelectual con el control, manejo y administración del desempeño de los alumnos en clase, las diferencias entre cada uno de los participantes son atribuibles a su capacidad y habilidad por concretar los resultados de las reflexiones realizadas durante la intervención, en relación con el tipo de grupos que atienden y el contexto escolar en el que se desenvuelven, ya que no es posible establecer una homogeneidad o regularidad en los patrones de comportamiento de todos ellos. De esta forma sí se puede asegurar un cambio favorable en el desempeño en el aula, pero las diferencias individuales y contextuales juegan un papel determinante en su concreción en el aula.

En la revisión de los resultados de cada uno de los sujetos de la investigación, se observó el papel de la intervención en esta variable más como reforzador que como detonador de los desempeños esperados, demostrado en las diferencias de los puntajes del pretest y el postest. Esto manifiesta que la formación docente inicial fomenta la importancia de la imparcialidad intelectual en el salón de clases, pero que la condición de inserción a la práctica requirió de la intervención para reforzar la actitud de imparcialidad o para detonar la mejora de la práctica para el logro de una buena práctica.

En el caso del reforzamiento de la imparcialidad entre los DFI, se puede atribuir al proceso seguido en la intervención el que esto hubiera sido posible. En ella, primero se comenzó por realizar la activación del conocimiento previo, seguida de la lectura de elementos teóricos, para con ello dar lugar al ejercicio de análisis, reflexión y crítica de situaciones de clase en las que se aplicaba o no esta característica intelectual. Esta secuencia permitió al DFI desarrollar una mayor conciencia sobre la aplicación de la imparcialidad en clase, generando con ello que su aplicación no fuera circunstancial, sino el resultado de una intención basada en argumentos que proponían considerar a la imparcialidad en el conjunto de decisiones a tomar en cualquier momento de la clase, a pesar del tipo de problema que se pudiera enfrentar.

En el caso de los DFI1 y DFI6 no se observó cambio en su desempeño, que incluso estuvo por debajo de lo requerido para ser considerado buena práctica. La intervención no logró despertar su disposición para el mejoramiento de su práctica, lo cual se puede observar a detalle en la Tabla 59. En ambos casos, los desempeños fueron muy similares en las

prácticas observadas en el pretest y el postest. En el caso del DFI1 solo se observa su disposición para procurar la participación individual de sus alumnos, y en el caso del DFI6 permitir la expresión de conocimientos y opiniones, no así en el resto de los componentes, lo que se puede traducir como una falta de seguridad en mantener el control del grupo y conservar focalizada la atención de los alumnos, lo cual lleva a pensar su persistencia en actuar por impulso y evitar arriesgarse a una toma de decisiones más racional.

En el análisis detallado de los desempeños de la Tabla 60 se observa que aquellos más difíciles de lograr por los DFI fueron el de valorar las respuestas de los alumnos que participaban en clase y abstenerse de hacer señalamientos y distinciones que pudieran desalentar el trabajo de algún estudiante. A este respecto, es posible que el cambio en la forma de organizar y administrar la clase acentuando la participación individual y en equipos de trabajo, no sea suficiente para controlar el comportamiento y concentración de los alumnos hacia el contenido de la clase, por lo que el DFI siente la necesidad de recurrir a formas de exigir a los estudiantes su concentración o focalización en las actividades mediante estas estrategias de señalamiento que lo ponen en alertan sobre el rol de autoridad que juega en el momento de la clase. Sin embargo, no se puede negar que se dio un paso importante en procurar la participación del alumno en lo individual y en equipo, y en permitirles expresar opiniones y conocimientos. Este hecho demuestra que el DFI logró darse cuenta con la intervención que en el papel protagónico del trabajo en el aula debe estar centrado en el alumno, de quien se debe procurar la mayor participación durante el tiempo de clase, permitiendo con ello enfatizar el proceso de aprendizaje por sobre el de enseñanza.

En el caso del DFI6 su desempeño muestra una figura autoritaria en torno a la cual gira el trabajo del aula conocido (*teacher center*), además de que no procura ni motiva la participación de los alumnos en ninguna de sus modalidades, individuales y grupales, haciendo señalamientos que desmotivan a los alumnos en vez de valorar su participación. En el caso del DFI1, su actitud es menos radical, pero conserva la descalificación y la falta de valoración de las respuestas de los alumnos.

6.3. Observaciones generales del comportamiento de las variables en el grupo

En el siguiente grupo de gráficas se muestran las diferencias presentadas por los DFI con la aplicación de la intervención de acompañamiento crítico. Nótese que las poligonales describen comportamientos muy similares en algunos de los DFI participantes en cada una de las CIPC antes y después de la aplicación de la intervención. Este hecho permite establecer grupos de comportamiento de los sujetos de estudio de los se hablará a continuación.

6.3.1. Grupos de comportamiento

La intervención tuvo una influencia positiva como mecanismo que detona el desarrollo de la buena práctica en docentes en formación, observándose tres tipos de patrones de reacción ante la intervención. El primero, aquellos que respondieron de manera positiva con carácter siempre ascendente en sus desempeños. El segundo, aquellos que presentan desempeños regulares. El tercer grupo con patrones bajos de desempeño. A continuación, se analiza el comportamiento de cada uno, dado que se trata de procesos individuales de desarrollo de pensamiento crítico en relación a una toma de decisiones que permitió transformar el desempeño en la enseñanza del inglés para el logro de una buena práctica.

6.3.1.1. Grupo de comportamiento 1

Se observa que, en el caso de los DFI2, DFI3, DFI5, DFI7, DFI8, DFI9 (50% de los participantes), la influencia permitió el desarrollo de la buena práctica a niveles de 4 y 5 puntos de la escala principalmente. Los DFI que logran los mayores cambios son el DFI2, DFI8, DFI9. En lo general este grupo de docentes manifestaron una mayor apertura y disposición hacia el cambio, comprobable numéricamente en los puntajes obtenidos en la variable humildad intelectual del postest, en la que alcanzaron entre los cuatro y cinco puntos de la escala de la rúbrica, a pesar de haber comenzado principalmente con dos y tres puntos iniciales en el pretest.

La disposición y apertura al cambio también se observó en los desempeños logrados en las diferentes variables medidas, como las que representan la capacidad para posicionarse en el paradigma comunicativo, comprender sus conceptos y materializarlos en la práctica a través de secuencias bien organizadas, hasta las que le obligaron a reconceptualizar el papel de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en las que el docente, cede su papel protagónico al alumno para que sea partícipe de su propio aprendizaje.

El DFI2 manifestó cambios de 1-4 puntos entre las mediciones del pretest y el postest. Los 4 puntos en la autonomía intelectual (1-5) significó que fue capaz de revalorar el conocimiento adquirido durante su formación en la escuela normal, comprendiendo la manera de aplicarlo con sus alumnos, a partir de los modelajes observados en los videos durante la intervención; 3 puntos en la entereza (2-5) y 2 en la perseverancia (2-4), características que describen que una vez que se volvió consciente del valor de lo que sabía y de la forma de aplicarlo, tuvo voluntad y claridad para evitar repetir prácticas que no correspondían al enfoque, tratando de seguir los parámetros de una buena práctica. Una de las fortalezas de este DFI fue su capacidad para diseñar secuencias de clase debidamente consistentes o integridad intelectual, razón por la cual su puntaje en ambas pruebas fue de 5 puntos.

Los cambios experimentados en la empatía, de 3 puntos (2-5), la confianza en el razonamiento (4-5) y la imparcialidad (3-4), hacen notar que la intervención le permitió tener una conciencia más clara de que el proceso de clase no solo involucra su conocimiento técnico y formas de aplicación, sino el conocimiento del estudiante, que por los puntajes del pretest se observa siempre tuvo presente, pero no a nivel de considerar que la clase gira en torno este.

El componente que confirma la disposición al cambio de una práctica basada en prácticas gramaticales a otra bajo enfoque comunicativo es el de la humildad, que presentó un cambio de 2 puntos en ambas prácticas (2-4), indicando con ello que la disposición al cambio se debió al reconocimiento que el DFI hizo de su propia práctica. Se puede pensar que la autoevaluación que realizó con el análisis del video de su propia práctica y la de otros con diferentes niveles de desempeño y la revisión de la literatura pedagógica le permitió el ejercicio metacognitivo que concluyó con generación de cambios en la práctica, la cual dejó de ser un ejercicio de supervivencia o el resultado del shock que le producía la práctica, sino un ejercicio más pensado y menos impulsivo.

Los puntajes obtenidos por el DFI3 en las dos observaciones incrementaron de 1 a 3 puntos, alcanzan una buena práctica casi consistente en todos sus componentes. En la entereza incrementó 3 puntos (de 2 puntos a 5); 2 en autonomía (3-5) y perseverancia (3-5), y uno en integridad (3-4). Como ya se ha hecho mención, estas CIPC están asociadas con el conocimiento técnico pedagógico de la enseñanza comunicativa (autonomía) y la capacidad del DFI de materializarlo en la práctica por medio de secuencias bien estructuradas (integridad). La entereza y perseverancia por su parte hablan del ejercicio de voluntad del

docente por aplicar los mencionados cambios en la práctica a pesar de la influencia del contexto escolar. Los puntajes finales demuestran una consistencia en el tipo de práctica alcanzado en el postest, muy próxima a una buena práctica a pesar del desempeño demostrado en el pretest.

Se puede inferir como en el caso anterior, que a medida que el DFI es capaz de reconocer el valor de lo que sabe al verlo aplicado en situaciones reales de trabajo, su disposición hacia el cambio es mayor. En este sentido, la participación del pensamiento crítico como forma de pensamiento razonado que ayuda en la toma de decisiones, considerando el conocimiento explícito, la experiencia o conocimiento tácito y las creencias adquiridas se ve fortalecido por efecto de la intervención y sus componentes.

Por lo que se refiere a la imparcialidad (3-5), la empatía (3-5) y la confianza en el razonamiento (4-5) que incrementaron como se observa dos puntos y uno respectivamente, los resultados reflejan a un DFI completamente consciente de la importancia que reviste la comprensión del alumno como centro de la actividad en el aula, al que se debe tratar con justicia y equidad, considerando sus intereses, necesidades y características propias de la edad y etapa por la que atraviesa. Con los resultados del postest, el DFI manifestó la importancia que ahora le dio al aprendizaje, orientación que busca la educación en nuestros días.

Finalmente, el puntaje obtenido en el componente humildad intelectual (4-5), mostró como en el caso anterior, que el cambio por la mejora de la práctica comienza por la disposición del docente por hacerlo posible. Esta apertura de reconocimiento de lo que sabe y de sus áreas de oportunidad, le permitió, por efecto de la intervención, lograr un desempeño casi consistente al lograr puntajes de 5 en 7 de las 8 variables medidas.

El DFI5 logró cambios en su desempeño de 1 y 2 puntos, llegando a un desempeño que se situó en promedio en nivel 4 de la rúbrica. La humildad intelectual, relacionada con la disposición al cambio mejoró en un punto (3-4) pero el nivel manifestado fue lo suficiente para detonar los cambios observados. La autonomía (3-5) y la integridad (4-5) relacionadas con el conocimiento técnico- pedagógico y su aplicación, lograron los puntajes más altos, lo cual confirma que la activación del conocimiento previo y la revisión de casos prácticos fue una amalgama que hasta ahora se observa funcionó en la mejora de la práctica. Con ello el DFI

tuvo la oportunidad de comparar y contrastar con apoyo de la teoría, las diferentes formas que adopta la práctica en situaciones reales de trabajo, logrando adoptar una posición más crítica hacia su propio trabajo, detonando los cambios esperados en él.

En el caso de la entereza (2-4) y perseverancia (2-4) relacionadas con la disposición a aplicar lo que conocían a pesar de la influencia del contexto, el salto en el puntaje manifestando demuestra un interés por cambiar el formato de la práctica una vez que ha distinguido con mayor precisión la diferencia de los enfoques de enseñanza y está convencido de dicho cambio. Comparativamente, el dos obtenido en el pretest, es sinónimo de una enseñanza tradicional, mientras que el cuatro del posttest significa la inclusión de elementos de la práctica ajustados a la enseñanza comunicativa. Estos resultados señalan que el DFI fue capaz de interiorizar las diferencias y materializarlas en la práctica, gracias al papel de la intervención, sus componentes y metodología.

En lo relativo a la confianza en el razonamiento (3-4), la empatía (2-4) y la imparcialidad (2-4) identificadas con el manejo y control de la clase, los resultados confirman un salto importante en la forma de concebirla. Mientras que los puntajes del pretest señalan una clase pensada para el maestro, los resultados del posttest evidencian la inclusión del estudiante en la planeación y dinámica de ésta. Aunque el DFI no logró el nivel más alto de la rúbrica, el nivel 4 permite evidenciar un cambio sustancial en la concepción de lo que el control de la clase significa, no el control por el control mismo, sino el resultado de la interacción en el trabajo de la clase a partir del conocimiento del alumno.

Al igual que los DFI anteriores, se observa que la intervención favoreció la actitud de cambio, respaldada en la confianza de lo que sabía, a partir de lo observado en las sesiones de clase videograbadas, que permitieron comparar y contrastar los enfoques y sus prácticas, para luego construir las formas propias de manera fortalecida.

El DFI7, al igual que los otros de este grupo, manifestó una buena disposición y actitud hacia el cambio que necesitaba imprimir al desempeño para lograr una buena práctica. De acuerdo al puntaje obtenido en la humildad intelectual, su marca fue de 4 puntos en ambas pruebas, lo que demuestra que siempre tuvo apertura y disposición al cambio. En lo referente al conocimiento de técnico-pedagógico y su aplicación, los resultados de la autonomía (3-4) e integridad (4-4) señalan que el DFI tenía cierta claridad en la metodología y mucha en la forma

de plantear una secuencia de clase, pero que no era capaz de llevar el enfoque a la práctica posiblemente por intervención del contexto, ya que la entereza (2-4) y la perseverancia (2-5) que se refieren tanto a los desempeños a evitar como a aquellos a fortalecer, presentan marcas iniciales 2, describiendo con ello clases meramente gramaticales. En la observación durante el postest, los puntajes cambian a 4 y 5, señalando con ello que el DFI fue capaz de reconocer, interiorizar y materializar desempeños esperados.

Estos cambios manifestaron una mayor comprensión de las características de la enseñanza comunicativa, y la disposición por aplicarlas. Una fortaleza de este DFI fue la claridad que tenía sobre el rol del alumno como pieza central del trabajo de aula, pues en las variables imparcialidad (4-4), confianza en el razonamiento, (4-4) las marcas iniciales y finales alcanzaron el valor 4. Por lo que la intervención sirvió el propósito de reforzar el conocimiento y la disposición DFI para su empleo en conjunción con los aspectos no considerados en la práctica observada en el pretest.

Respecto al DFI8, la influencia de la intervención le llevó a adoptar una actitud de mayor apertura y madurez hacia el reconocimiento de errores o fallas cometidos en la práctica, al pasar de 2 a 5 puntos en la variable humildad intelectual. Esta postura se reflejó en los cambios experimentados en el desempeño, por ejemplo, en la autonomía, pasó de una clase gramatical de 2 puntos, a una básicamente comunicativa de 4 puntos. En la integridad, a pesar de manifestar capacidad suficiente para proponer una secuencia de clase consistente (4 puntos), se percibe una actitud de mejora en su segunda clase que llega a alcanzar 5 puntos, que es indicador de un proceso de clase completamente lógico.

Lo mismo ocurre con la entereza (3-4) y la perseverancia (3-5), que son indicadores del esfuerzo consciente por mantener una postura de enseñanza comunicativa, que considera la participación de los alumnos como pieza clave del trabajo, sin la preocupación de establecer un control de clase basado en el control mismo, sino como producto de la identificación del alumno, sus necesidades y características, como lo demuestran la confianza en el razonamiento (2-4), la imparcialidad (4-4) y la empatía (4-4). Estas dos últimas con puntajes que demuestran el conocimiento y habilidad del DFI en el manejo de grupos de secundaria.

El resultado de la segunda práctica demuestra el ejercicio de voluntad y conciencia del DFI por alcanzar una buena práctica como resultado de su participación en la intervención. Ya

no se puede hablar de una práctica espontánea producida por impulso, sino una práctica sometida a un proceso crítico y con disposición al cambio.

El desempeño del DFI9 observó cambios que no alcanzaron en ninguna de las variables el valor máximo de 5 puntos, sin embargo, los alcanzados muestran el rol de la intervención como detonador de modificaciones a la práctica más pensadas y estructuradas, en las que se observa un esfuerzo de voluntad por cambiar formas de enseñanza favorecidas por el contexto y creencias sustentadas en el aparente éxito de sus resultados. Al igual que todos los DFI de este grupo, muestran una buena disposición a aceptar señalamientos que favorecieron su desempeño a pesar de haber manifestado una actitud contraria en su primera práctica, lo cual se observó en los resultados obtenidos en la variable humildad intelectual que registró un cambio de 2 a 4 puntos.

El nivel de autonomía e integridad intelectual mostrado por el DFI en el pretest, con puntajes de un punto, lo describen como un docente apegado a una enseñanza gramatical con planteamientos de secuencias de clase desarticuladas, es decir, se trata de un docente que sobrevive a la práctica tratando de cubrir espacios y tiempos de trabajo. A pesar de ello, en la segunda observación, sus puntajes de cuatro puntos describen una práctica más organizada y apegada al enfoque esperado, lo que es indicador del esfuerzo metacognitivo de reconocimiento de lo que su trabajo en el aula era, en comparación con lo que se esperaba de él, y de un esfuerzo por materializar los componentes comunicativos en su desempeño en el salón.

Este esfuerzo de cambio por definir su práctica enteramente comunicativa se observó en la evaluación de las variables entereza (2-3) y perseverancia (1-3), cuyo resultado apenas alcanzó el nivel mínimo aceptable de la buena práctica. Esto evidencia un proceso real de evolución de un docente que transita de un estado de confusión e incertidumbre sobre la forma que deberá adoptar su práctica, a otra con una orientación y propósitos bien definidos, con implicaciones en su manera de pensar, ahora más prudente, reflexiva y analítica.

Las variables confianza en el razonamiento (3-4), empatía (2-3) e imparcialidad (3-3) intelectuales muestran un proceso paulatino de aceptación e incorporación del alumno a la dinámica de la clase, concediéndole con ello mayor importancia al aprendizaje. Solo que los incrementos de un punto, lo mismo que los niveles alcanzados en las tres variables hablan de

cierta cautela o desconfianza en este proceso de descentralización del protagonismo del trabajo de aula, y de delegar las responsabilidades en el aprendizaje que les corresponden a los propios alumnos, ya que lo que se pone en juego es el control de la clase, preocupación y prioridad principal del DFI de acuerdo a los resultados reportados en el pretest. En la medida que este DFI continúe atreviéndose a aplicar y a experimentar formas de trabajo, ganará más experiencia y confianza de lo que realiza.

6.3.1.2. Grupo de comportamiento 2

Los DFI10 y DFI11, mostraron un desempeño regular, al mostrar niveles de trabajo cuya marcación promedio se encontró a nivel 3, que se puede considerar como el límite inferior desde el que se comienza a esbozar una buena práctica. A este nivel se encuentra su disposición al cambio, representada por la humildad intelectual. Se observó capacidad para comprender los conceptos clave del enfoque y plasmarlos en una secuencia consistente, pero no así para concretar todos y cada uno de los esperados. En el proceso de redireccionamiento de la dinámica de la clase de centrada en el maestro a centrada en el alumno, se observa cierta persistencia en seguir controlando al grupo desde su propio desempeño, lo cual manifiesta inseguridad para atreverse a aplicar el enfoque en toda su magnitud.

El DFI10 reportó una buena actitud al cambio y a la corrección de errores. La reducción en el puntaje de la humildad intelectual de cuatro puntos a tres en el posttest, solo reporta la etapa evolutiva de la profesión en la que se encuentra, en la que está aprendiendo a decidir la manera de actuar cuando existe algún problema que ponga en entredicho su trabajo. La autonomía intelectual (3-4), la integridad (3-4), la entereza (2-4), y la perseverancia (3-4) permiten ver un progreso suficiente en el posicionamiento teórico del enfoque de enseñanza a partir de la reflexión y el análisis, aunque la confianza en el razonamiento (2-2), la empatía (2-2) e imparcialidad (2-3) mostraron la dificultad que para él representa otorgar mayor autonomía a los alumnos a través del trabajo en equipo o la expresión de sus propias opiniones y puntos de vista, prefiriendo inclinarse hacia una práctica centrada en el maestro, lo cual le dio seguridad en desempeño propio y el de los alumnos.

En la medida que el DFI10 se proponga experimentar el enfoque, ganará más seguridad y confianza en sus potencialidades y podrá dar un giro a su práctica. Los resultados

permiten afirmar que la intervención logró detonar los cambios suficientes en este DFI para poder transitar de una enseñanza tradicional a una buena práctica.

El DFI11 representa un caso muy similar al anterior por los puntajes obtenidos en cada una de las variables, la humildad (3-3), la autonomía (2-4), la integridad (2-4), la entereza (2-3), la perseverancia (3-4), confianza en el razonamiento (2-2), empatía (2-3), Imparcialidad (2-3). Las diferencias manifiestas en la autonomía y la integridad, señalan un esfuerzo mayor que el anterior para posicionarse en el enfoque de enseñanza esperado, lo que se refleja en el trato a los alumnos y la inclinación por desprenderse del protagonismo en la clase y conferírsela a éstos, aunque todavía bajo un esquema de control muy marcado que se observa en el resultado de la confianza en el razonamiento.

Los casos revisados en este grupo manifiestan una comprensión teórica del enfoque y un reconocimiento del lugar que ocupa su práctica en relación a la buena práctica, Se observa una toma de decisiones más clara orientada hacia el tipo de acciones que se espera desarrollen en clase. Sin embargo, el control de grupo sigue representando un reto que gradualmente alcanzarán desde la perspectiva del trabajo comunicativo, de continuar con el proceso comenzado con los elementos de pensamiento crítico aportados por la intervención y de los que ya han dado muestra en la materialización de desempeños que los acercan a la buena práctica.

6.3.1.3. Grupo de comportamiento 3

Se observan los casos de los DFI1, DFI4, DFI6 y DFI12 quienes representan puntajes más bajos con diferencias en aumentos o disminuciones de uno a dos puntos. En algunas variables no mostraron cambios, por lo que la intervención ejerció una menor o nula influencia. Estos resultados se pueden asociar con la poca apertura y disposición al cambio, como lo demuestran los resultados de la humildad intelectual en la que el mayor puntaje promedio fue de dos puntos, describiendo con ello a alguien que necesita una opinión o señalamiento externo para realizar cambios a errores o faltas que cometidas. Es decir, se trataba de DFI poco proactivos y dependientes.

Los puntajes de desempeño del DFI1 fueron 2 o 3 puntos en todas la CIPC. En la autonomía intelectual el puntaje fue de 2 a 3, que, aunque representó un avance, es sinónimo de la poca pericia en el manejo del conocimiento y la metodología de enseñanza bajo enfoque

comunicativo, lo que repercutió en otros componentes como la entereza intelectual (2-3), la perseverancia (3-3) y la integridad (3-3), que reflejan la forma en que se materializa el conocimiento explícito en la práctica. Por tanto, su práctica se ubicó el nivel inicial de aceptación de una buena práctica con enfoque comunicativo, mostrando algunos matices gramaticales.

Las variables asociadas al control de grupo y la gestión de aula tales como la confianza en el razonamiento y la empatía intelectual también pasaron de un puntaje de 2 a 3, excepción de la imparcialidad que permaneció en 2 en ambas pruebas. Estos puntajes señalan la inseguridad que siente el DFI de perder el control de la clase al aplicar formas más inclusivas de trabajo autónomo de los estudiantes. Como ya se había mencionado, la humildad intelectual que aparencia sufrió una regresión de un punto, de 2 a 1, contribuye a interpretar el problema como una expresión de falta de confianza sí mismo en lo que hace, y de la certidumbre de los resultados que produce, por lo que no escucha o hace caso de las observaciones que se le realizan respecto al trabajo que desempeña.

El DFI4 presentó cambios de 0 a 2 puntos en sus resultados. La humildad intelectual, sinónimo de la disposición y apertura del DFI hacia cambios en sus prácticas subió apenas del nivel 1 a 2. Ello significó que el alumno se mantendría firme en sus creencias y formas de pensar, provocando cambios poco significativos. Si el DFI no advierte que como todos está sujeto a cometer errores y que esos errores son susceptibles de cambio para la mejora, será poco probable que avance en los demás componentes de los que mejoró por efecto de la intervención.

Sin embargo y a pesar de ello, lo relevante fue que ese avance, por pequeño que parezca, permitió que la práctica comenzara a tomar matices comunicativos ya que en principio era enteramente gramaticales, representando el primer paso del DFI por realizar un cambio en la práctica infundido por la intervención. Los resultados de los componentes relacionados con el conocimiento técnico y aplicación del enfoque, autonomía (1-3), entereza (1-3), y perseverancia (1-3) confirman en sus puntajes este primer paso de cambio. El componente integridad (3-4), de puntaje final 4, significó la capacidad del DFI para ejecutar una clase consistente.

En las variables relacionadas con el control de la clase, la confianza en el razonamiento (1-2) mostró que el DFI asumió una actitud menos visceral, por lo que lo mismo que en la humildad intelectual, requiere seguir trabajando esta CIPC para fortalecer su trabajo en el aula. Finalmente, la empatía intelectual permaneció en el nivel 2, lo que representará un reto en su formación pues el trabajo con los alumnos requiere no solo del conocimiento del alumno sino de saber cómo aplicar lo que se sabe a partir de ponerse en sus zapatos.

El DFI6 permanece en el menor de los puntajes respecto del grupo en la autonomía, integridad, entereza, perseverancia, empatía e imparcialidad intelectuales. Ello puede interpretarse como un DFI con bajo perfil docente, con problemas de conocimiento y uso de la información lo que se ve reflejó en la forma en que actúa ante el grupo de una manera autoritaria (empatía intelectual), centrando el trabajo en sí mismo (imparcialidad intelectual) y manifestando control de su persona (confianza en el razonamiento), a fin de evitar que la clase se salga de control. Su nivel aceptable en la humildad intelectual aparenta hacer caso de las sugerencias que se le hacen, sin embargo, su bajo nivel en la perseverancia intelectual permite explicar el por qué en la mayoría de los casos no logró transformar su práctica a pesar del trabajo de la intervención.

El DFI12 solo presentó cambios en su práctica en solo 4 de las variables: humildad (1-2), autonomía (1-3), entereza (2-3) y perseverancia (2-3). En teoría el conocimiento de estas cuatro CIPC ayudaron al DFI a adoptar una actitud de escucha para el cambio sobre las observaciones que se le hiciera, al conocimiento de las características del enfoque asumir una actitud de crítica para cuestionar y desafiar creencias sobre la forma en que se aprende un idioma, y a persistir en lograr una buena práctica, lo que se demuestra con el mejoramiento de su práctica. En la confianza en el razonamiento y en la imparcialidad se mantuvo con puntajes de 4, lo que demuestra control de sí mismo en el manejo de la clase y buen trato a los estudiantes. En la integridad intelectual se mantuvo en 3 puntos, lo que manifiesta que sus secuencias eran aceptablemente consistentes y finalmente 2 en la empatía intelectual, lo que significa que le costaba trabajo adecuar su clase a las características de sus alumnos, por lo que esta CIPC representaba un área de oportunidad en su desempeño.

6.4. Reconocimiento de las variables de mayor influencia en la práctica para el desarrollo de buenas prácticas

Con el propósito de conocer las variables que tuvieron mayor influencia en el cambio de la práctica de los DFI, se aplicó la prueba alfa de Cronbach a los resultados obtenidos con la aplicación de la rúbrica de evaluación. Este método estadístico permitió conocer el grado de consistencia interna del instrumento, el grado de homogeneidad entre sus elementos. De acuerdo a la literatura cuando el valor es superior a 0.900, como es el caso, el instrumento es redundante en sus variables, es decir, que existen elementos que son medidos por más de una variable. Esto puede verificarse en los aspectos del desempeño considerados en los descriptores de cada una de las variables empleadas en la rúbrica, como el caso del trabajo en equipo que fue medido tanto en la autonomía como en la imparcialidad intelectual.

La tabla 63 muestra la estadística total de elemento. Los valores del cálculo de la correlación total de elementos corregida, permiten determinar las variables que aportaron más al desarrollo de buenas prácticas a partir de la variación del índice de consistencia interna, eliminando uno de los ítems representados por cada una de las CIPC. Se observa un mayor aumento en la Humildad Intelectual que es la menos correlacionada (.538) y una reducción en la Entereza intelectual, que es la más correlacionada (.895). Así se demuestra que la CIPC que ejerce menor influencia es la humildad intelectual, pues de suprimirse el Alfa de Cronbach aumenta (.930), y lo opuesto ocurre con la entereza intelectual, la de mayor influencia, pues de suprimirse el valor del Alfa disminuye (.902).

Tabla 63

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ítem1. Humildad intelectual	20.8333	47.884	.538	.930
ítem2. Autonomía Intelectual	20.6250	41.549	.843	.906
ítem3. Integridad Intelectual	19.9583	47.607	.655	.921
ítem4. Entereza Intelectual	20.7500	43.326	.895	.902
ítem5. Perseverancia Intelectual	20.6250	43.201	.807	.909
ítem6. Confianza en el razonamiento	20.1250	47.245	.633	.922
ítem7. Empatía Intelectual	20.7917	45.042	.828	.908
ítem8. Imparcialidad Intelectual	20.5000	45.391	.774	.912

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest.

De esta manera, el componente más sólido o consistente con la medición de la práctica es el que se refiere a la entereza intelectual, la cual describe la capacidad o disposición del DFI para revelarse ante formas o prácticas de enseñanza instituidas que no necesariamente contribuyen a los fines que se persiguen en la enseñanza del inglés y que fue el problema que dio origen a esta investigación. Con ella, el DFI se obliga de manera consciente a omitir o evitar dichas prácticas y proponer otras.

En contraste, la humildad intelectual es el componente menos correlacionado o débil de acuerdo al cálculo, con un valor de 0.538. Este componente mide al docente y su disposición para la mejora y el cambio, por lo que se observa más en la actitud que asume durante la práctica que en su desempeño, es de decir, más que en acciones concretas de trabajo con sus alumnos. Sin embargo, a lo largo de la interpretación cualitativa de los resultados, esta variable permitió anticipar el tipo de respuesta a de cambio a su propia práctica. Los DFI con mayor disposición y apertura fueron los que lograron desempeños más próximos a la buena práctica total.

Después de la entereza intelectual, las variables de más influencia fueron la autonomía intelectual, relacionada con el conocimiento explícito de enseñanza del inglés adquirido en su formación en la escuela normal; la empatía intelectual, orientada al conocimiento del alumno para el planteamiento de actividades acorde a sus características, y finalmente, la perseverancia, relacionada con la disposición del DFI por aplicar principios de la enseñanza comunicativa sin desasistir a pesar de los problemas o situaciones que desmotivan sus acciones en el aula.

Al solicitar al programa clasificarlas en tres grupos según el grado de influencia, los resultados muestran en primer lugar al integrado por la entereza, la perseverancia, la integridad y la autonomía intelectuales. Este grupo de CIPC se refiere a los desempeños en los cuales está presente el conocimiento técnico-pedagógico o conocimiento explícito de la especialidad y su aplicación.

Tabla 64

Matriz de componente rotado

	Componente		
	1	2	3
item4. Entereza Intelectual	.856		
item5. Perseverancia Intelectual	.827		
item3. Integridad intelectual	.810		
item2. Autonomía intelectual	.808		.438
item7. Empatía intelectual	.706	.501	
item6. Confianza en el razonamiento		.872	
item8. Imparcialidad Intelectual	.548	.718	
item1. Humildad intelectual			.909

Nota: Cálculo con uso del programa SPSS empleando puntajes obtenidos en pretest y postest. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

El segundo grupo está integrado por la empatía intelectual, la confianza en el razonamiento y la imparcialidad intelectual, variables relacionadas con el control del grupo a partir del conocimiento del estudiante. El tercer grupo lo integra la humildad intelectual, que como se ha hecho mención, se refiere a la respuesta o actitud que asume el docente ante los cambios que debe promover partiendo de las observaciones y comentarios de terceros, y que representa el componente de menor influencia en el desarrollo de buenas prácticas.

Después de realizado el proceso de análisis e interpretación de la información, a continuación, se presentan las conclusiones a las que llevó este proceso investigativo. En este ejercicio se presentarán reflexiones en torno a las respuestas a las preguntas de investigación y de los cambios registrados en la práctica de los DFI en cada una de las CIPC, para lograr una buena práctica. Así mismo se hablará de los alcances de la investigación, su relevancia, las limitaciones del estudio, los hallazgos e indicaciones para futuras investigaciones.

Conclusiones y recomendaciones

En este apartado se ofrece una valoración general del proceso de investigación y sus resultados. Para ello se partirá del planteamiento de los objetivos planteados, la respuesta a las preguntas de investigación, la revisión de los alcances y limitaciones detectadas durante el proceso y el planteamiento de posibilidades futuras de estudio.

Valoración del proceso y los resultados de la investigación

En el contexto de la globalización y las sociedades de la información y la comunicación, la enseñanza del inglés reviste especial importancia como *lingua franca* que permite la interrelación de los seres humanos en cualquier latitud en el plano de lo social, cultural, económico y científico. Debido a su importancia como medio de comunicación, la propuesta para su enseñanza en los sistemas educativos del orbe, dio un giro de 180° al que se sumó nuestro país en los últimos treinta años. De una enseñanza basada en el conocimiento gramatical, se dio lugar a una enseñanza para la competencia comunicativa, basada en el desarrollo de habilidades de lenguaje.

Considerado que la educación básica y de formación docente está a cargo del estado en nuestro país, el gobierno mexicano ha promovido reformas en planes y programas para mantener a la vanguardia la enseñanza y el aprendizaje de este idioma en el sistema educativo nacional. En el caso de la formación inicial de docentes de inglés de secundaria, el cambio del enfoque de formación para una enseñanza comunicativa se da en 1999. La formación inicial de docentes de inglés es una de las vías para lograr el cambio en la práctica de la enseñanza de este idioma, ya que, al insertarse en el servicio profesional docente, los profesores noveles tienen la posibilidad de promover cambios en la metodología de la enseñanza entre quienes actualmente dirigen los procesos y dar lugar a la buena práctica. Sin embargo, a pesar de estas políticas de cambio en la formación de profesores de secundaria, la realidad del aula dicta lo contrario, pues se sigue privilegiando el enfoque gramatical sobre el comunicativo.

En la observación de la práctica de docentes de inglés en formación inicial de secundaria que cursan el último año de la carrera en una escuela normal, insertados por primera vez en la práctica profesional en condiciones reales de trabajo en una escuela secundaria pública, se pudo apreciar que en su desempeño en el aula, tenían la tendencia a reproducir prácticas tradicionales de enseñanza, alejadas de una buena práctica que se pudiera esperar de un docente de vísperas de terminar sus estudios de normal.

En la revisión de la literatura, esta actitud pareciera común, pues se señala que cuando un docente novel se inserta por primera vez al trabajo en un contexto real educativo, se enfrenta a situaciones problemáticas como el control de grupo y búsqueda de formas de aplicar los contenidos del programa en sus grupos. Este shock ante la práctica los lleva a interesarse por la construcción del paso a paso de la clase y a la elección de estrategias prácticas y eficientes muchos veces de manera azarosa, impulsiva, e irreflexiva, que no necesariamente coinciden con los requerimientos de su desempeño, ya que en ella combina el conocimiento explícito adquirido durante su formación en la escuela normal, el conocimiento tácito, a partir de sus experiencias de enseñanza y/o aprendizaje adquiridas durante su trayecto de vida, y creencias adquiridas durante ese mismo trayecto, o formadas por la cultura escolar que le exige conservarlas.

Estos mismos estudios de maestros noveles que se insertan por primera vez al trabajo de aula, coinciden con el programa de formación 1999 al señalar, que el momento crucial en

la búsqueda de la mejora de la práctica de estos docentes es el de la toma de decisiones. Para lo cual proponen el desarrollo de la capacidad de análisis, reflexión y crítica de la práctica.

Tomando como base la problemática observada en los docentes en formación inicial de inglés de secundaria, el contexto de la enseñanza de este idioma en las escuelas secundarias públicas y las consideraciones hacia la forma de solución, se plantearon tres preguntas de investigación. Primera, respecto a aspectos que favorecen u obstaculizan la toma de decisiones para el desarrollo de la buena práctica en los grupos de secundaria que atienden; dos, sobre los elementos a considerar en el diseño de una intervención de acompañamiento crítico que le permita desarrollar buenas prácticas en la enseñanza del inglés; tres, sobre los beneficios que reportaría una intervención de acompañamiento crítico en el desarrollo de las buenas prácticas de enseñanza en DFI de inglés.

El enfoque de la investigación fue cuantitativo dentro del enfoque neopositivista, de tipo pre experimental. Para el desarrollo de la investigación se planteó una hipótesis de tipo causal que relaciona la influencia de la intervención de acompañamiento crítico y el desarrollo de buenas prácticas entre los docentes en formación de inglés, por lo que se estableció un alcance explicativo de la misma. La investigación fue pre experimental considerando el reducido grupo de sujetos de la investigación de 12 DFI que cursaban el último año de su formación inicial como docentes de inglés de secundaria.

El trabajo de la investigación se dividió en dos fases, una diagnóstica y otra experimental. En la primera fase se caracterizó a los sujetos y se determinaron sus necesidades de formación docente en relación con el empleo del pensamiento crítico. En la fase experimental se puso a prueba el objeto de la investigación que correspondió a la intervención de acompañamiento crítico.

La intervención estuvo basada en la teoría del pensamiento crítico, en las denominadas características intelectuales del pensamiento crítico de los autores Paul y Elder (2006), que se convertirían en las variables independientes de la investigación y que son la humildad intelectual, la autonomía intelectual, la integridad intelectual, la entereza intelectual, la perseverancia intelectual, la confianza en el razonamiento, la empatía intelectual y la imparcialidad intelectual.

El modelo se construyó considerando que éstas denotan la intención de usar herramientas del pensamiento crítico, contemplando los elementos que se involucran en la toma de decisiones de los docentes que se insertan por primera vez en el trabajo del aula para proponer o construir su práctica docente. Estas son el conocimiento explícito, constituido por el conocimiento teórico adquirido en la formación docente en la escuela normal, el tácito, constituido por las experiencias de enseñanza y aprendizaje del trayecto de formación en inglés, las creencias respecto de la enseñanza, el aprendizaje y la identidad docente.

Una vez realizada la investigación se procedió al análisis de la información por medios estadísticos para reconocer la relación entre las variables y determinar la influencia de la intervención en la práctica de los DFI participantes. De acuerdo a la metodología, primero se realizó un estudio de correlación para determinar si las variables tenían relación entre sí. Enseguida se sometió a la prueba t de student para saber si los cambios experimentados en las variables fueron resultado de la intervención o de algún otro factor. Finalmente, el instrumento se sometió a la prueba Alfa de Cronbach para determinar cuáles de las ocho variables tuvieron más influencia en el desarrollo de las buenas prácticas en los DFI sujetos de la investigación.

Respuesta a las preguntas de investigación

Como producto del proceso de la investigación llevada a cabo en torno a 12 docentes en formación inicial de inglés de la LESELEI que realizaban su práctica en condiciones reales de trabajo, con tendencia a repetir prácticas tradicionales de enseñanza cuando se desempeñaban como docentes de inglés en una escuela secundaria pública, se presenta a continuación la respuesta a cada una de las tres preguntas que detonaron el mencionado proceso de la investigación.

En relación a los aspectos de la formación del DFI de inglés de secundaria en el aprendizaje y la enseñanza del inglés que favorecen u obstaculizan la toma de decisiones para el desarrollo de la buena práctica en los grupos de secundaria que atienden, la descripción del problema señala que los DFI tienen la tendencia a replicar prácticas tradicionales de enseñanza cuando realizan su práctica en condiciones reales de trabajo en una escuela secundaria pública. De acuerdo a la literatura, el proceso de inserción de docentes noveles a

la práctica profesional en el desempeño es tortuoso debido a su falta de experiencia en el manejo y control de la clase y la aplicación de los contenidos del programa, lo que trae como consecuencia el concentrar su atención en dominar el paso a paso del desarrollo de la clase para sobrevivir al trabajo diario del aula. En este proceso, es común imitar acciones y estrategias que en la práctica den respuesta a estos problemas de manera eficiente y eficaz.

En la literatura, se señala a la toma de decisiones como el elemento clave que definirá cada una de las acciones que realiza el novel docente en el proceso de enfrentar las situaciones problemáticas propias de esta experiencia. Los estudios señalan que éstas se llevan a cabo de manera precipitada y poco reflexionada en el afán de resolverlas tan pronto como se presentan.

La teoría del pensamiento crítico y la corriente del pensamiento del profesor señalan que en la toma de decisiones intervienen una serie de componentes entre los que se encuentran el conocimiento explícito adquirido durante su formación en la escuela normal, el conocimiento tácito adquirido durante sus experiencias de enseñanza y aprendizaje durante su trayecto de formación, y las creencias que se ha formado sobre el rol del maestro en el aula, sobre todo respeto al principio de autoridad e imagen social que debe guardar ante los alumnos.

Con base en a lo anterior y en la información obtenida en la fase diagnóstica de la investigación, se llegó a conocer que son varios los aspectos que obstaculizan la toma de decisiones para el desarrollo de buenas prácticas. El primero de ellos era la debilidad en el conocimiento del idioma inglés producto de su formación en el sistema público de educación. En él el idioma se imparte de manera tradicional y poco sistematizado, ya que no todos los alumnos manifiestan haber comenzado este proceso en el mismo nivel en el que oficialmente se señala, y con la regularidad que marcan los programas de estudio, por lo que tuvieron que recurrir a opciones de formación que ofrece la educación privada.

Este evento obviamente repercutió en el desempeño docente al menos de dos maneras. En primer lugar, en la pericia con la que usaban y manejaban el idioma en la dirección de la práctica, lo cual aumentaba o reducía la seguridad en su desempeño. En segundo lugar, en la forma en que planteaban sus actividades en el aula.

Otro factor que igualmente influía en la toma de decisiones para el desarrollo de la buena práctica, fue el que se refiere a la experiencia acumulada sobre la forma en que el idioma le fue enseñado y la manera en que lo aprendió. Se observó una inclinación hacia el empleo de metodologías gramaticales con o sin el empleo de la lengua meta, sino en español. Estos antecedentes experienciales constituían los referentes pedagógicos que conforman el bagaje del conocimiento tácito de los DFI, que suponen un factor de herencia pedagógica a considerarse dentro de aquellos que obstaculizan el desarrollo de buenas prácticas, por ser parte del insumo que se pone en juego en la toma de decisiones: si la experiencia fue exitosa se replicaba, aunque ésta no precisamente correspondiera a los parámetros de la enseñanza comunicativa.

Por lo que se refiere a la toma de decisiones y empleo del pensamiento crítico, se observó una aparente actitud de madurez del DFI en la toma de decisiones que realiza en su trabajo, pero por otra, una dependencia total del tutor sobre lo que se hace, se le pide hacer y la forma en que lo realiza en el aula, siguiendo formas preestablecidas y poco creativas. Este fue uno de los aspectos de influencia difíciles de evitar, en función del rol de supeditación que juega el DFI respecto del maestro tutor y la imposibilidad de contar con uno que comparta y desarrolle la perspectiva comunicativa en clase

Por tanto, cuando se cuestionó sobre los aspectos de la formación del DFI de inglés de secundaria que favorecen u obstaculizan la toma de decisiones para el desarrollo de la buena práctica, se detectó que el trayecto de formación influía aportando esquemas de trabajo que medianamente permitían la toma de decisiones de acuerdo a las exigencias y necesidades actuales.

Por lo que se refiere al conocimiento del idioma inglés, el enfoque y nivel de dominio, la característica del enfoque empleado limitaba el uso de un repertorio amplio, flexible, o fuera de esquemas tradicionales, que invitara al diseño de propuestas, de materiales o acciones en un momento en el que se buscaba la supervivencia al grupo.

Con respecto a la segunda pregunta que buscaba conocer los elementos que deberían considerarse en el diseño de una intervención de acompañamiento crítico que permitan al DFI el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés halló respuesta con datos obtenidos de tres fuentes principales de información que reflejaron el nivel de conocimiento

explícito y tácito sobre la buena práctica en la enseñanza del inglés. La primera de ellas fue el cuestionario aplicado en la fase diagnóstica, con las respuestas a preguntas relacionadas con las necesidades, carencias y expectativas de los sujetos de la investigación sobre la enseñanza del inglés con enfoque comunicativo. La segunda fuente fue la observación del desempeño de los DFI en la práctica, correspondiente al pretest, evaluada empleando una rúbrica cuyos descriptores establecen los elementos a considerarse para determinar si se trata de una buena práctica o no. La tercera, la revisión de la teoría del pensamiento crítico desde la perspectiva de Paul y Elder (2006), quienes proponen a las ocho características intelectuales del pensamiento crítico como el elemento detonador que dispone al individuo a este tipo de pensamiento.

El modelo de las CIPC fue susceptible de adaptación y adecuación al problema enfrentado, pues lo que se buscaba era detonar el uso del pensamiento crítico a partir de considerar el conocimiento explícito del DFI adquirido durante su formación en la escuela normal (autonomía intelectual, empatía intelectual, imparcialidad intelectual, perseverancia intelectual), el conocimiento tácito adquirido durante sus experiencias de enseñanza y aprendizaje durante su trayecto de formación (perseverancia intelectual, imparcialidad intelectual) y las creencias sobre la identidad profesional que pudieran impedir un crecimiento personal (humildad e integridad intelectual).

De estas tres fuentes de información se logró reconocer que los elementos que habrían de considerarse en el diseño de la intervención de acompañamiento crítico serían uno cognoscitivo o de conocimiento explícito, otro de conocimiento tácito y una propuesta metodológica de análisis, y reflexión crítica organizada en torno a las ocho características intelectuales del pensamiento crítico sugeridas por Paul y Elder (2006) que ayudaría a los DFI en el momento de la toma de decisiones sobre la forma de abordar y solucionar los problemas de la gestión de aula que enfrentan cuando se insertan en la práctica y que les impide el desarrollo de una buena práctica.

Con la aplicación del cuestionario y el pretest, se observó una rica y vasta experiencia en el conocimiento y uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje con enfoque gramatical producto del trayecto de formación en inglés de los DFI, transcurrido a lo largo de su transitar en instituciones de educación pública y privada. Contrario a ello, el cuestionario y la observación de la práctica mostraron mucha confusión y duda sobre la forma de aplicación del

enfoque comunicativo y el conocimiento de repertorios o rutinas de trabajo que les permitieran una aplicación más eficiente y eficaz. Este hallazgo motivó a incluir en la intervención un componente de revisión teórica y práctica de los enfoques de enseñanza gramatical y comunicativo que permitiera compararlos y contrastarlos.

El nerviosismo y la tensión que provocaba entre los DFI el problema de control del grupo y el diseño y aplicación de una secuencia de clase en torno a un contenido del programa, fueron fácil de identificar en la práctica, ya que de los mecanismos y estrategias empleadas dependía en mucho el desarrollo de la buena práctica. Considerando esta característica descrita en la teoría y observada como un común denominador de las clases impartidas por los DFI, se empleó el modelo de desarrollo del pensamiento crítico sugerido por Paul y Elder (2006) reconociendo que hace un desglose de aspectos a trabajar en el individuo, abarcando aspectos de conocimiento explícito y tácito, así como el aspectos de la personalidad como el de la humildad intelectual, la imparcialidad y la empatía intelectual relacionados con estrechamente con el desarrollo de la conciencia de sí mismo en el trato con las demás y de creencias sobre el papel del maestro en el aula, que puede evitar su desarrollo profesional o el mejoramiento de la práctica a través del trato con los alumnos.

En lo relativo a la tercera pregunta que buscó conocer la mejora reportada por la práctica del DFI con la intervención de acompañamiento crítico, la respuesta se logró una vez realizada la segunda observación de la práctica o postest, pues solo la acción en el aula pudo demostrar su disposición por cambiar la manera de pensar y construir la práctica por efecto de la intervención. En ellos se refleja un mejoramiento generalizado, pero no uniforme en la práctica de los DFI. Se puede afirmar que en lo general la intervención tuvo un efecto positivo.

Los cambios registrados en los puntajes de la escala del uno al cinco de la rúbrica variaron de participante en participante, con diferencias de uno a cuatro puntos entre la medición del pretest y el postest. Sin embargo, hubo tres casos específicos en los que la intervención tuvo poco efecto en sus diferentes variables y correspondió a los casos del DFI1, DFI6 y DFI12 quienes obtuvieron los menores, nulos o negativos puntajes de cambio, lo cual se puede considerar un comportamiento lógico en un grupo de trabajo.

Los beneficios reportados con la intervención en cada una de las CIPC se listan a continuación. En su descripción se hace mención de la metodología empleada en la que se

echó mano del trayecto de formación en inglés por los DFI, adquirido dentro y fuera de la escuela normal, constituido por el conocimiento previo o referentes pedagógicos que dieron marco a la toma de decisiones, involucrando al conocimiento explícito y tácito de la profesión, las creencias formadas en torno a ellos y la introducción al conocimiento de las CIPC, permitiendo que con el empleo de las habilidades de pensamiento crítico se pudieran detonar cambios en el desempeño que aproximaron el trabajo de aula a una buena práctica. Es importante señalar la contribución del material videograbado como forma de generadora de procesos metacognitivos y de experiencia visual, que favoreció, fortaleció y facilitó los procesos de cambio en la práctica de manera más rápida, permitiendo una transposición didáctica más eficiente y efectiva que condujo a una buena práctica en la enseñanza del inglés bajo enfoque comunicativo.

Variable Humildad intelectual

La humildad intelectual es una de las características intelectuales del pensamiento crítico menos cultivada y desarrollada en el medio docente, debido a la idea de la imagen que el profesor debe guardar en el aula, apoyada y reforzada por la misma cultura escolar, por lo que se convierte en uno de los varios obstáculos que limita el desarrollo de la buena práctica.

El beneficio que reportó el conocimiento y uso de esta CIPC en el desarrollo de buenas prácticas en los DFI participantes de la intervención, residió en hacerlos conscientes del papel de que juega en el proceso de construcción de la práctica, cumpliendo una función detonadora de cambios cuando se aplica en los procesos del pensamiento crítico, o como un obstáculo cuando se decide no hacerlo.

Uno de los momentos más importantes de la clase en que el docente muestra su humildad, es aquél en el que es capaz de reconocer que es susceptible de cometer errores durante su desempeño en el aula, tanto del conocimiento del contenido de la clase, como del manejo metodológico del enfoque de la misma, lo cual lo hace más receptivo, abierto y crítico de su trabajo.

Para lograr la conciencia en el DFI de su nivel de humildad intelectual a partir de la reflexión crítica, se le brinda la oportunidad de observar y evaluar su propio desempeño en aula y el de terceros, utilizando los videos tomados en el pretest y postest, así como algunos

otros tomados del internet en los que se observa las reacciones del docente cuando se percata que los alumnos no reaccionan de la forma esperada, cuando duda de la secuencia a seguir en la clase se acuerdo a lo planeado, cuando comete errores gramaticales o de contenido durante la sesión y nadie se percataba de ello, o cuando el error se hace notar o es señalado por alguno de los miembros del grupo entre otros.

Esta acción les permitió tomar conciencia de sus propias formas de proceder en el aula y proponer soluciones mejor reflexionadas. Como resultado de este proceso se observaron cambios en la actitud de ocho de los doce sujetos participantes, y dos que conservaron posturas aceptables dentro de la escala de medición planteada, lo cual habla del impacto del proceso en su desempeño.

Otra de las formas de percatarse los beneficios que reportó la intervención en esta variable, se puede observar desde los resultados que obtuvieron aquellos que decidieron no asumir esta actitud del pensamiento crítico. Al comparar y contrastar los resultados de los DFI que obtuvieron los puntajes más bajos en las pruebas del pretest y postest, respecto de otras variables, se observó que presentaron un comportamiento muy similar en las variables confianza en el razonamiento (relacionado con el control de grupo), empatía intelectual (relacionado con el conocimiento y comprensión de los alumnos), e imparcialidad intelectual (relacionado con el trato justo e igualitario que se brinda los estudiantes).

De acuerdo a la teoría, existe una relación directa entre el control de grupo y la imagen creada del maestro por la cultura escolar, que en el caso del docente que se inserta a la práctica profesional docente le lleva a reaccionar de manera impulsiva y poco reflexiva en torno a las decisiones que adopta en la solución de problemas en el aula, pues están más preocupados por la imagen que proyectan ante los alumnos, que por comprender sus necesidades, buscando únicamente sobrevivir o salir del paso, antes que crear condiciones para el aprendizaje de los alumnos.

Este hallazgo permite reconocer que no solo es importante fomentar la humildad intelectual entre los docentes en formación para que puedan desarrollar buenas prácticas, sino que apoyar aquellas áreas que son decisivas para que la humildad intelectual sea posible como es el caso de la construcción de estrategias de manejo de grupo.

Autonomía Intelectual

El beneficio que le reporta el empleo de la autonomía intelectual en el proceso de construcción y desarrollo de una buena práctica, es el de detonar en el DFI la conciencia sobre la importancia de tener presente en todo momento, los componentes y características del tipo de desempeño que se espera se lleve a cabo. En el caso particular del problema abordado, el de dirigir una enseñanza bajo los principios del enfoque comunicativo. Solo de esta manera se puede realizar una toma de decisiones más eficiente sobre las características de las actividades o estrategias a emplear en la conducción de una clase.

Estas acciones permitieron una mayor actitud reflexiva, al comparar y contrastar lo que dicta la teoría, lo que se observaba de la propia práctica, la del tutor, y la de la situación presentada. El efecto de la intervención siguiendo este proceso permitió despertar la conciencia y seguridad en los DFI sobre el empleo de conceptos tan importantes como el uso de la lengua meta en el desarrollo de la sesión, la contextualización de la clase, el uso de las prácticas sociales del lenguaje y el fomento al desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje como piezas torales en la enseñanza comunicativa.

Las mediciones realizadas en el pretest y postest muestran los cambios de manera numérica en los análisis descriptivos e inferencial. En el descriptivo, las medidas de medias pasan de un promedio de dos puntos, a uno de cuatro en un a escala de cinco que tienen su equivalente a las estrategias comunicativas empleadas por el DFI en su clase, lo que muestra una mayor conciencia y confianza en su empleo. La *t* de student permitió reconocer que la influencia del cambio en los resultados de las mediciones se debió a la intervención en un intervalo del 95% de confianza, y el Alfa de Cronbach ubica a la autonomía intelectual como uno de los componentes de mayor influencia en el desarrollo de la buena práctica en los DFI participantes del estudio.

Un componente cualitativo de la intervención que demuestra la conciencia ganada por el DFI en el empleo de estrategias comunicativas en clase, fue un ejercicio de reflexión realizado como parte de las actividades de realimentación de la intervención, en la que describen haberse dado cuenta de los componentes de los que adolecía su clase, y de la importancia que tiene el considerarlos para el desarrollo de sesiones de trabajo bajo la óptica comunicativa.

Con el análisis, reflexión y discusión de las características de la enseñanza comunicativa, enunciadas por la teoría y observadas en videos de sesiones de clase en condiciones reales de trabajo, se mejoró la seguridad que el DFI tenía sobre lo que conocía, dándole claridad en la forma de plantear sus clases, las cuales en ocasiones distaban en mucho de lo que había observado y observaba en el contexto escolar en el que se desenvolvía. Las asociaciones y distinciones que se establecieron entre ambos enfoques mediante la comparación y la contrastación de la teoría o conocimiento explícito y la práctica o conocimiento tácito, permitieron que lo observado en el postest se acercara más al desempeño de una buena práctica.

En un contexto dominado por la enseñanza gramatical, se hace difícil construir una práctica bajo un enfoque que no cuenta con referentes experienciales suficientes. De ahí la importancia de generar el ejercicio del pensamiento crítico en el DFI, mediante el empleo de la autonomía intelectual, lo cual permite una actitud de cambio en la práctica mediante un pensamiento menos impulsivo y más pensado sobre las acciones a emprender, permitiéndose la observación, el análisis, la reflexión y la comparación de experiencias bajo la lupa de planteamientos teóricos que busquen el cómo, por qué o cuando de la misma.

Uno de los elementos que obstaculizan el desarrollo de la autonomía intelectual en el medio en el que se inserta el DFI, es la organización jerárquica de la escuela y su posición como maestro practicante. Esta función queda supeditada al control del maestro tutor, quien en ocasiones dicta la manera de trabajo al docente novel ante la incertidumbre o inseguridad que este manifiesta en la práctica, compartiendo con él el cómo de la enseñanza tan buscado por quien se inserta por primera vez en la práctica profesional. Por tanto, se convierte en un círculo vicioso, entre quien da y quien acepta, cuando no se media con un tipo de pensamiento autónomo que ayude a enriquecer o reorientar las indicaciones recibidas sobre las acciones que habrá de tomar en el aula.

El empleo de la autonomía intelectual por parte del DFI, basada en el conocimiento explícito que su capacitación le brindó dentro de la escuela normal, le da la oportunidad de reflexionar en la riqueza de lo que sabe para con seguridad aplicarlo en forma de buena práctica en los grupos que asiste en la escuela secundaria.

Integridad Intelectual

La integridad intelectual como componente de la intervención permite al DFI mejorar su capacidad y actitud hacia el desarrollo de secuencias de clase con mayor consistencia. La observación, análisis y reflexión de casos con diferentes propuestas de proceso de clase, así como la crítica constructiva hacia las propias, permitió mayor asertividad en la forma de concatenar la secuencia de las actividades programadas en una segunda ronda de observación de clases o postest.

El cambio en los resultados de una práctica inicial a una segunda mediada por la intervención, se observó en las secuencias de clase de al menos siete de los 12 sujetos de investigación, cuyos puntajes alcanzaron el nivel 4 (en cinco casos) y 5 (en dos), los cuales son los más altos de la escala empleada en la rúbrica de observación del desempeño. Los de 4 representan secuencias en las que una actividad es inconsistente con el resto de ellas, y el 5, secuencias totalmente consistentes.

Para el logro de estos puntajes fue obligado realizar una planeación y ejecución de clase de manera más cuidadosa y pensada, es decir, evitando decisiones precipitadas que justificaran momentos diferentes de ésta, pero que no contribuyeran al logro del objetivo final. A este respecto, los ejercicios de análisis y reflexión de casos en lo individual y en equipo, permitieron desencadenar procesos metacognitivos que hicieron posible conocer y reconocer la lógica de las secuencias y verificar si el total de las actividades estaba encaminado al logro del objetivo de clase.

El fomento al pensamiento crítico a través de la inferencia es una de las aportaciones de la integridad intelectual, especialmente cuando el DFI halla fundamento de lo que se le observa en su práctica y observa de la práctica de los demás, en los resultados de su propia reflexión y en los de la reflexión de sus compañeros con quienes compartió la reflexión, orientando así su pensamiento hacia las acciones a emprender para resolver los posibles problemas de inconsistencia en el desarrollo de las clases que dirigía con los alumnos de secundaria.

Uno de los retos en el planteamiento de la secuencia de una clase es la de lograr la consistencia entre las actividades y que todas ellas conduzcan al logro del objetivo de la sesión. Por tanto, la intervención de acompañamiento buscó mejorar esta capacidad del DFI

a través del empleo de la integridad intelectual, lo que le llevó a decidir la forma de llevar su práctica menos improvisada y espontánea como sucede con docentes noveles que se insertan por primera vez a la práctica profesional docente.

Entereza Intelectual

Uno de los componentes de mayor reto y aporte al desempeño del DFI representó sin duda el de la entereza intelectual. Cuestionar formas cotidianas de enseñanza demandó un ejercicio de honestidad, valentía, disposición y claridad por parte del DFI para su identificación, y de coraje o entereza para estar resuelto a transformarlas o eliminarlas del trabajo de aula por exitosas o populares que pudieran ser o parecer. La identificación requirió un ejercicio de activación del conocimiento previo, seguido del estudio y la discusión teórica, para después realizar la revisión de videos con los que el DFI se identificaba en esas prácticas.

El empleo de entereza intelectual permitió a los DFI realizar cambios en aspectos claves de la enseñanza del inglés, los cuales no son aplicados siguiendo principios de la teoría de enseñanza de idiomas, sino como formas prácticas que facilitan el trabajo del docente y reducen el compromiso y reto del adolescente por el aprendizaje del idioma. Estas prácticas se han convertido en verdaderas creencias que los docentes replican constantemente. Ello se infiere de la información recabada en el estudio diagnóstico realizado a los DFI cuando refieren a la metodología empleada por sus maestros de inglés.

La conciencia en la importancia de realizar cambios en la enseñanza se realizó a partir de la activación del conocimiento previo de los DFI basado en la experiencia personal de aprendizaje y de enseñanza observada en los diferentes contextos en los que se habían desenvuelto hasta el momento incluyendo la misma escuela normal, seguida de una revisión de teórica que ponía en entredicho dichas creencias. Como forma de corroborar lo discutido, se analizaron, reflexionaron y discutieron videos de situaciones de clase dirigidas por un DFI en las que se observaban dichas prácticas. Ello trajo consigo una identificación de los sujetos de la investigación con el docente practicante que dirigía la práctica en el video.

La intervención permitió al DFI asumir una actitud de cambio más consciente y comprometida con su trabajo, reduciendo el empleo del español como única lengua de

comunicación, de la traducción simultánea, del trabajo centrado en el libro de texto, de la copia de textos y del estudio de contenidos gramaticales como principal objetivo de la clase, permitiéndose buscar una mayor participación del alumnado, realizar esfuerzos por soportar su comunicación verbal en el uso del visuales y el movimiento corporal, y buscar otro tipo de materiales de soporte del aprendizaje más allá del libro de texto.

El análisis descriptivo permite corroborar los cambios experimentados por cada uno de los sujetos, los cuales fueron de uno a tres puntos en la escala empleada en la rúbrica; el análisis inferencial con la prueba t de student comprueba la influencia de la intervención en los resultados obtenidos, y el alfa de Cronbach permitió conocer que la entereza intelectual fue la CIPC con más influencia en el desarrollo de la buena práctica entre los DFI sujetos de la investigación.

Perseverancia Intelectual

El aporte de la intervención a la perseverancia de los DFI por alcanzar buenas prácticas en la enseñanza del inglés, consistió en generar la inquietud por el mejoramiento del desempeño a través de la evaluación de su propia práctica, lo que convirtió a la perseverancia intelectual en un esfuerzo metacognitivo por determinar las características de su desempeño docente en un momento específico, identificando los ajustes necesarios a realizar para hacerlo coincidir con parámetros predeterminados de una buena práctica, contribuyendo con ello a un estado de bienestar, satisfacción o autosuficiencia, contrario a los estados de malestar, estrés o insatisfacción que como se ha mencionado provoca el shock ante la práctica.

Mediante la autoevaluación de su propio desempeño y el conocimiento de estrategias de gestión de aula que facilitaran la solución de los problemas observados en dicha autoevaluación, la intervención permitió que los DFI reconocieran sus áreas de oportunidad y fortalezas, haciéndolos más perceptivos de las sugerencias ofrecidas para la selección y adecuación de éstas a su propia práctica. Los DFI participantes evaluaron su propia práctica empleando una videgrabación realizada en el pretest, tomando nota de los elementos presentes en ésta y empleando una rúbrica de evaluación para medir su nivel de desempeño. Después de analizar, reflexionar y discutir sus componentes, se les presentaron algunas propuestas de estrategias que pudieran ayudar a resolver dichos problemas. Así, la

persistencia permitió repetir lo que consideraban sus fortalezas de trabajo y corregir o reorientar aquellas que representaban sus debilidades, haciendo de este ejercicio crítico un motor mediante el cual se pudiera ganar mayor satisfacción de lo que se hiciera bien, y motivándolos a insistir en las áreas de oportunidad hasta lograr alcanzar y dominar una buena práctica.

En la medición de los cinco parámetros elegidos en este componente se observó que en algunos casos como la exposición al idioma usando una variedad de medios y recursos, y la movilidad estratégica en el aula, el mayor número de DFI persiste en su empleo durante el postest, lo que puede significar que la intervención sirvió como reforzador de la perseverancia en el uso de estos dos desempeños. En el caso de centrar la enseñanza en el alumno, el número de DFI que se decidieron a realizarlo se duplicó en 10; y la definición y regulación de tiempos de duración de las actividades de clase y la evaluación por productos pasó de uno a seis DFI que lo emplearon, lo que puede significar que la intervención detonó su uso en el salón de clases.

La prueba t de student mostró que influencia de este componente a la práctica se debió la intervención y no a otros factores al mostrar una significancia de 0.001 de los 0.05 permitidos y en el Alfa de Cronbach demostró que éste fue uno de los componentes con mayor influencia en los DFI para el desarrollo de una buena práctica junto con la entereza la autonomía y la empatía intelectuales.

Confianza en el razonamiento

La confianza en el razonamiento aplicada en la intervención permitió al DFI incrementar la confianza en su capacidad de decidir la manera de conducir la clase, a través del análisis y la reflexión sobre la relación que guarda el conocimiento de las características del adolescente que atiende en secundaria, con el conocimiento y uso de estrategias de gestión de aula que emplea. Estar consciente de esta relación permitió mayor asertividad en la forma de conducirse ante la respuesta de los alumnos considerando el tipo de actividad que dirigía, el ritmo de la clase y su estilo de aprendizaje.

De ello da muestra los cambios observados en la práctica después de discutido el componente confianza en el razonamiento en la intervención de acompañamiento crítico. Ocho

de los doce participantes modificaron su desempeño en general, mejorando el manejo de la clase (de 6 se pasó a 10 el número de quienes lo mejoraron), reaccionando de manera más sensata a problemas de conducta de los alumnos (de 7 se incrementó a 9) y su respuesta o reacción a las actividades de la clase (de 8 se pasó a 12) sin que ello demeritara la atención que demandaba el contenido de la clase (el número de 11 se conservó en ambas observaciones).

La teoría dicta que los docentes noveles que se insertan a la práctica profesional, regularmente atraviesan por una etapa crítica en la que aprenden a resolver problemas propios de la actividad de manera impulsiva e influidos por sus emociones. Emplear la confianza en el razonamiento significó aminorar esta tendencia por la vía del análisis y la reflexión, y reducir la inseguridad ante lo incierto de los acontecimientos de la práctica que enfrentan, que en mucho están relacionados con el comportamiento de los alumnos y la administración del conocimiento.

A través de la activación del conocimiento previo sobre patrones de conducta específicos propios de la adolescencia, intereses y motivaciones manifiestos por los alumnos que atienden en la secundaria, y el estudio de estrategias específicas de gestión de aula, se brinda una base de conocimiento que el DFI ponen en juego para seleccionar o crear opciones de trabajo, que de acuerdo a lo teóricos, es una de las mayores preocupaciones de los docentes noveles para dar respuesta al aquí y ahora de los problemas de corto plazo, omitiendo los por qué, para qué o dónde que resuelven los de mediano y largo plazo.

Depositando la confianza en su capacidad crítica de selección de opciones, se redujo la posibilidad de repetición de alternativas poco relacionadas con los parámetros de la buena práctica bajo enfoque comunicativo. La prueba t de student corroboró que esta influencia se debió a la intervención y no a otros factores pues la medición de la significancia arrojó un valor de 0.005 de 0.05 que se fijó como porcentaje de error. Por su parte el alfa de Cronbach permitió conocer que esta CIPC tiene impacto medio en el desarrollo de la buena práctica comparado con la entereza intelectual que tuvo una influencia determinante.

Empatía intelectual

El componente empatía intelectual abordado en la intervención permitió a los DFI mejorar su desempeño docente al reflexionar y materializar en su práctica actividades adecuadas a los

intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos. Este cambio es el primer paso a la transformación de una enseñanza centrada en el maestro a otra centrada en el alumno, de la que busca sobrevivir a la clase, a una que encuentra el por qué y para qué de la misma.

En apartados anteriores se discutió la idea de centrar los intereses de la clase en el alumno, quien es la razón de del trabajo escolar. En el caso de la enseñanza comunicativa, esta visión cobra especial importancia, pues es la única forma en la que puede desarrollar habilidades de lenguaje que implícitamente llevan las competencias lingüísticas y pragmáticas. Los resultados de la intervención mostraron tres casos en los que se asume los DFI adoptaron verdaderamente esta disposición al trabajo, pasando de puntajes de 2 y 3, a 5 puntos, y de 2, a 4 puntos, los cuales representan el desempeño de una buena práctica. Por lo que no es difícil reconocer que el trabajo de reflexión, análisis y crítica de casos de aula presentados en la intervención, permitió detonar actitudes de trabajo casi opuestas a las presentadas en primer round de observaciones.

Con la intervención, la empatía intelectual brinda la oportunidad al DFI de reducir el tiempo de crisis de la supervivencia y el shock ante la práctica, en la que el docente novel actúa en defensa buscando controlar la clase desde el control mismo. La entereza intelectual permite una toma de decisiones menos azarosa y más reflexiva, atendiendo a los mismos interés y necesidades de los alumnos. Este proceso de cambio no se manifiesta siempre de manera homogénea radical, pues dependerá del grado de interiorización que el docente haga del concepto para transparentar en su práctica. En la intervención tres DFI pasaron de un nivel 2 a 3, lo que representó el transitar de una respuesta impulsiva al trabajo de aula representada por el nivel 2, a otra que comienza a tomar interés por la forma que aprenden los alumnos.

Al considerar el uso de actividades relacionadas con intereses y necesidades de los alumnos, la enseñanza se vuelve más pensada y menos improvisada. Las decisiones dejan de ser accidentales o azarosas, pues el factor alumno es tomado en cuenta en la propuesta de trabajo del docente. De esta manera ya no se puede hablar de una enseñanza que busque sobrevivir a la clase, sino dirigir esfuerzos al aprendizaje de los alumnos.

Ayudar a reconocer el papel de la empatía intelectual en la comprensión del comportamiento de los estudiantes por efecto de la presencia y desempeño del DFI, permite buscar soluciones en componentes técnicos y humanos, en criterios cognitivos, psicosociales

y de aprendizaje de idiomas del adolescente, en lugar de salir al paso con respuestas viscerales que limitan la posibilidad de generar una buena práctica.

Imparcialidad Intelectual

Los esquemas de la educación tradicional, han creado la idea del docente como figura de autoridad y centro de la actividad en el aula. Los resultados de las observaciones realizadas en el pretest hicieron clara esta creencia entre los DFI, pues en su clase inicial se desempeñaron como el centro de la actividad, mostrando una tendencia a favorecer una interacción maestro-alumno apoyada en cuestionamientos cuya respuesta servían para mantener el control y la “motivación” hacia la clase. Estas características de la práctica eran más cercanas a la enseñanza tradicional y menos coincidentes con una buena práctica comunicativa, en la que se espera una mayor participación e interacción alumno-alumno, maestro-alumno y alumno-maestro.

La intervención permitió a los DFI darse cuenta de que una buena práctica comienza por la creación de ambientes de aula que favorecen la participación individual y por equipos de trabajo, así como un trato justo e igualitario al estudiante que atiende, mediante el empleo de reforzadores afectivos que propiciaron dicha participación. Se observó que los cambios experimentados en las prácticas por efecto de la intervención, permitieron redireccionar la atención que el DFI tenía por desempeñar un rol protagónico y de autoridad por la autoridad misma, hacia la organización de actividades con más apertura hacia el empleo del trabajo en equipo y a la interacción entre los alumnos. Así mismo, el empleo de reforzadores que solo promueven una participación entre quienes ofrecían una respuesta acertada y puntos de vista coincidentes con los del DFI, fueron sustituidos por otros que aminoraron la tensión y alentaban al estudiante a pensar sus respuestas y a continuar participando en el proceso de la clase, aun cuando su forma de pensar o conducirse escapara de la esperada por el DFI.

La influencia de la intervención en la variable imparcialidad intelectual impactó en el desarrollo de una buena práctica al observarse una diferencia de los resultados obtenidos en el pretest y el postest. El análisis estadístico descriptivo de los resultados muestra que los cambios no fueron homogéneos en los participantes, pero que los desempeños observados antes y después de la intervención permitieron conocer que ésta sirvió como reforzador de aquellos que se venían realizando acorde a los estándares de la buena práctica comunicativa

en relación a la imparcialidad intelectual, y en algunos otros, como detonador de los mismos, cambios que significaron una conducción de clase más alejada del interés de control por medios poco didácticos.

La primera observación de clase hizo suponer que esta CIPC es promovida durante la formación inicial, aunque no se materializa de la forma que demandan los estándares de la enseñanza comunicativa, como es el caso del trabajo en equipo o el uso de reforzadores como ya se ha mencionado, por lo que la intervención sirvió el propósito de clarificar y reorientar la manera de emplear aquello que los DFI conocían, por medio del análisis y reflexión que se les pidió realizar. Por otro lado, su ejercicio entre quienes no la consideraban como parte de su desempeño por enfatizar el control de la clase, manifiesta el papel de la intervención como detonador de su uso al lograr despertar en ellos una mayor conciencia por lograr clases acorde a los modelajes observados, analizados y reflexionados durante la intervención.

El desempeño logrado por los DFI en la segunda práctica, permite establecer que éstos pudieron darse cuenta de la importancia que tiene el trato equitativo y justo hacia los estudiantes a partir de la creación de condiciones que permitieran una participación individual y en equipo más homogénea, si lo que se busca es el desempeño de una buena práctica. Los resultados demostraron que diez de los 12 DFI participantes lograron puntajes dentro del rango de aceptabilidad de una buena práctica en esta variable; la prueba t de student que los cambios se debieron a la influencia de la intervención con un rango de significancia de 0.012 de 0.05 permitido, y que esta variable perteneciera al segundo grupo de CIPC de mayor influencia sobre el desempeño en la práctica, de acuerdo a la medición del grado de confiabilidad por medio de la prueba de Alfa de Cronbach.

Se observa que los DFI reforzaron su postura o se atrevieron a permitir que los alumnos expresaran su conocimiento y opiniones sobre los temas abordados, de manera mesurada, ya que, en apariencia, promover cambios radicales en un proceso de inserción demanda más tiempo y experiencia, pero queda el correr el riesgo como inicio de cambio, pues el riesgo de perder el control de grupo ante la excesiva libertad que se pudiera dar al alumno siempre está latente.

Alcances de la investigación

A manera de conclusión, se puede afirmar que el desarrollo de la investigación permitió realizar tres aportaciones principales al campo de la formación inicial docente de inglés de secundaria: un instrumento para la caracterización y análisis de necesidades de docentes en formación inicial, un instrumento de evaluación del desempeño docente bajo enfoque comunicativo y una metodología emergente para el desarrollo de buenas prácticas en docentes noveles de inglés de secundaria en proceso de inserción al trabajo profesional docente.

En la formación de docentes de inglés de secundaria, los programas oficiales son diseñados sin considerar el antecedente de formación de los estudiantes que se inscriben al programa. El conocimiento de este componente es esencial pues se observa forma parte de las epistemologías que ejercen gran influencia en el diseño y construcción de la práctica en el momento en que el docente en formación toma decisiones respecto del cómo dirigir su enseñanza y que puede mejorar por efecto del pensamiento crítico.

De acuerdo a la teoría del pensamiento crítico, en el momento de la toma de decisiones, el individuo considera su conocimiento previo constituido entre otros elementos por el conjunto de su conocimiento cognitivo o explícito, sus experiencias o conocimiento tácito, así como de las creencias generadas en torno a ello. Este hecho es reforzado por la línea de investigación del pensamiento del profesor señalando que en la construcción de la práctica docente intervienen epistemologías que son producto de factores diversos como el trayecto de formación docente, adquirido dentro y fuera de la institución formadora del profesor.

El cuestionario aplicado en la etapa diagnóstica, permitió reconocer las necesidades, carencias y aspiraciones de formación de los DFI conociendo su trayecto de formación en inglés, la metodología empleada en la enseñanza y aprendizaje del idioma durante éste, y el conocimiento del proceso de construcción de la práctica en relación a las características intelectuales del pensamiento crítico. Reconocido el perfil pedagógico y didáctico del DFI, se pudo proponer en la intervención las medidas necesarias en la orientación o canalización de este conocimiento previo en beneficio del desarrollo de buenas prácticas, evitando se convirtiera en un componente que limitara o interfiriera la toma de decisiones cuando de la búsqueda de soluciones a problemas de la práctica se tratara, satisfaciendo de manera más asertiva las necesidades de la educación que exigen los tiempos que vive.

El segundo instrumento, la rúbrica de evaluación del desempeño del docente de inglés en formación inicial bajo enfoque comunicativo, está organizada en torno a ocho variables denominadas características intelectuales del pensamiento crítico, sugeridas por Paul y Elder (2006): humildad intelectual, autonomía, integridad intelectual, entereza intelectual, perseverancia intelectual, confianza en el razonamiento, empatía intelectual, e imparcialidad intelectual. Estas variables que promueven la disposición del individuo al empleo del pensamiento crítico, se asociaron a estándares de desempeño de buenas prácticas en la enseñanza del inglés bajo enfoque comunicativo, lo que permite conocer el nivel de la capacidad de gestión de aula del docente en formación inicial de inglés de secundaria que lo aleja o acerca al desarrollo de una buena práctica. Las características intelectuales del pensamiento crítico representan actitudes y valores cuya presencia o ausencia en diferentes grados, pueden obstaculizar o favorecer el empleo del pensamiento crítico en la toma de decisiones para la construcción de la práctica docente.

Los resultados obtenidos con la aplicación de este instrumento permitió reconocer que el grupo de componentes de mayor peso en la formación para el desarrollo de la buena práctica fueron en orden de importancia, los que corresponden a la entereza intelectual, relacionada con la capacidad crítica y de toma de decisiones en la elección de alternativas tradicionales o comunicativas para su ejecución en clase; la perseverancia intelectual, vinculada con la persistencia en la generación de cambios en la práctica; la integridad intelectual, ligada a la creación de secuencias consistentes de clase, y la autonomía intelectual, concerniente con el manejo del conocimiento teórico básico del enfoque y las teorías que lo soportan. Como se puede observar, estas características están estrechamente relacionado con el manejo del conocimiento técnico, explícito y tácito, de la práctica.

Un segundo grupo está representado por aquellos elementos de carácter ético-profesional de la buena práctica. En orden descendente de importancia corresponden a la empatía intelectual, relacionada con la comprensión de las capacidades, necesidades e intereses de aprendizaje de los alumnos; la confianza en el razonamiento, que evita la actuación por impulso ante problemas como los de disciplina; y la imparcialidad intelectual, relacionada con el trato equitativo que se da a los alumnos durante el trabajo en clase. Solo la humildad intelectual, vinculada a la actitud de reconocimiento de fortalezas y debilidades personales, se mostró como la característica de menor correlación con la buena práctica.

En resumen, la rúbrica permite reconocer las características del desempeño docente del DFI de inglés que se inserta por primera vez a la práctica profesional en condiciones reales de trabajo empleando el enfoque funcional comunicativo. Su relación con las ocho variables permite reconocer el carácter actitudinal y valorar en el empleo del pensamiento crítico durante la toma de decisiones sobre la manera de proceder en el aula cuando la incertidumbre de la inserción a la práctica profesional se presenta. Las ocho variables denominadas Características intelectuales del Pensamiento Crítico, están basados en los trabajos de los autores Paul y Elder (2006), quienes consideran que no únicamente se requiere de habilidades intelectuales para el desarrollo del pensamiento crítico, sino que de disposiciones o actitudes para su aplicación al enfrentar situaciones que se enfrentan en la vida diaria.

Cuando el docente en formación participa de la experiencia de inserción a la práctica, el conflicto que le provoca esta experiencia le obliga a pensar soluciones y a decidir cuál de ellas elegirá tomando como referente lo que sabe y conoce de la práctica desde su referentes teóricos y prácticos. Lo que hay que prevenir es una toma de decisiones arbitraria e impulsiva que los lleve a seleccionar formas prácticas de solución de problemas que conduzca a repetir acciones que se desean superar en la enseñanza del inglés, y que, dependiendo de su nivel de éxito, se comenzarán a constituir en el repertorio experiencial base de las epistemologías que intervendrán en la construcción de su práctica futura.

La promoción de una enseñanza del inglés más ajustada a las características que requiere la sociedad en la que vivimos, se resolvió con la realización de la intervención de acompañamiento crítico, que es el tercer y último aporte de esta investigación al campo de la formación inicial de docentes de inglés de secundaria. Dicha intervención está soportada en el uso de una metodología basada en los principios del pensamiento crítico y organizada en torno a las ocho características intelectuales ya mencionadas. La forma de su diseño y aplicación, se formuló considerando la información obtenida durante la fase diagnóstica de la investigación en la que se caracterizó y analizaron las necesidades de formación del DFI, así como aquella obtenida con la aplicación del pre-test. La intervención permitió a los sujetos participantes mejorar su desempeño en el aula en el corto plazo, cubriendo las características deseables de una buena práctica en esta etapa de proximidad a la conclusión de sus estudios como licenciados en educación secundaria con especialidad en inglés.

La intervención se organizó entorno a ocho sesiones de trabajo, una por cada característica intelectual, con duración de cuatro horas. La metodología de trabajo se sustenta en tres ejes. El primero, destinado al conocimiento de la característica intelectual del pensamiento crítico de la sesión. Su propósito, hacer consciente al participante del papel que ésta juega como detonador de acciones en la mejora de la práctica. El segundo destinado a la revisión contenidos teórico-metodológicos de la enseñanza asociados a esta característica, los cuales constituyen el conocimiento explícito abordado durante la formación en la escuela normal, y sobre el que se quiere incidir para el logro de una buena práctica. El tercero, el eje relacionado con el conocimiento tácito, destinado a la observación, análisis y reflexión de prácticas áulicas de enseñanza del inglés videograbadas en diferentes contextos, condiciones, y niveles, locales, nacionales, e internacionales de trabajo en las que participan tanto los mismos sujetos de la investigación, como docentes en formación inicial ajenos al grupo, y profesionales de la enseñanza del inglés y lenguas extranjeras en medios y niveles locales, nacionales, e internacionales.

Las experiencias videograbadas, analizadas y discutidas, se convierten en un repertorio de referentes prácticos que permiten la comparación de lo que se realiza comúnmente en el aula de secundaria de escuelas oficiales, y lo que se espera se realice en una buena práctica bajo el enfoque comunicativo. En consecuencia, se cuenta con un repertorio más amplio de referentes tácitos que por efecto del pensamiento crítico, permiten pensar e imaginar opciones de solución más allá de las observadas a lo largo del trayecto de formación, tanto dentro como fuera de la escuela normal, las cuales son pilares de las epistemologías de construcción de la práctica que se siguen empleando en las propuestas de trabajo.

Disponer al DFI al empleo del pensamiento crítico con el uso de la CIPC, soportado en la renovación y enriquecimiento de referentes teóricos y prácticos, permiten una mejor transposición didáctica, facilitando salir del ciclo vicioso de repetición de lo que se observa en el medio escolar de la educación pública, que se niega a cambiar ante la falta de modelos tangibles que den cuenta de una enseñanza bajo las nuevas concepciones epistemológicas de construcción de la enseñanza comunicativa, y del uso de una forma de pensamiento menos inercial.

La buena práctica en la enseñanza del inglés insiste en que el centro de la actividad en el salón de clase es el alumno, al cual se le debe exponer al idioma bajo un esquema de contextualización del idioma que le permita el desarrollo de la competencia comunicativa a través del desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje. Sin embargo, el contexto de la cultura escolar que nutre el conocimiento tácito del DFI no le permite desarrollar un repertorio experiencial que sirva como referente de comparación entre la realidad de la práctica y el conocimiento teórico adquirido en la escuela normal.

El alcance de la investigación fue de carácter explicativo, ya que se estableció una hipótesis de relación de tipo causal, en la que se relaciona las variables empleo de una intervención de acompañamiento crítico y sus efectos para el desarrollo de una buena práctica. Con el proceso de la investigación en sus diferentes etapas comenzando con la revisión de la literatura seguida por la fase diagnóstica, la aplicación del pretest, la intervención, el postest y el análisis de resultados, se logró determinar que la intervención de acompañamiento influyó de manera positiva en el desarrollo de la buena práctica de los sujetos de la investigación.

Con el empleo del programa SPSS y siguiendo la metodología para la comprobación numérica en una relación causal de variables, se empieza por calcular la correlación entre las variables y posteriormente la relación de causa efecto, que en el caso se demostró con la prueba *t de student*. En este estudio los resultados obtenidos en la medición de las ocho características intelectuales del pensamiento crítico en el pretest y postest cumplieron con los requerimientos estadísticos de medición de correlación y prueba *t de student* en un margen de eficiencia del 95% de eficiencia y un 5% de margen de error, lo que hizo a la intervención y su metodología idónea en este caso de la formación docente, por la relación que guarda con la mejora en el desempeño docente para lograr una buena práctica. Esto pone las bases para futuras investigaciones y apertura la posibilidad de empleo, buscando metodologías alternas que puedan permitir generalizar sus resultados.

Debido a que el enfoque de la investigación fue cuantitativo, no se logró dar una explicación plena de la forma en que la intervención influye en los DFI para el desarrollo de la buena práctica por influencia del conocimiento de las ocho variables o característica intelectuales del pensamiento crítico, a excepción de aquellos casos en los que los instrumentos aplicados, como el cuestionario de caracterización y análisis de necesidades, o

los utilizados en el desarrollo de las actividades de la intervención, proporcionaron información cualitativa que permitió entender la forma en que esto ocurrió.

Una de las fuentes cualitativas que apoyó en la interpretación de los resultados fue la literatura de estudios relacionados con la inserción de docentes noveles en la práctica profesional, los problemas que enfrentan en el aula, la epistemología de construcción de la práctica docente y la teoría del pensamiento crítico, las cuales fueron determinantes en esta última etapa de la investigación, pero no por ello se pudo tener una visión completa como se esperaba.

Relevancia de la investigación

Las implicaciones de la enseñanza del inglés como segunda lengua en la educación básica en nuestro país van más allá de la adopción de una política educativa que responda a los reclamos internacionales de formación de las nuevas generaciones de mexicanos. La publicación progresiva de tres reformas educativas en esta área en la educación secundaria en los últimos veinte años y de una sola en la formación inicial de docentes de inglés no ha significado el cambio de paradigma de su enseñanza en la práctica, la cual sigue siendo eminentemente tradicional.

La enseñanza del inglés en escuelas secundaria del sistema de educación público en nuestro país ha buscado transformarse de conformidad con las nuevas tendencias globales durante los últimos veinte años. A ello obedece la introducción del enfoque comunicativo en el programa de inglés de secundaria en 1993 y las reformas consecutivas de 2006 y 2011. Sin embargo, la parte operativa del mismo sigue un camino diferente. Se observa que los docentes de secundaria siguen empleando formas de enseñanza relacionadas con el enfoque gramatical cuyo propósito fundamental es el del conocimiento lingüístico del idioma por sobre el su uso y funcionalidad.

Una de las vías para lograr el cambio en la práctica de la enseñanza del inglés lo constituye la formación inicial de docentes de esta especialidad. Al insertarse en el servicio profesional docente, estos profesores noveles tienen la posibilidad de promover cambios en la metodología de la enseñanza entre quienes actualmente dirigen los procesos, por lo que es importante asegurarse de que sus acciones en el aula cumplan con la calidad requerida por

las necesidades sociales actuales, haciendo de ella una enseñanza digna de ser emulada, es decir, una buena práctica.

Por lo tanto, asegurar la calidad de la práctica del DFI en la última etapa de su formación es imprescindible, ya que, de acuerdo a lo expuesto, la gran falla reside en las prácticas de la enseñanza empleadas en el aula, las cuales no corresponden a los parámetros de la calidad esperados por la educación pública. Al asegurar que el docente de inglés que se forma en las escuelas normales superiores sea capaz de reconocer y aplicar los principios de la enseñanza comunicativa en el aula de secundaria como lo propone el programa de formación, al insertarse en la práctica profesional sus propias acciones en el aula se convertirá en un referente para el docente en activo, trayendo como consecuencia una mejora en las prácticas de la enseñanza del inglés, con la consecuencia lógica en la mejora del aprendizaje de los alumnos conforme a los parámetros de la educación de nuestra época.

Al hablar de la calidad de la formación inicial de docentes de inglés, los procesos de evaluación debieran dar igual importancia al conocimiento teórico como al práctico. En las evaluaciones de ingreso al servicio, habitualmente se considera el carácter explícito de la formación, adoleciendo de la evaluación del más importante en el aula, el de la práctica misma o conocimiento tácito, que demuestra realmente la transposición didáctica que el docente hace de sus conocimientos pedagógicos en beneficio de los estudiantes.

Con base a lo anterior, la importancia de esta investigación reside en proponer a través de una intervención emergente, una metodología que dé más certeza al desarrollo de buenas prácticas entre DFI de inglés que cursan su último año de formación, correspondiente a la inserción a la práctica en condiciones reales de trabajo. En ella se observa una tendencia muy fuerte a replicar formas tradicionales de enseñanza contrario a lo esperado por el programa de formación. Sin embargo, el enriquecimiento de repertorios experienciales de enseñanza bajo enfoque comunicativo y el empleo de estrategias de toma de decisiones pueden ayudar a evitar esta práctica.

A través de la intervención de acompañamiento que ayude al DFI a distinguir el enfoque comunicativo de enseñanza del gramatical con una perspectiva crítica, en la que considere la teoría estudiada en la escuela normal, las formas que adopta su propia práctica, la de profesores del contexto escolar en el que se inserta y la de otros en contextos diferentes al

local y nacional, abre la posibilidad de dar un salto para el desarrollo de una buena práctica, diferente de lo cotidiano y más ajustada a los requerimientos de la enseñanza del siglo XXI.

En la revisión de la literatura existen propuestas de mejora de la formación inicial de profesores de inglés a partir de la exigencia del dominio que éstos tengan de la lengua, hecho que se considera un acierto dado los resultados obtenidos después de varias décadas de su aplicación. En el caso de nuestro país, las reformas se han consumado en papel con propuestas novedosas de enseñanza desde hace ya dos décadas, solo que los cambios en la práctica no se han concretado. Si bien es cierto el programa 1999 propone una metodología basada en un modelo artesanal- experiencial para la formación de docentes de inglés en el último año de la formación docente, en la que contempla la inserción temprana al trabajo profesional docente bajo un clima controlado de supervisión, no considera el contexto real de enseñanza del inglés en la educación pública y sus prácticas, dominada por modelos gramaticales que constituyen los únicos referentes de esta actividad educativa, contaminando así el proceso de formación al producir un proceso cíclico de repetición de prácticas dominantes.

El empleo de una intervención de acompañamiento basada en el uso de las CIPC da mayor certeza a la posibilidad de que el DFI decida y plantee su quehacer en el aula de manera reflexiva y crítica, con y a pesar del dominio de metodologías de enseñanza que contravienen las formas del enfoque comunicativo. Es importante señalar que las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los docentes en formación inicial de inglés trascienden el tiempo y forman parte importante de su conocimiento tácito, necesario junto con el explícito de su formación en la toma de decisiones. Cuando el DFI está capacitado en la manera en la que toma sus decisiones cuando enfrenta situaciones de gestión de aula que le provocan ansiedad o incertidumbre, concediéndole a la selección irreflexiva de acciones eficientes y eficaces en la práctica que contraviene los principios estudiados en la escuela normal o las finalidades que se persigan en el aprendizaje de esta lengua extranjera.

Limitaciones del estudio

Durante el proceso de la investigación se encontraron algunos eventos que pudieron limitar la investigación. En primer lugar, se hará alusión a la temporalidad de aplicación de cada una de las etapas ya que debieron ajustarse al calendario y actividades oficiales programadas para

los DFI durante el ciclo escolar en el que se llevó a cabo la investigación, especialmente a los periodos de práctica, los periodos de taller en la escuela normal, los periodos vacacionales y festividades señaladas en el calendario escolar. Sin embargo, la vida escolar no es tan sistematizada y rigurosa en el seguimiento de la programación oficial, existiendo otras actividades que son propias de la vida de las escuelas de práctica como ceremonias, conferencias prácticas para desfiles o eventos deportivos que obligaron a hacer cambios súbitos en aspectos como la observación de las clases durante el pretest y postest. De igual manera existieron otros imponderables como el sismo del 13 de septiembre de 2017, que llevó a iniciar el estudio hasta el año 2018 debido a que las escuelas cerraron sus puertas por espacio de un mes, con lo que los momentos de la práctica tuvieron que ser ajustados.

Otra de las grandes limitantes del estudio fue el número de DFI que participaron en el estudio. Debido a que en los últimos años las políticas educativas llevaron a la reducción del número de aspirantes a docentes de inglés de secundaria, las poblaciones de alumnos decrecieron dramáticamente en el estado. Ello llevó a que, pese a que en el estado existen tres escuelas normales que ofrecen este programa de formación, en el momento de la investigación solo dos contaban con alumnos de la especialidad cursando el último año de la formación, de las cuales una de ellas correspondió a la escuela en la que se realizó el estudio.

El número de DFI disponibles para el estudio llevó a la elección de una metodología preexperimental que pudo comprometer la validez y confiabilidad del estudio, por tratarse de un solo grupo de trabajo del que no se tuvo control sobre su conformación, es decir, no se pudieron emplear criterios aleatorios en la selección de sus participantes, y una vez realizado el pre y postest, los resultados se compararon con el mismo grupo. A decir de algunos autores cuando no se puede realizar una comparación formal de los resultados este no se puede generalizar.

Sin embargo, de acuerdo a la literatura los pre experimentos se han empleado en la psicología, medicina y pedagogía en el campo de la aplicación de conocimientos para la resolución de problemas concretos, para explorar una idea nueva u original que puede darnos un acercamiento a la teoría, como es el caso de esta investigación, en el que, conociendo el proceso por el que atraviesan los docentes noveles en su inserción a la práctica profesional y el de las epistemologías que interfieren en su construcción, se probó la intervención de acompañamiento crítico como un acercamiento a la resolución de dicho problema.

En otro orden de ideas, como alumnos de un grupo de cualquier nivel educativo, el desempeño de los DFI no fue homogéneo como mostraron los resultados de la investigación, comportamiento que es común en cualquier grupo de trabajo, a pesar de que se encontraban en el último nivel de su formación y mucho de su interés residía en el mejoramiento de su práctica, y en el desarrollo del contenido del documento recepcional. Es decir, la intervención no logró con sus propuestas moverlos a realizar cambios significativos en su desempeño o a atreverse a experimentarlos en la práctica, por lo que sus desempeños fueron los mismos durante el proceso de la investigación, sin que hubiera algún componente de la misma que permitiera explicar las razones de esa actitud.

Por lo que se refiere al contenido de la investigación, debido a que se realizó desde la perspectiva cuantitativa de tipo pre- experimental, se descubrió a lo largo del proceso la necesidad del empleo de la metodología cualitativa y sus herramientas para entender aspectos del fenómeno abordado, que por tratarse de un tema en el que intervienen seres humanos, no fue posible explicar desde la perspectiva cuantitativa. Por ejemplo, el aspecto mencionado arriba relacionado con la falta de respuesta por parte de algunos DFI a pesar de la ventaja que se supone reportó participar del taller y el proyecto en general.

Después de concluido este trabajo de investigación cuyo propósito central era el de valorar en qué medida una intervención de acompañamiento crítico podría contribuir al desarrollo de buenas prácticas en docentes en formación inicial de inglés, se hace necesario mencionar algunos hallazgos que se realizaron durante este proceso, que contribuyen a tener una mayor panorámica del problema estudiado.

Hallazgos

En el proceso de la investigación se pudo encontrar información que puede contribuir al desarrollo de futuras investigaciones.

1. En primer lugar, se menciona que el término buenas prácticas es un concepto relativo, pues en el caso de la enseñanza su caracterización dependerá del propósito que se persiga, lo que define los parámetros para distinguir las que son de las que no.
2. Existe una influencia muy arraigada de las epistemologías de construcción de la práctica bajo enfoque gramatical que incide directamente en la formación inicial de docentes

de inglés de secundaria. Contrario a que propuestas de transformación de la práctica sean ejecutadas por los nuevos docentes en su inserción en la práctica profesional, las epistemologías de la corriente gramatical tiende a ejercer su dominio pues son el resultado natural de una cultura docente creada en la práctica través de los años, en la que el tratamiento y transmisión de contenido o información era más importante que el desarrollo de habilidades de comunicación de la lengua y el rol del maestro era la figura central en el aula. Con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, y el acceso a información proveniente de otras latitudes, se abre la posibilidad de cambiar el paradigma y abordaje de enseñanza de esta lingua franca, más que capacitar al docente en una metodología específica, obliga reposicionar su percepción de la realidad de la enseñanza y con ello el rol que debe asumir en el aula para el tipo de propósitos a los que ahora debe reponer.

3. Los estudios relacionados con el desarrollo de propuestas metodológicas que promuevan una transición de los paradigmas de enseñanza proceso producto a aquellos que responden a los de las sociedades del conocimiento y la información desde la perspectiva de la epistemología de construcción de la práctica del docente en formación de inglés de secundaria en nuestro país son escasas. Regularmente se recurre a metodologías que dan o buscan recetas procedimentales para la enseñanza, no al desarrollo de procesos de reflexión y crítica que permitan un posicionamiento ontológico del docente en activo y del que se forma en las escuelas normales, que le permita una construcción de la práctica desde la epistemología misma de enseñanza que se requiere.

4. Para el cambio en la construcción de la práctica en la enseñanza del inglés bajo el nuevo paradigma comunicativo, es necesario provocar una disposición al análisis, la reflexión y la crítica de las formas tradicionales de manera guiada, empleando la observación de casos reales de aula en los que los DFI se vean reflejos, así como de otros en los que exitosamente se aplique el nuevo enfoque como buenas prácticas, siempre en asociación al estudio teórico, para comparar y contrastar el conocimiento tácito con el explícito y generar mayores posibilidades de generación de las buenas prácticas a partir de ejercicios de metacognición. Estas acciones permiten un posicionamiento ontológico del DFI ante las nuevas formas de enseñanza del inglés que lo habilitan, más que a reproducir metodologías, a generar creativamente su práctica aprovechando la experiencia de otros, enriqueciendo sus epistemologías de enseñanza y disponiendo a una mayor apertura a realizar cualquier tipo de cambio que se le imponga de manera más crítica.

5. En la metodología propuesta, por tanto, el rescate del conocimiento tácito de la práctica a través de videos de los mismos docentes en formación participantes y de conocimiento explícito bajo la forma de buenas prácticas de enseñanza en contextos diferentes con los que habitualmente está familiarizado el DFI de la LESELEI, son determines en el proceso de construcción de nuevas epistemologías de la enseñanza, en este caso bajo el paradigma del enfoque comunicativo. A través de la comparación de las experiencias de aplicación, su análisis a la luz de la teoría, la discusión y reflexión individual y en grupo, la reflexión escrita de las experiencias observadas y la autoevaluación se logra detonar procesos metacognitivos que permiten a los DFI adoptar una actitud crítica más abierta hacia sí mismo y hacia los demás, detonando proceso de mejora en la práctica.
6. Algunas de las características intelectuales del pensamiento crítico demandan de mayor tiempo para una mejor manifestación en los DFI, sin embargo, la intervención promovió lo que pudiera llamarse el inicio del cambio. Tal es el caso de la empatía intelectual que requiere terminar con el antagonismo, hasta cierto punto natural, que se produce en el trato entre el nuevo docente y los alumnos, en el que el primero debe imponer su autoridad como aquel que dirige y gestiona los procesos de clase, y entre los alumnos, quienes confiadamente se deben poner en las manos del primero para aprender. En el caso de la confianza en el razonamiento el cambio se manifestó de manera uniforme, paralela y con el menor valor de cambio de la escala en la mayoría de los casos.
7. La intervención permite reconocer a los docentes de perfil profesional docente alto y bajo. En el caso de los segundos abre la posibilidad de implementar otro tipo de programa de ayuda al mejoramiento de sus habilidades docentes. Esto se pudo reconocer desde las variables humildad intelectual, que permite conocer su disposición y apertura al cambio e innovación; la confianza en el razonamiento que describe una personalidad impulsiva o racional; la empatía intelectual esencial en el trabajo docente, pues de otra manera no se pueden reconocer las necesidades, fortalezas y debilidades de los estudiantes, y la imparcialidad intelectual, que al igual que la humildad y la empatía, permiten la apertura en el salón de clase y el buen trato a los alumnos.
8. Existe incertidumbre o inseguridad de los DFI de la LESELEI respecto a la forma de aplicar el enfoque comunicativo. En la fase diagnóstica el 75% de los DFI señalan a la planeación bajo enfoque comunicativo y el conocimiento de estrategias y actividades

comunicativas, lo cual invita a la revisión de las prácticas de enseñanza de los maestros que los capacitan en la escuela normal.

9. El shock ante la práctica es una realidad que enfrenta el DFI y por tanto se convierte en uno de los mayores retos que deben ser tratados en la formación haciendo propuestas específicas nuevas u originales como la desarrollada en este estudio, la cual abre posibilidades en su tratamiento.

Indicaciones para futuras investigaciones

Durante el planteamiento, desarrollo y término de este estudio, se observaron algunos aspectos que impactaron los resultados y que se debieran considerar en el proceso de futuras investigaciones. En primer lugar, la complejidad del fenómeno requiere un replanteamiento que amerita desglosar varios de sus componentes y abordarlos desde diferentes perspectivas metodológicas, sobre todo cualitativas por tratarse de fenómenos que involucran la conducta y el desempeño humano. Con el desarrollo de la investigación y sus resultados se abre toda una panorámica rica en posibilidades de estudio concernientes a la formación docente de inglés de secundaria y otros campos afines. El estudio permite reconocer cuán fértil es este campo de posibilidades investigativas.

Después de la realización de la investigación surgieron muchas más interrogantes concernientes al desempeño de los DFI y las causas por las que tienden a repetir formas tradicionales de enseñanza. A continuación, se ofrece una analista de aspectos a investigar que no se abordan pero que enriquecerán el trabajo emprendido:

1. La percepción de la tarea del docente desde la perspectiva del docente en formación inicial. Es necesario saber qué idea tiene los docentes en formación inicial del papel que juega el docente en el aula, sus creencias, qué habilidades debe desarrollar para convertirse en profesor, qué tareas le corresponde realizar, cómo las debe realizar, cuál debe ser la relación que guarde con los alumnos, qué imagen debe proyectar ante sus alumnos
2. Con algunos ajustes, el proyecto tiene la posibilidad de trasladarse a otros centros formación docente y aun a grupos de docente en servicio.
3. Adentrarse en la percepción de la práctica docente desde la perspectiva de los DFI

4. El estudio de epistemologías de construcción de la práctica que interfieren en la aplicación del enfoque comunicativo desde la perspectiva del DFI.
5. Estudios sobre la concepción del enfoque comunicativo desde la perspectiva de los DFI.
6. Estrategias de planeación de la enseñanza comunicativa desde la perspectiva del profesor de secundaria.
7. La formación del DFI en relación a las exigencias de enseñanza del inglés en las escuelas secundaria
8. El uso de las CIPC en procesos de transformación de la práctica convencionalmente empleadas en la escuela secundaria. Tal es el caso de la confianza en el razonamiento en donde los instrumentos empleados no fueron suficientes para comprender estos mecanismos de transformación.
9. La vocación del docente en formación y su impacto el desarrollo de buenas prácticas en su último año de formación
10. La percepción de la práctica docente desde la perspectiva del DFI en el proceso de inserción al trabajo docente en condiciones reales de trabajo
11. Factores de trayecto formativo que inciden en la construcción de la práctica del docente en formación inicial de inglés
12. La importancia de la enseñanza del inglés en secundaria desde la perspectiva del docente en formación.
13. Expectativas de aprendizaje del idioma inglés de los alumnos de secundaria que interfieren en el desarrollo de la buena práctica de docentes de inglés de formación inicial.
14. La percepción de los programas de inserción de docentes de formación inicial de inglés desde la perspectiva del docente de inglés de secundaria.
15. El rol del docente en formación inicial desde la perspectiva del maestro tutor de secundaria.
16. Aportaciones de los docentes en formación inicial de inglés en la mejora o innovación de su enseñanza en la escuela secundaria.
17. La enseñanza del inglés bajo enfoque comunicativo desde la perspectiva del DFI.

18. Limitaciones de la enseñanza comunicativa en escuela secundaria públicas desde la perspectiva del DFI.

19. El conflicto de autoridad en el salón de clases del maestro de grupo y el maestro practicante.

20. La percepción del maestro practicante de inglés de secundaria, desde la perspectiva del alumno que atiende.

Referencias

- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona, España: Gedisa.
- Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial. México, D. F. 19 de agosto de 2011.
- Aguilera-Luque, A. (2017). La gestión del conocimiento organizacional. *Independent, Version: 01, Forthcoming*, DOI:10.13140/RG.2.2.28487.29600
- Alavi, M. and Leidner, D.E. (2001) Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues. *MIS Quarterly*, (25), pp. 107-136.
- Alfonso, I. (2016). La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas anales de investigación*, 12 (2), pp. 235- 243.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2011). *Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: relatos y modelos entramados*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15 (1) pp. 229-240

- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R. y Ángel-Urbe, C. (2013) Modelos y Tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), pp. 345-357
- Argudín, Y. (2010). *Educación Basada en Competencias*. México: Trillas.
- Arribas, S. (2008). Cornelius Castoriadis y el imaginario político. *Foro interno*. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/FOIN/article/viewFile/FOIN0808110105A/7870>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores docentes universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, (84), pp. 191-215.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Chile: Editorial San Marino, pp. 15-27
- Barrón, C. (2015). Concepciones Epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria. Universidad Nacional Autónoma de México*, 13 (1), pp. 35-56
- Bazant de Saldaña, M (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México, AC.
- Beca, C. y Cerri, M (2014). Políticas docentes como desafío de Educación para todos más allá del 2015. En *Apuntes. Educación y desarrollo Post-2015*. OREALC/UNESCO, pp.
- Beijaard, D., Verloop N. y Vermunt J., (2000). Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, (16), pp. 749-764. Recuperado de http://psi.usal.es/meilan/LA%20RISA%20CD/por_que_reimos/hereda_aprende/4c_Bandura.htm
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 17-54
- Brannan, T., Durose, C., Jhon, P. y Wolman, H. (2006). Assessing Best Practices as a Means of Innovation. *Annual Conference of the Urban Affair Association. Montreal. Canadá*. Recuperado de <http://www.ipeg.org/uk/publications/index.php>
- Bransford, J.D. y Schwartz, D.L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, (24), pp. 61-100.

- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero.
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, C., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. y Valdés, O (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-14.
- Cárdenas, M., González A., y Álvarez, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*. (31), pp. 49-68
- Caffarelli C., y Vizcaíno, A. (2008). El conocimiento profesional en docentes noveles de comunicación social: la compleja construcción de una práctica sociopolítica. *Revista Question*, 1 (18), pp 1-6
- Calderhead, J. (1987). *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell Education.
- Cambridge Assessment English (2019). *Exams and Tests*. Obtenido de Cambridge Assessment: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/>
- Camp, R. (1982). *Benchmarking: The Search for Industry Best Practices That Lead to Superior Performance*. Estados Unidos: Productivity Press.
- Campbell, D. & Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social* (novena reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu.
- Camps, A. (2002). El aula como espacio de investigación y reflexión. *Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp.11-12
- Cándido de Lima, D. (2001) English-as-a-foreign-language teacher-training programs: An overview. *Linguagem & Ensino*, 4,(2), pp. 143-153.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Morata, pp. 51-102
- Casas, M. (2011) Las buenas prácticas docentes y las necesidades de formación de los académicos de la UPN-Ajusco. *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.*, pp. 1-10.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Graó, pp. 83-92
- Castro, E., Clemenza, C. y Araujo, R. (2014) La gestión en el aula desde el enfoque crítico. *Omnia*, 2 (1), pp. 119-126

- Catalán, J. (2016) Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileña de Educación*, 21 (65), pp. 299-324.
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom; A survey of programs*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Chickering, A., Gamson, Z. (1987). Seven Principles for Good Practices in Undergraduate Education. *American Association for Higher Education, Washington D.C. Journal Articles*, (80), pp. 3-7.
- Coll, C. (2009) Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. Tedesco, y C. Coll (Coordinadores). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. OEI-Santillana. España.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (9 de agosto de 2019). Diario Oficial de la Federación. México, México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Corpas, M. (2013). Buenas Prácticas educativas para el aprendizaje de la Lengua inglesa: aspectos pedagógicos. *Contextos Educativos*, (16), pp. 89-104.
- Corpas, M. (2014). Buenas prácticas educativas para el aprendizaje del inglés en la enseñanza no formal. *Revista Lenguas Modernas*, (20), pp. 197-211.
- Council for Cultural Cooperation Education Committee (2002). Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Language Policy Division: Strasbourg, pp. 21-42
- Crespi, A. (2010). ¿Qué es la Sociedad de la Información? Barcelona: Universidad de Cataluña, pp. 7-9
- Creswell, J. (2003). Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. USA: SAGE. pp. 153- 175.
- Cuadra, D. y Catalán, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileña de Educación*, 21 (65).
- Davini, M. (1995). Tradiciones en la formación de los docentes y sus presenicas actuales. En Davini, M., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (19- 50). Argentina: Paidós.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>

- De Lella, C. (septiembre de 1999). *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
- De Zubiría, J. (2008) ¿Qué son las competencias? Una mirada desde el desarrollo humano. México: Ediciones CEIDE.
- Declaración de Delhi de los Nueve Países en Desarrollo Altamente Poblados sobre Educación para Todos y Marco de Acción (1994). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 24 (1 y 2), pp. 201-220
- Delval, J. (1991). *Crece y Piensa. La construcción del conocimiento en la escuela, México: Paidós mexicana*.
- Dewey, J. (1998). *Cómo Pensamos*. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. España: Paidós.
- Díaz, C., Martínez, I., Roa, G., Sanhueza, J. (2010). Los docentes en la situación actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana* 9 (25), pp. 421-436
- Dollard, N. y Christensen, L. (1996). Constructive classroom management. *Focus on Exceptional Children*, 29 (2), pp. 1-24.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 397-431). Nueva York: Macmillan.
- Ducoin, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), pp. 39-56.
- Durán, R., y Estay-Niculcar, C. (2016) *Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. 19 (1), pp.209- 232.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: a study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm.
- Elliot, J. (1990). La investigación-acción. Su proyección práctica. En Elliot, J. *La investigación-acción en educación* (pp. 23-26). Madrid: Morata.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron y R. J. Sternberg (Eds.). *Teaching Thinking Skills*, (pp. 9-26). New York: Freeman and Company.

- Ennis, R. (1992) Critical Thinking: What is it? *Proceedings of the 48th Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, pp. 27- 30
- Ennis, R. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, 18(2 & 3), pp. 165-182
- Ennis, R. (1999) Critical Thinking: What is it? *Proceeding of the 48th annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, Denver, pp. 27-30.
- Esteva, A. (2009). Reflexiones sobre la observación de las prácticas docentes a partir de una experiencia de investigación: El trabajo colegiado docente en una Escuela Normal de Maestros en Educación Primaria. *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1488-F.pdf
- Esteve, O. (2004) La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En Sierra y Lasagabaster (coords.) *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lengua* (pp. 79-118). España: Universidad Autónoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE,
- Educational Testing Service (2019). *Sobre el Examen TOEFL iBT*. Obtenido de ETS. TOEFL. <https://www.ets.org/es/toefl/ibt/about>
- Facione, P. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Measure Reasons LLC . Insight Assessment, pp.1-28
- Facione, P. y Facione, N. (1992). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI): and the CCTDI Test manual*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P., Facione, N. y Giancarlo, C. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking. *Informal Logic*, 20(1), pp. 61-84.
- Farfán, B. y Garzón, C. (2006). *La gestión del conocimiento-Documento de Investigación*. Bogotá: Editorial Universidad de Rosario. 109 p.
- Farrell, T. (1999). Teachers talking about teaching: Creating conditions for reflection. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 4(2), pp. 1-16
- Fazio, E. (2005). *Exploring teachers' beliefs and knowledge about scientific inquiry and the nature of science: A collaborative action research Project* (Tesis doctoral). University of Toronto, Toronto.

- Feiman- Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Design a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. Michigan State University. *Teachers College Record*, 103, (6), pp.1013- 1055.
- Feldman (2003). ¿Nuevos fundamentos para la práctica educativa y el currículum? El caso de los estudios sobre “el pensamiento del profesor”. *ANPED. Memoria de la cuarta reunión*. Recuperado de 24reuniao.anped.org.br/T1231539791658.doc
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). Transformando la Práctica Docente: una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós.
- Floden, R. y Lanier, J. (1979) The Criteria of Effective Teacher Education. Paper presented at the annual meeting of the *American Education Research Association*, San Francisco, California.
- Frabboni, F. (2002). El Libro de la Pedagogía y la Didáctica (T. I): La Educación. Madrid: Editorial Popular.
- Fripp, A. (2012) Enseñanza de la geometría en la escuela primaria. Cómo entrelaza el maestro, en sus prácticas, la matemática, el contexto y sus alumnos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), pp. 55-63.
- Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), pp. 237 – 258.
- Gabarda, V. (2015). *Buenas Prácticas en Educación*. España: Universidad Internacional de Valencia.
- Gabucio, F. (Coordinador) (2005). *Psicología del pensamiento*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- García, C. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. México: Editorial El Manual Moderno, S. A. De C. V., pp 15-94
- García-Cabrero, B. y Espíndola, S. (2004). Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa. En M. Rueda (Coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 251-262) México: UABJO-ANUIES.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M., y Reyes, R.. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED:

- consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica educativa. En M. Rueda (Ed.) *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- García, F. (2000) Un modelo didáctico alternativo para la Educación: El modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, 4, pp. 55-78
- García, J, y Bernal, A. (2008). Institución y decepción. La salubridad institucional y a práctica docente. *Revista española de pedagogía*. 65 (241), pp. 405-424.
- García, J., Alonso, J. y Jiménez, J. (2013). *El Español, Lengua de Comunicación Científica*. España: Ariel.
- García, N. (2015) Reflective Teaching for ELT. *MEXTESOL Journal*, 39 (3).
- García P., Herrera, R. y García V. (2013) La cultura profesional docente. *Pedagogía Universitaria*. 18 (1), pp. 70-77
- Giddens, A. (1990) *The Consequences of modernity*. Cambridge, U.K.: Polity Press.
- Gimeno, J. (1986) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Anaya S. A.
- Gimeno, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, España: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez (1992). *Comprender y Transformar*. Madrid, España: Morata.
- González S.; Río, E. y Rosales, S. (2001). *El Currículum oculto en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Humanitas.
- Goodrich, A. (2005). Teaching with rubrics. The good, the bad and the ugly. *College Teaching*, 53 (1), pp. 27-30.
- Goodson, I. (2004). El estudio de las vidas del profesorado. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 297-313). Barcelona, España: Octaedro.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa. En: C. A. Denman, J. A. Haro, (Comp.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (pp. 113-142). Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora,
- Hamel, F. (2003). Teacher understanding of student understanding: Revising the gap between teacher conceptions and students' ways with literature. *Research in the Teaching of English*, (38), pp. 49-84.

- Hamshari, A. (Coordinadora) (2009). *Segundo compendio de Prácticas ejemplares en materia de educación para el desarrollo sostenible*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fullan M. (2012) *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Estados Unidos: Columbia University.
- Harmer, J. (2008). How to Teach English. An introduction to the practice of English language teaching. England: Longman.
- Hernández, A. (24 de mayo de 2001). Evolución de las Buenas Prácticas Españolas. *Ciudad para un Futuro más Sostenible*. Recupero de http://habitat.aq.upm.es/evbpes/abpes_2.html
- Hernández, A. (2009). La formación para la formación docente: una visión desde la experiencia cubana. En D. Carnicero, P. Silva y T. Mentado (Coords.). *Nuevos retos de la formación docente*. II Seminario Internacional RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrán A. y González, I (2002). El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid, España: Editorial Universitas.
- Higuita, M. y Díaz, A. (2015). Docentes Noveles de Inglés en Shock: ¿Qué Factores lo Generan? *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 20 (2), pp. 173-185.
- Hua-Liu, C. y Matthews, R. (2005) Vygotsky's Philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Journal*, 6 (3), pp. 386-399.
- Huberman, M. (1989). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, (2), pp. 139-159.
- Huberman, M., Thompson, C. L., & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la Carrera del Profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 18-97). Barcelona: Paidós.

- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1971). Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach (Reimpresión 2001). *International Journal of Cross Cultural Management* .
- IEESA (2012). ¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros Mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012. México: SNTE, pp. 1-31
- James, W. (2017). Pragmatismo. *Un Nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Joyce, B. y Weil, M. (2002) *Modelos de enseñanza*. España: Gedisa
- Kane, R., Sandretto, S., Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47 (3), pp. 283-310.
- Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education*, (26). pp. 205-221.
- Khan, A. (2003) Towards Knowledge Societies. An Interview with Abdul Waheed Khan, World of Science. 1 (4). Obtenido de UNESCO. Natural Science Sector: http://portal.unesco.org/ci/ev.php?URL_ID=11958&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201
- Kidwell, J., Vander, K. y Johnson, S., (2000). Applying Corporate Knowledge Management practices in higher education. *Educause Quarterly*, (4), pp. 28-33.
- Kingsley, L., Romine, W. (2014). Measuring Teaching Best Practice in the Induction Years: Development and Validation of an Item-Level Assessment. *European Journal of Educational Research*. 3 (28), pp. 87-109.
- Knowles, G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Barcelona: Octaedro.
- Leithwood, K. (1992). The Principal's role in Teacher Development. En M. Fullan y A. Hargreaves (Eds.) *Teacher Development and Educational Change* (pp. 86-103). Falmer, London.
- Ley General de Educación. (27 de marzo de 2017). Diario Oficial de la Federación. México, México Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How Languages Are Learned*. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford, U. K.: Oxford University Press.

- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, U. Cambridge University Press.
- Lodoño, O., Maldonado, L. y Calderón, L. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá.
- Lonning, A. y Sovik, N. (1987). *Teachers thinking. Perspectives and research*. Trondheim. Tapir.
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, (22), pp. 41-60
- Lu, L., Lei, J. (2012). Using Live Dual Modeling to Help Preservice Teachers Develop TPACK. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29 (1), pp. 14-22.
- Maclellan, E. y Soden, R. (2003). Expertise, expert teaching and experienced teachers' knowledge of learning theory. *Scottish Educational Review*, (35), pp. 110-120.
- Madrid, F. (1999). Modelos para investigar en el aula de LE. En S. Salaberri (Ed). *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp.126-181). Universidad de Almería. Secretariado de Publicaciones: España.
- Malavé, J. (1997). Organizaciones ¿Qué son? ¿Para qué sirven? ¿Cómo funcionan? Nota de estudio. IESA, (3). Caracas: Ediciones IESA
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla, España: Editorial Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), pp. 106-108.
- Marcelo, C. (2008). *El profesor principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona, España: Octaedro.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* España: Narcea Ediciones.
- Mardones, J. M. y Ursua N. (1994). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Editorial Fontamara, S. A.
- Martínez, A. (2013). *La Educación Elemental en el Porfiriato*. México: UNAM.
- Martínez, J. (2011) "Programa Nacional de Inglés en Educación Básica". Presentación en la *Vigésima Reunión de Control Escolar*, Guanajuato. Recuperado de http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/carpeta_pdf/05programanalingles.pdf.
- Martínez, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Murcia, España: Universidad de Murcia.

- Mayora, F. (2007). Teoría sustantiva de la práctica docente del profesor Universitario en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en el contexto de la nueva República Bolivariana de Venezuela. Venezuela: Universidad Nacional Experimental Marítima del Caribe.
- McGuigan, F. (1983). *Psicología experimental. Enfoque metodológico* (3^{aa} Edición) México DF: Trillas
- McLaren, N. y Madrid, D. (1996): *A Handbook for TEFL*. Alcoy, Alicante:Marfil.
- Menin, O. (2001), Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación. Santa Fe: Ediciones Homosapiens.
- Mertes, L. (1991), Thinking and writing. *Middle School Journal*, 22 (5), pp. 24-25
- Mextesol (2019). *Mextesol Publicatios*. Obtenido de Mextesol: <https://mextesol.org.mx/publications/>
- Minakata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Sinéctica*, (32), pp. 17-19
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2014). *Estándares orientadores para carrera de pedagogía en inglés*. Chile: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación del Perú (2014). 15 Buenas Prácticas Docentes. Experiencias Pedagógicas premiadas en el I Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes. Lima, Perú: Prysma, S. A. C.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). IV concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes. Experiencias Pedagógicas premiadas en el I Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/buenaspracticasdcentes/>.
- Moll, L. (1993). Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Buenos Aires: Aique.
- Mora, M., González, L., Campechano, J., Martínez, J. (2002). La práctica y las acciones educativas, objeto construido y sus referentes conceptuales nacionales e internacionales. En *Colección: La Investigación Educativa en México 1992- 2002*, (2). pp. 189-211.
- Moral, C. (2000.) Formación para la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (37), pp. 171-186.
- Morán, P. (1993). *Fundamentación de la didáctica I* (5^a. edición corregida). México: Gernika.

- Murillo, J. (2006). *Cuestionarios y Escalas de Actitudes*. España: Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(26), pp. 17-34.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995): *The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. . New York-Oxford: Oxford University Press.
- O'Donoghue, J. (Coordinador General) (2015). *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*. México: Mexicanos Primero, Visión 2030 A.C., pp. 15- 40
- OCDE (2006). Qué es PISA y cómo funciona. En OCDE, *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve* (pp. 3-8). París: Santillana.
- OCDE (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México (pp. 1-11). Resúmenes Ejecutivos. OCDE.
- OCDE (2014). Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. OCDE.
- OECD (2017). *PISA 2009 Results: Executive Summary. OECD*.
- OECD (2017). *PISA. Programme for International Student Assessment*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
- OEA (2017). OEA. Departamento de Prensa. Recuperado de http://www.oas.org/es/centro_noticias/comunicado_prensa.asp?scodigo=c-410/08
- Office of Education Initiatives (2006). *Best Practices for English Language Learners*. Estados Unidos: Texas Education Agency.
- ONU (1996). Conferencia, reuniones y eventos. *Segunda Conferencia de Naciones Unidas sobre Asentamientos Humanos (HÁBITAT II)*. ONU. Estambul, Turquía. Recuperado de http://www.un.org/es/events/pastevents/unchs_1996/
- Ornelas, C. (Coordinador) (2005). Buenas prácticas de educación básica en América Latina. Tomo I. México: ILCE
- Otero, M. (1998). Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso Nacional Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Padilla, L. y Espinoza, L. (2014). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas. *Sinéctica (online)*, (44), pp. 1-18.

- Pansza, G. (1993). Sociedad-educación-didáctica. Fundamentación de la didáctica I. Gernika. México, 13- 63
- Paul, R. y Elder L. (2003) *La mini-guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y Herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico, pp. 4-23
- Paul R., y Elder, L. (2006) Critical Thinking Competency Standards. Standards, Principles, Performance Indicators, and Outcomes with a Critical Thinking Master Rubric. USA: Foundation for Critical Thinking.
- Penalva, A., Hernández, M. y Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), pp. 77-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180931>.
- Peña, N. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República. México, pp. 19-23
- Pérez, M., Bellaton, P. y Emilsson, E. (2012). La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. *O: D.: U1ia. Universidad del Zulia*. 20 (1), pp. 119- 126.
- Perkins, D. (1997). Las campanas de alarma. En Perkins, D. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente* (pp. 31-50). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Perkins, D., Jay, E., y Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39 (1), pp. 1-21.
- Piñera, S. (2014). *Estrategia Nacional de Inglés 2014-2030*. Chile: Ministerio de Educación, pp. 12-19.
- Porlán R. (1989). Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores (Tesis doctoral) Universidad de Sevilla, España.
- Porlán, R., Rivero, A., Martín, R. (1997) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 1997, 15 (2), pp. 155-171.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores II: Estudios Empíricos y Conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2), pp. 271-288.
- Porta, L., Sarasa, M. (2006). Concepciones de la buena enseñanza en los relatos docentes: la formación inicial del profesorado de inglés. *Praxis Educativa* (Arg 10), pp. 68-74.

- Prensky, M. (2001) (a) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), October. NCB University Press, 1-5
- Priestley, M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Editorial Trillas.
- Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (21 de enero de 2005). Diario Oficial de la Federación. México, México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Richards J., y Rodgers, T. (1998). *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press, pp. 1-61
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, G., Gil, J. Y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rodgers, C., y Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith, S. Nemser-Freiman, D. J. McIntyre, y K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3rd Edition, pp. 732–755). Routledge, New York.
- Rosas, L. (2000). La formación de maestros, un problema planteado. *Sinética*, (17), pp. 3-13.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), pp. 149–161.
- Sadovnik, Alan (2001) Basil Bernstein. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 31 (4), pp. 687-703.
- Saladino, A. (2012). *Pensamiento Crítico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 1-10
- Salas, E. (2013). Diseños Preexperimentales en Psicología y Educación: una revisión conceptual. *Scielo*. 19 (1), pp. 133-141
- Sams, C. (2011). Seven best practices for the foreign language classrooms. En R. Goldberg y W. White (Eds.). *People, practices, and programs that inspire* (35-48). Buffalo, NY: NYSAFLT.
- Santos A., y Delgado, A., (Coordinadores) (2015). Los Docentes en México 2015. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: IEE. 152 pp.
- Sañudo, L. (2001). Una experiencia sobre la transformación de la práctica docente. En Gobierno del Estado de Jalisco. Secretaría General de Gobierno (Ed.) *En torno a la*

- intervención de la práctica educativa* (pp. 89-170) Guadalajara, Jalisco: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Schunk, Dale (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva Educativa*. México: Pearson.
- Schön, D. (1992). *La formación de Profesores Reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Scrivener, J. (2006). *Learning Teaching. A guide for English language teachers*. U.K. Macmillan, pp. 1-19
- SEP (1983). *Plan de Estudios 1983. Licenciatura en Inglés*. México: SEP.
- SEP (1986). *Reseña de la Educación Secundaria en México*. Departamento de Estudios Normativos Pedagógicos. SEP: <http://documents.mx/documents/plan-de-estudios-1926-a-1974.html#>
- SEP (1985). *Programa de Taller de Expresión Oral II. Plan de Estudios 1983. Curso Semestral Específico de la Licenciatura en Inglés*. SEP. México
- SEP (1993). *Plan y Programa de Estudio. Educación Básica. Secundaria. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal*. México: SEP.
- SEP (1999). *Escuela y Contexto Social. Observación del Proceso Escolar. Licenciatura en Educación Secundaria. Programas y Materiales de apoyo para el estudio. Primero y Segundo Semestres*. México: SEP.
- SEP (1999). *Plan de estudios 1999. Documentos básicos. Licenciatura en Educación Secundaria*. México: SEP.
- SEP (2002). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional*. México: SEP.
- SEP (2004). *Taller de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II del séptimo y octavo semestres de la especialidad*. México: SEP.
- SEP (2006). *Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica. Secundaria. Programa de estudios 2006*. México: SEP.
- SEP (2010). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres*. México: SEP.
- SEP (2011). *Programa Nacional de inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Preescolar. Primaria. Secundaria. Fase de Expansión*. México: SEP.
- Sepúlveda R. (2003). *Autonomía moral: una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria*. *Revista de Psicología. Universidad de Chile*, 12 (1), pp.

27-35.

- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, (15), pp. 4-14.
- Silkes, P., Measor, L. y Woods P. (1985). *Teachers careers crisis and continues*. England: The Palmer Press.
- Spendolini, M. (1992) *Benchmarking*. España: Grupo Editorial Norma. Barcelona, pp. 1-45
- Stenhouse, L. (1987). *Research as a Basis for Teaching*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Sternberg (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. Washington DC: National Inst. of Education (ED), 37 pp.
- Tama, C. (1989). Critical thinking has a place in every classroom. *Journal of Reading*, (33) pp. 64-65.
- The Hanover Research Council (2009) – Academy Administration. Practice P 202.756.2971 F 866.808.6585. Recuperado de <http://www.hanoverresearch.comhttp://www.uwec.edu/AcadAff/resources/edtech/upload/Best-Practices-in-Online-Teaching-Strategies-Membership.pdf>
- Tillema, H. (1998), Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and thinking: theory and Practice*, (4), pp. 217-228.
- Toledo, J. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea*, (506), pp. 43-56.
- Torres, R. (2005) Educación en la sociedad de la información. En A. Ambrosi, V. Pugeot y V. Pimienta (Coords.). *Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*. Caen, Francia: C&F Editions.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos y Marcos de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. New York: UNESCO.
- UNESCO (2003). La Educación en un mundo plurilingüe. Documento de Orientación. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2003b). Informe Final del Encuentro sobre Educación Científica. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO.
- UNESCO. Oficina Internacional de Educación (2001). Informe Final. Conferencia Internacional de Educación 46ª reunión. Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001. UNESCO.
- UNESCO (2004). Textos fundamentales. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. París. Francia: UNESCO.

- UNESCO (2030). Declaración Incheon. Hacia una Educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. UNESCO.
- Urrutia-Aguilar, Guevara, R. y Aburto, B. (2014). Efecto de un curso-taller de formación docente sobre los referentes. *Scielo*. 3 (12), pp.198-203
- Van Dalen, D. y Meyer, W. (1971). Manual de Técnica de la Investigación Educacional. Buenos Aires: Paidós.
- Vásquez-Levy, D. y Timmerman, M. (2000). Analysis of knowledge: What do Mathematics teachers should know? *Teacher Education Quarterly*, (6), pp. 63-73.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), pp. 143-178.
- Villoro, L. (2008). *Creer, Saber, Conocer*. México: Siglo XXI.
- Vonk, J. (1996). A Knowledge Based for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. En McBride (Ed.). *Teacher Education Policy* (pp. 112-134) London: Falmer Press.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westbrook, R. (1993). John Dewey (1859- 1952). Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 21 (1-2), pp. 289-305.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. y Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2) pp.130-178.
- Widlak, H. (1984) El shock que produce la práctica. El fracaso de la aplicación del saber. *Educación*, (30), pp. 95-107.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza I, II y III: enfoques, teorías y métodos*. Ecuador: Paidós.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3).

Anexo I: Cuestionario de Análisis de Necesidades

Instrumento de Análisis de Necesidades de Formación de Características Intelectuales del Pensamiento Crítico (IANCIPC) en Docentes en Formación Inicial (DFI) de Inglés de Secundaria

Por Ricardo Rafael Macareno Flores
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras.
Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

Estimado docente en formación inicial de inglés de secundaria, este cuestionario forma parte de una investigación doctoral denominada Intervención de Acompañamiento Crítico para el Desarrollo de Buenas Prácticas en DFI-Inglés de la ENSEP como parte del programa del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla bajo el auspicio del CONACyT. Su propósito es el de conocer las necesidades de formación de las características intelectuales del pensamiento crítico para el diseño de una propuesta de intervención que permita al docente en formación el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés en el aula de secundaria.

Para contestar el cuestionario solo tendrá que marcar con una equis (X) la opción de respuesta que considere más adecuada. Por ejemplo en la pregunta:

- **¿Crees que el estilo de enseñanza del tutor del grupo de práctica influyó en tu formación?**

(X) Sí

() No

En caso de requerirse alguna ordenación de respuestas hazlo escribiendo el número en los paréntesis de la izquierda:

En tu opinión cuál es el orden de prioridad de los siguientes elementos para el desarrollo de una buena práctica. Considera al uno como el más importante y al cinco como el menos importante

- (2) Planeación
- (1) Conocimiento eficiente del lenguaje
- (4) Buena actitud ante el grupo
- (3) Conocimiento de estrategias y actividades de enseñanza

Si se te pide una explicación o proponer alguna alternativa de solución hazlo sobre la línea marcada:

- **¿Por qué? Porque solo así se hace posible la transposición didáctica.**

Muchas gracias por su participación

Datos de identificación
Fecha de aplicación

1. Sexo

() Hombre

() Mujer

2. Edad

() Entre 21- 24

() Entre 25-30

() Más de 30

3. Estado civil

() Soltero

() Casado

4. ¿En qué niveles de tu educación recibiste clases de inglés como parte de tus clases regulares?

() Preescolar

() Primaria

() Secundaria

() Preparatoria/Bachillerato

5. ¿Haz tomado cursos de inglés en escuelas privadas?

() Sí

() No

6. ¿Dónde?

7. En caso de que así haya sido, ¿cuál fue la duración de dichos cursos?

() De menos de dos semanas

- () De más de dos semana y menos de seis meses
- () De seis meses a un año
- () De un año a dos
- () De más de dos años

8. ¿Qué aspecto del aprendizaje se enfatizaban en tus clases de inglés?

- () El conocimiento de vocabulario
- () El conocimiento de reglas gramaticales
- () El conocimiento de reglas gramaticales y vocabulario
- () El manejo de conversaciones con diferentes propósitos
- () El desarrollo de las habilidades lingüísticas escuchar, hablar, leer y escribir

9. ¿Cuál era el papel del libro de texto en tus clases?

- () No se empleaba libro de texto
- () Era el material principal de la clase
- () Era el material en torno al cual se desarrolla toda la clase
- () Era uno de varios materiales que el maestro empleaba
- () Otro _____

10. ¿Cuál era la lengua principal de comunicación en tus clases de inglés?

- () Español
- () Español, y en inglés cuando era necesario pronunciar
- () Una combinación equilibrada de inglés y español
- () En Inglés con el apoyo del español sólo cuando era necesario
- () Sólo inglés

11. Enlista tres actividades de enseñanza que tus maestros de inglés realizaban y que tu aplicas de forma similar en tus clases en la escuela secundaria

- 1 _____
- 2 _____

12. ¿Cómo se organizaba principalmente el mobiliario del salón durante la clase?

- () En filas
- () En media luna o círculo
- () En grupos de trabajo
- () En formas variadas dependiendo de la actividad que se realizara
- () Otra _____

13. Con qué frecuencia se realizaba trabajo en equipos

- () Nunca
- () Rara vez
- () Algunas veces
- () Frecuentemente
- () Siempre

14. Describe brevemente cómo se organizaba y se realizaba el trabajo en equipo

_____**15. De qué manera te gusta aprender sobre la práctica docente**

- () Individualmente
- () En equipo

16. ¿Por qué? _____
_____**17. ¿Qué es lo más importante que se logra durante las actividades del Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente?**

- () La capacidad de hablar con fluidez en la discusión de problemas que se presentan en el aula
 - () El intercambio de ideas y puntos de vista sobre aspectos que se enfrentan en el aula
 - () La confianza en uno mismo a partir de las discusiones sobre temas y problemas que se enfrentan en el aula
-
- _____

- () Observas sus características y haces las adecuaciones necesarias de acuerdo al enfoque vigente para emplearlas en tu clase
- () Criticas la práctica a pesar de lo exitosa que pudiera ser y propones alternativas de su empleo bajo el enfoque vigente

21. ¿Cuál es el principal problema que enfrentas durante el desempeño de tu práctica docente?

- () La aplicación eficiente de los principios técnico-pedagógicos al proceso de la clase.
- () El diseño de una buena planeación que responda a las necesidades de mis alumnos.
- () El control de los alumnos de la clase.
- () La toma de decisiones sobre el qué hacer en el momento en el que las situaciones se presentan tanto pedagógicas como de control del grupo.
- () Otro _____

22. Ordena las opciones de capacitación del uno al cinco, según tus prioridades, siendo uno la más importante

- () Conocimiento del idioma inglés
- () Planeación de la clase bajo enfoque comunicativo
- () Estrategias de control y gestión de clase
- () Estrategias y actividades comunicativas
- () Estrategias y actividades de evaluación

23. Escribe tres problemas que enfrentes en la planeación de tus clases, cuya solución consideres te puede permitir mejorar tu práctica en el aula

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

24. Ordena del uno al cuatro las áreas de mejora en beneficio de tu práctica considerando lo que en este momento enfrentas en el aula, siendo uno el más importante. En caso de proponer otro ordena del uno al cinco

- () Conocimiento de los elementos de una clase de inglés bajo enfoque comunicativo
- () Capacidad para reconocimiento de elementos de la clase que no corresponden al enfoque
- () Uso de estrategias, actividades y materiales de enseñanza y evaluación comunicativos
- () Conocimiento de estrategias para transferir en la práctica lo aprendido en mi formación como docente de inglés
- () Otro _____

25. De las siguientes opciones, escoge aquella que sigues para decidir la forma de evaluar a los alumnos de tu clase

- () Dejas que el tutor evalúe de acuerdo a sus procedimientos y tu observas la forma en que lo ejecuta.
- () Auxilias al profesor en el proceso de evaluación e interpretación de la información de la manera que te indica
- () Sigues indicaciones del tutor para evaluar como te pide que lo hagas y lo realizas de la manera en que te lo encomendó
- () Propones formas de evaluar que asemejan las utilizadas en la escuela de práctica enriqueciéndola si tienes alguna propuesta
- () Propones y experimentas formas de evaluación que corresponden al enfoque comunicativo

26. ¿Qué aspectos de la formación docente consideras importante mejorar para lograr una mayor independencia en la toma de decisiones de tu práctica docente, la cual contempla la planeación, la conducción de la enseñanza, la evaluación y la solución a cualquier tipo de problema que se te presente dentro y fuera del aula?

- 1. Corto plazo _____
- 2. El largo plazo _____

Anexo II: Rúbrica de evaluación de la práctica

Intervención de Acompañamiento Crítico para el Desarrollo de Buenas Prácticas en DFI-inglés de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla	  

Instrumento de observación de la práctica									
Escuela de práctica:									
Clave del DFI:									
Clave del tutor:									
Grado		Grupo		Número de alumnos		H		M	
				Hora		Fecha			

	CIPC	5	4	3	2	1	Score
1	Humildad Intelectual	Acepta y corrige oportuna y estratégicamente fallas y errores cometidos durante la práctica explicando la corrección cuando sea necesario	Acepta y corrige fallas y errores en el momento en que los descubre o se le hacen notar explicando la corrección cuando sea necesario	Acepta y corrige fallas y errores en el momento en que los descubre antes de que alguien se lo haga notar	Acepta y corrige fallas y errores solo cuando se le hacen notar	No acepta correcciones o comentarios sobre fallas o errores cometidos	
2	Autonomía intelectual	Aplica 5 ó 6 principios clave de la enseñanza comunicativa: a. Instrucción en inglés, b. Contextualización de la clase c. Uso de prácticas sociales del lenguaje d. Desarrollo de habilidades del lenguaje e. Trabajo en equipo f. Uso de material auténtico	Aplica cuatro principios clave de la enseñanza comunicativa	Aplica tres principios de la enseñanza comunicativa	Aplica dos principios de la enseñanza comunicativa	Aplica al menos un principio clave de la enseñanza comunicativa	

Rúbrica de evaluación de la práctica en el aula

3	Integridad Intelectual	Desarrolla una secuencia consistente que permite el logro del objetivo de la clase	Desarrolla una secuencia que permite el logro del objetivo de clase a pesar de que una de las actividades es poco consistente con las demás	Desarrolla una secuencia que permite el logro del objetivo de clase, a pesar de que dos actividades presentan falta de consistencia con las demás	Desarrolla una secuencia poco clara en su objetivo debido a que tres de sus actividades son poco consistentes entre sí	Desarrolla una secuencia de clase sin consistencia	
4	Entereza Intelectual	Muestra innovación al omitir prácticas tradicionales de enseñanza: a. Instrucción fundamentalmente en español b. Traducción simultánea c. Trabajo centrado en el libro de texto d. Énfasis en el conocimiento gramatical de la lengua e. Trabajo individual f. Copia de textos	Muestra un cambio significativo en la enseñanza al evitar cuatro o cinco prácticas tradicionales	Muestra intención de cambio al evitar tres de seis prácticas tradicionales	Muestra identificación con la enseñanza tradicional al evitar solo dos de sus seis prácticas	Se identifica con la enseñanza tradicional al reproducir sus prácticas	

Rúbrica de evaluación de la práctica en el aula

5	Perseverancia Intelectual	Dirige la instrucción procurando: 1. Exposición al inglés usando diferentes medios y recursos 2. Centrar la enseñanza en el alumno 3. Definir y regular tiempo de las actividades. 4. Movilidad estratégica en el aula. 5. Evaluar por productos	Dirige la instrucción esforzándose por lograr cuatro de cinco estrategias de la enseñanza comunicativa	Dirige la instrucción considerando tres de cinco estrategias de la enseñanza comunicativa	Dirige la instrucción considerando solo dos de cinco estrategias de la enseñanza comunicativa	Dirige la instrucción considerando una de cinco estrategias de la enseñanza comunicativa	
6	Confianza en el razonamiento	Durante la gestión de aula evita y/o soluciona asertivamente problemas de: 1. Control de grupo 2. Mala conducta 3. Atención hacia el contenido de la clase 4. Respuesta o reacción a las actividades de la clase 5. Ritmo y forma de aprendizaje	Evita o resuelve con asertividad cuatro de cinco problemas de gestión de aula	Evita o resuelve asertivamente tres de cinco problemas de gestión de aula	Evita o resuelve dos de cinco problemas de gestión de aula	Evita o resuelve al menos un de cinco problemas de gestión de aula	

Rúbrica de evaluación de la práctica en el aula

7	Empatía Intelectual	El total de las actividades de clase son adecuadas a los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos	El mayor número de actividades son adecuadas a los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos	La mitad de las actividades de clase son adecuadas a los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos	Considera los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos solo en algunas actividades de clase	Las actividades de clase no corresponden a los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos	
8	Imparcialidad Intelectual	Gestiona la clase: 1. Procurando la participación individual de todos alumnos 2. Promoviendo el trabajo en equipo 3. Permitiendo la expresión de conocimientos y opiniones de los estudiantes 4. Valorando las respuestas de quienes participan 5. Evitando señalamientos y distinciones que desalientan la participación	Gestiona la clase considerando cuatro de cinco principios de imparcialidad descritos	Gestiona la clase tomando en cuenta tres de cinco principios de imparcialidad descritos	Gestiona la clase considerando dos de cinco principios de imparcialidad descritos	Gestiona la clase empleando uno de los cinco principios de imparcialidad descritos	



Anexo III: Intervención de acompañamiento crítico

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN e INNOVACIÓN EDUCATIVA

Intervención de Acompañamiento Crítico para el Desarrollo de Buenas Prácticas en Docentes en Formación Inicial-Inglés de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

Ricardo Rafael Macareno Flores

Asesor: Benjamín Gutiérrez Gutiérrez

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN e INNOVACIÓN EDUCATIVA

Intervención de Acompañamiento Crítico para el Desarrollo de Buenas Prácticas en Docentes en Formación Inicial-Inglés de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

Introducción

La formación inicial de docentes de inglés de secundaria en la Escuela Normal Superior del Estado ha enfrentado un reto metodológico en la formación de sus alumnos que data desde el año 2003, fecha en la que se gradúa la primera generación de docentes capacitados bajo el enfoque de enseñanza funcional comunicativo. Este enfoque comenzó su aplicación en

Europa a partir de los años setentas y fue introducido en la educación secundaria en nuestro país a partir del año 1993 y en la formación docente en el año 1999.

Sin embargo, por tratarse de un enfoque que representa un reposicionamiento ontológico en la forma de concebir el propósito de su aprendizaje y un replanteamiento epistemológico en la manera de construir la forma de realizar su enseñanza, reviste especial importancia la dificultad que implica alcanzar estándares metodológicos dado el dominio de la tradición gramatical que aun prevalece en la enseñanza que influye enormemente en la práctica de los DFI.

Alcanzar estándares de enseñanza bajo enfoque comunicativo significa para la formación inicial, el primer paso en la transformación de la enseñanza del inglés en secundarias públicas, y para los propósitos de esta investigación, detonar el desarrollo de buenas prácticas por efecto de esta intervención.

Propósitos generales

El presente proyecto es parte de la Tesis del mismo nombre realizada como proyecto de investigación del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. La intervención tiene como propósito mejorar el trabajo de aula de docentes en formación inicial de inglés de secundaria que cursan el último año de la Licenciatura en Educación Secundaria, Especialidad Lengua Extranjera (Inglés) en la Escuela Normal Superior del Estado, para el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés. La intervención se realiza en la modalidad de taller, con una duración de 36 horas presenciales, divididas en ocho sesiones de cuatro horas cada una.

La propuesta gira en torno a la Teoría de Paul y Elder (2006) del Pensamiento Crítico. Tomando como base la idea de Lipman (1991), citado por Boisvert (2004), de que el pensamiento crítico es la capacidad para establecer juicios en la toma de decisiones, en la que el razonamiento y el conocimiento juegan un papel decisivo. Sin embargo Paul y Elder (2006) consideran que el pensamiento crítico requiere, además del desarrollo de habilidades como la interpretación, la inferencia, el análisis y la evaluación, alcanzar lo que denomina características intelectuales del pensamiento crítico. Estas representan o determinan el nivel de insight e integridad con las que una persona piensa (Paul y Elder, 2006)

A través de la experiencia se ha observado en docentes en formación inicial de inglés de secundaria que uno de los grandes problemas que se presenta en la práctica docente que realizan durante el último año de su formación en escuelas públicas, es precisamente la toma de decisiones para decidir entre el empleo de prácticas tradicionales de enseñanza del idioma inglés, basadas en el enfoque gramatical, o el uso de estrategias y actividades basadas en el enfoque comunicativo. Este dilema se presenta debido a que lo observable *in situ* en las escuelas secundarias públicas son prácticas de enseñanza basadas en el enfoque gramatical, que modelan al DFI estrategias y actividades que este emula por su facilidad y efectividad en el trabajo de aula.

Es aquí en donde se pone a prueba el grado de interiorización o insight que el alumno ha hecho del conocimiento teórico de la enseñanza bajo enfoque comunicativo que ha recibido en la escuela normal y la integridad con la que lo transparenta, concreta o traslada a su práctica en el aula. De ahí la importancia de esta intervención asociada al conocimiento y uso de las características intelectuales del pensamiento crítico como detonadoras de buenas prácticas en la enseñanza del inglés con enfoque comunicativo. Estas se describen como la humildad intelectual, la autonomía intelectual, la entereza intelectual, la integridad intelectual, la perseverancia intelectual, la confianza en el razonamiento, la empatía intelectual, la imparcialidad intelectual y la humildad intelectual.

Las ocho características intelectuales del pensamiento fueron adaptadas a fin de lograr que el docente en formación inicial de inglés las identifique, y en un ejercicio metacognitivo de reflexión, se concientice de su importancia en el proceso de toma de decisiones en la planeación y ejecución de la práctica para el logro de buenas prácticas de enseñanza del inglés con sus alumnos de secundaria.

Contenido y organización de la intervención

La intervención se organiza en torno a las ocho características intelectuales del pensamiento crítico relacionadas con contenidos abordados durante la formación inicial y con aspectos de la práctica docente en condiciones reales de trabajo, especialmente aquellos en los que se desea incidir para el desarrollo de la buena práctica. Por tanto la intervención se compondrá de ocho sesiones de trabajo con duración de cuatro horas cada una. La estructura, contenidos y orden se muestra a continuación:

Sesión I	Introducción. El pensamiento crítico, las características intelectuales del pensamiento crítico y la práctica docente Autonomía intelectual y las características de la enseñanza comunicativa
Sesión II	Entereza intelectual y las características de la enseñanza gramatical
Sesión III	Integridad intelectual y los elementos de la planeación
Sesión IV	Confianza en el razonamiento y la gestión de aula I. Disciplina
Sesión V	Perseverancia intelectual. Estrategias y actividades comunicativas y la gestión de aula II
Sesión VI	Imparcialidad intelectual y la gestión de aula III. Estrategias y actividades de control de grupo.
Sesión VII	Empatía Intelectual. Inteligencias múltiples, estilos de aprendizaje y adolescencia
Sesión VIII	Humildad intelectual. Evaluación de la práctica

Objetivos de la intervención

Los objetivos de la intervención están dirigidos al desarrollo del análisis y la reflexión en tres diferentes aspectos. En primer lugar al conocimiento de las características intelectuales del pensamiento crítico, que se espera permitan al DFI estar conscientes del papel que éstas juegan como detonadores de acciones en la mejora de la práctica para la construcción de buenas prácticas en la enseñanza del inglés. En segundo lugar a la revisión contenidos teórico-metodológicos de la enseñanza, que ya han sido abordados durante la formación en la escuela normal, sobre los que se quiere incidir para el logro de buenas prácticas. En tercer lugar, objetivos orientados a la observación, análisis y reflexión de prácticas áulicas de enseñanza del inglés videograbadas que dan cuenta de las diferentes condiciones y características de la enseñanza del inglés y lenguas extranjeras en medios y niveles locales, nacionales, e internacionales de trabajo que puedan servir de referentes en la toma de decisiones para la construcción de las ya citadas buenas prácticas en la enseñanza del inglés con enfoque comunicativo.

Objetivos del curso		
Objetivo General	Objetivos particulares	Objetivo Específicos
Mejorar la capacidad crítica-reflexiva del DFI de inglés de secundaria de la ENSEP para el desarrollo de buenas prácticas con enfoque comunicativo a partir del conocimiento y uso de las características intelectuales del pensamiento crítico	Reconocer a la humildad intelectual como la característica intelectual del pensamiento crítico que permite detonar cambios en el proceso de construcción y desarrollo de buenas prácticas de enseñanza del inglés Reflexionar la importancia de la humildad intelectual en los procesos de retroalimentación de la práctica	Objetivo de Pensamiento crítico Identificar el concepto y papel de la humildad intelectual como la característica intelectual del pensamiento crítico detonadora de los procesos de cambio de la práctica en los docentes en formación inicial. Objetivo de contenido Reconocer el rol de terceros en el desarrollo de la humildad intelectual para la construcción de buenas prácticas en la enseñanza del inglés. Reconocer la importancia de la humildad intelectual como componente esencial en el proceso de construcción de buenas prácticas para la enseñanza d el inglés. Objetivo de la práctica Describir situaciones de evaluación de la práctica docente en las que la humildad intelectual se aplica como estrategia de mejora. Proponer formas de actuar ante la retroalimentación de terceros sobre la práctica docente. Reflexionar la importancia de la humildad intelectual en procesos de retroalimentación y evaluación de la práctica docente, para la promoción de cambios en la construcción de buenas prácticas para la enseñanza de el inglés. Evaluar situaciones de aula empleando principios de la humildad intelectual.

	Identificar a la autonomía intelectual como la capacidad del pensamiento crítico que evita la dependencia en la toma de decisiones al diseñar y desarrollar buenas prácticas en la enseñanza del inglés Reflexionar la importancia de la autonomía intelectual en el diseño y desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés	Objetivo de Pensamiento crítico Identificar a la autonomía intelectual como la capacidad del pensamiento crítico que fomenta la independencia en la toma de decisiones al diseñar y desarrollar buenas prácticas en la enseñanza del inglés. Objetivo de contenido Reconocer la importancia del conocimiento de estándares de enseñanza bajo enfoque comunicativo para el logro de la autonomía intelectual en el diseño y desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés Objetivo de la práctica Analizar situaciones de aula que aplican estándares de enseñanza comunicativa Reflexionar la importancia de la autonomía intelectual en el diseño y desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés Discutir la importancia de la autonomía intelectual en el diseño y desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés
	Identificar a la entereza intelectual como la característica intelectual del pensamiento crítico que permite evitar u omitir prácticas que no corresponden al enfoque comunicativo. Reflexionar el papel de la entereza intelectual en el proceso de construcción de buenas prácticas en la enseñanza del inglés con enfoque comunicativo	Objetivo de pensamiento crítico Identificar la entereza intelectual como aquella característica del pensamiento crítico que permite evitar u omitir prácticas que no corresponden al enfoque comunicativo. Objetivo de contenido Describir las características de la enseñanza con enfoque gramatical a partir de su revisión teórica. Objetivos de la práctica Analizar situaciones de aula bajo enfoque gramatical. Contrastar estrategias y actividades que favorecen el desarrollo de habilidades lingüísticas con aquellas que favorecen el conocimiento gramatical. Reflexionar la importancia de la entereza intelectual en la selección y aplicación de actividades que favorecen la enseñanza comunicativa del inglés.

	Identificar a la perseverancia intelectual como característica del pensamiento crítico que permite enfrentar dificultades, obstáculos y frustraciones en el proceso de construcción y diseño de buenas prácticas de enseñanza Reflexionar el papel de la perseverancia intelectual en el proceso de construcción de buenas prácticas en la enseñanza del inglés con enfoque comunicativo	Objetivo de pensamiento crítico Identificar a la perseverancia intelectual como la característica del pensamiento crítico que permite desarrollar la conciencia sobre la necesidad de enfrentar en el tiempo dificultades, obstáculos y frustraciones Objetivo de contenido Identificar estrategias de gestión de aula que contribuyen al logro de buenas prácticas en la enseñanza del inglés a partir de la perseverancia en su aplicación Objetivos de la práctica Analizar situaciones de aula que demanden perseverancia en las acciones para el logro de su solución o su mejora. Proponer estrategias que contribuyan a la solución de problemas de aula que demanden perseverancia intelectual. Reflexionar el papel de la perseverancia intelectual en la búsqueda del logro de buenas prácticas en la enseñanza del inglés

	Identificar a la integridad intelectual como la característica del pensamiento crítico que busca la consistencia entre el conocimiento y la aplicación de estándares de la enseñanza comunicativa Reflexionar el papel de la integridad intelectual en el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés con enfoque comunicativo a partir de la consistencia de los elementos del proceso de la clase	Objetivo de pensamiento crítico Identificar a la integridad intelectual como la característica del pensamiento crítico que busca la consistencia entre lo que se piensa y se sabe de la enseñanza del inglés y la forma en que se aplica de en el aula Objetivo de contenido Reconocer los elementos de la planeación que orientan la consistencia entre los elementos del proceso de la clase. Objetivos de la práctica Analizar situaciones de aula con problemas de consistencia en sus componentes Proponer soluciones a situaciones problemáticas de consistencia de clase a partir de la revisión de elementos de la planeación. Reconcer el papel de la integridad intelectual en la solución de problemas de consistencia en los elementos del proceso de la clase

	Identificar a la empatía intelectual como la capacidad del pensamiento crítico que permite ponerse en el lugar del estudiante a fin de eficientar el diseño y desarrollo de buenas prácticas de enseñanza del inglés. Reconocer el rol del conocimiento teórico del adolescente, en el desarrollo de la empatía intelectual para el diseño y desempeño de buenas prácticas en la enseñanza del inglés.	Objetivo de pensamiento crítico Reconocer a la empatía intelectual como la capacidad del pensamiento crítico que permite identificar las necesidades, intereses, áreas de oportunidad y fortalezas de los estudiantes al ponerse en su lugar con el apoyo del conocimiento teórico-experencial de la adolescencia. Objetivo de contenido Enlistar contenidos curriculares clave de la formación inicial que facilitan el desarrollo de la empatía intelectual para el diseño y ejecución de buenas prácticas en la enseñanza del inglés en secundaria. Caracterizar al estudiante de secundaria en relación a la etapa que vive: cognitiva, psico-social y de desarrollo para la adquisición de un segunda lengua. Reconocer la importancia del conocimiento y manejo de contenidos curriculares clave de formación en el desarrollo de la empatía intelectual para el diseño y ejecución de buenas prácticas en la enseñanza del inglés. Objetivos de la práctica Analizar el comportamiento de estudiantes en clases de inglés videogradas a partir de criterios cognitivo, psico-social y de aprendizaje de idiomas del adolescente. Identificar patrones de conducta de estudiantes de secundaria en relación a conceptos teóricos estudiados durante la formación docente. Reconocer el papel de la empatía intelectual en la comprensión del comportamiento de los estudiantes ante el desempeño del DFI para la mejora de la práctica.

	Identificar a la imparcialidad intelectual como la característica del pensamiento crítico que permite tratar a los alumnos con igualdad y justicia, sin involucrar sentimientos o intereses personales o creados, juzgándolos con los mismos estándares y evitando buscar beneficio personal. Reflexionar el papel de la imparcialidad intelectual en la creación de ambientes de aprendizaje que permiten tratar a los alumnos con igualdad y justicia para el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés con enfoque comunicativo	Objetivo de pensamiento crítico Identificar a la imparcialidad intelectual como aquella característica intelectual del pensamiento crítico que permiten tratar con igualdad y justicia a los alumnos a partir de la creación de ambientes de aprendizaje. Objetivo de contenido Identificar estrategias de gestión de aula que contribuyen a la creación de ambientes de aprendizaje que permiten el trato justo y equitativo a los alumnos, disminuyendo dificultades, obstáculos y frustraciones para el control de grupo. Objetivos de la práctica Evaluar situaciones de aula que permitan identificar fortalezas y áreas de oportunidad en el logro de ambientes de aprendizaje que favorecen el trato justo y equitativo a los estudiantes, sin demeritar el control de la clase. Reflexionar la importancia de la imparcialidad intelectual en la selección y aplicación de estrategias de gestión de aula que favorezcan el control de la clase tratando con igualdad y justicia a los miembros del grupo.
	Identificar a la confianza en el razonamiento como la característica del pensamiento crítico que usa el razonamiento como principio fundamental para aceptar o rechazar cualquier creencia o explicación, evitando que las emociones interfieran en la toma de decisiones. Reflexionar el papel de la confianza en el razonamiento en la toma de decisiones en la gestión de aula	Objetivo de pensamiento crítico Identificar a la confianza en el razonamiento como la característica del pensamiento crítico que busca la consistencia entre el conocimiento teórico-metodológico de la enseñanza comunicativa y su aplicación en el aula Objetivo de contenido Reconocer los elementos de la planeación que orientan la consistencia entre los elementos del proceso de la clase. Objetivos de la práctica Analizar situaciones de aula con problemas de consistencia en sus componentes Proponer soluciones a situaciones problemáticas de consistencia de clase a partir de la revisión de elementos de la planeación. Reconocer el papel de la integridad intelectual en la solución de problemas de consistencia en los elementos del proceso de la clase

Orientaciones didácticas

Con el fin de lograr el propósito de esta intervención que busca el desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza de inglés a partir del conocimiento y uso de las ocho características intelectuales del pensamiento crítico, se propone el empleo de tres estrategias en torno a las cuales girará las actividades de cada una de las sesiones de dicha intervención. Primera, introducción al conocimiento de las características intelectuales del pensamiento crítico. Segunda, vinculación características intelectuales del pensamiento crítico-teoría-práctica docente. Tercera, evaluación de la práctica, que comprende la autoevaluación y la coevaluación de ésta por parte del DFI con apoyo de videgrabaciones realizadas en las escuelas secundarias durante diferentes periodos de la práctica en condiciones reales de trabajo.

Con la primera estrategia se busca familiarizar a los participantes de la intervención con cada una de las ocho característica intelectuales del pensamiento crítico, las cuales se irán abordando de manera gradual. Ello se realizará a partir del conocimiento del significado e implicaciones de ésta en la toma de decisiones en la actividad docente, especialmente en la práctica. En esta etapa se hace necesario reflexionar y establecer clara y explícitamente la manera en que dicha característica intelectual se relaciona con el trabajo docente de aula, a fin de que el docente en formación encuentre en ella una herramienta que le permita promover los cambios necesarios para el logro de la buena práctica.

La segunda estrategia busca vincular lo más cercano posible la teoría con la realidad de la práctica. Como teoría se entenderá el conocimiento de la características intelectual estudiada y la teoría de los principios pedagógicos de enseñanza del inglés, principalmente del enfoque en uso. Para ello se propone realizar dos acciones que consisten en, primero, la revisión teórica de conceptos clave de la enseñanza del inglés que incluyen principios metodológicos, de gestión y de ambiente de aula; segundo, la observación, análisis y reflexión individual, en equipos y grupal, de videgrabaciones de situaciones reales de aula que ejemplifican la manera en que los los conceptos revisados son interpretados y materializados por docentes en activo y en formación en el trabajo con los alumnos. En estas acciones es menester hacer hincapié en la importancia que reviste la conciencia del papel de la característica intelectual estudiada como motor para el cambio deseado.

La tercera y última estrategia persigue aplicar el conocimiento revisado y la experiencia adquirida en el análisis, reflexión y crítica de prácticas de enseñanza del inglés observadas en

las videograbaciones, en la coevaluación y autoevaluación del propio desempeño de cada uno de los participantes, realizado en aulas de secundaria, videograbado antes de la intervención. Esta etapa es de suma importancia ya que una vez que el estudiante ha tomado conciencia de los estándares de enseñanza requeridos por el enfoque comunicativo a partir de la revisión teórica y la observación de prácticas, está en condiciones de emplear dichos referentes para reconocer sus áreas de oportunidad en la mejora de su trabajo en el aula que le llevará al desarrollo de buenas prácticas en la enseñanza del inglés.

Durante la intervención cobra importancia primordial el trabajo en equipo y el proceso de evaluación que permite el intercambio de ideas y puntos de vista que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y sus características intelectuales, especialmente la humildad y la autonomía intelectual. Durante el trabajo los DFI utilizan sus experiencias previas en la interpretación y construcción del nuevo conocimiento; aprenden con una finalidad práctica, lo que los lleva a estar conscientes de los problemas que enfrentan en el aula y de la necesidad de enfrentarlos para resolverlos; participan de manera voluntaria en alto grado al sentirse identificados con los problemas que enfrentan en la práctica.

Evaluación

Por tratarse de una intervención bajo la modalidad de taller, la manera de evaluar a los participantes se realizará con la elaboración de un portafolio de evidencias. Este contendrá una serie de formatos que los DFI llenarán a partir de la toma de nota, el análisis y la reflexión de los diferentes temas abordados, que incluirán lecturas de contenidos teórico-metodológicos y la observación de videos sobre prácticas de enseñanza en el aula. No menos importante será la evaluación que los DFI hagan de su propia práctica utilizando las ya mencionadas videograbaciones de su desempeño en el aula de secundaria.

Referencias Bibliográficas

1. Boisvert. J. (2004). La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. Fondo de cultura económica. México. Pp. 17-54.
2. Paul, R. & Elder, L. (2006). Critical Thinking Competency Standards. The Foundation for Critical Thinking. USA
3. SEP (1999). Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos. SEP. México

4. SEP (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés. SEP. México.

Anexo IV: Consentimiento Informado



Consentimiento Informado Docentes en Formación Inicial

Información General del Proyecto

Título	Intervención de Acompañamiento Crítico para el desarrollo de Buenas Prácticas en DFI-Inglés de la ENSEP
Responsable del proyecto	Mtro. Ricardo Rafael Macareno Flores
Datos de la Universidad	Doctorado en Investigación e innovación educativa. Facultad de filosofía y Letras. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Actividad de Investigación para Tesis de Doctorado.

Objetivo

La presente investigación se realiza con el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y tiene como objetivo principal la recopilación de información que permita aportar evidencia relacionada con elementos de formación en el aprendizaje y en la enseñanza del inglés que obstaculizan la aplicación de la metodología de enseñanza propuesta por los nuevos planes y programas de estudio de educación básica.

Procedimiento

El proceso de desarrollo de la investigación incluye la realización de actividades que permitan recolectar información de los docentes en formación inicial DFI que cursan el último año de la Licenciatura en Educación Secundaria, Especialidad, Lengua Extranjera (Inglés), tutores a cargo de los grupos que atienden los DFI en las escuelas secundarias en las que realizan su práctica docente en condiciones reales de trabajo, y asesores que los asisten en la escuela normal, y durante la interacción de los DFI con los estudiantes que atiende en sus grupos de la escuela secundaria. Estas actividades incluyen:

Observación: la observación de la clase tiene la finalidad de recolectar información sobre la conducción de la clase: metodología, estrategias, y materiales de clase, y sobre la gestión de aula en general. Esta observación de ninguna manera tiene carácter evaluativo. Solo se contempla el desarrollo de una narrativa que describa el proceso de la clase. Para las observaciones se programará fechas y horas específicas buscando no interferir o alterar el desarrollo cotidiano de la sesión de clase.

Entrevistas: Las entrevistas tienen la finalidad de conocer aspectos de la formación en el aprendizaje y la enseñanza del inglés adquiridos durante el trayecto escolar dentro y fuera de la escuela normal, así como aspectos relacionados a la toma de decisiones durante el desarrollo de la clase. Estas entrevistas se verificarán en las instalaciones de la escuela normal superior del estado en un horario acordado entre el entrevistador y el DFI bajo una guía previamente estructurada que indagará únicamente sobre los asuntos señalados.

Confidencialidad

La información producto de las observaciones y las entrevistas serán empleadas únicamente para los fines de este estudio, garantizándose la confidencialidad de los informantes y de la información que pudiesen proporcionar. Bajo ninguna circunstancia se compartirán los registros, entrevistas y evidencias de la investigación con personas o instituciones ajenas a la misma.

La información surgida del proceso de la recolección de la información será resguardada por un lapso de cinco años para posteriormente ser destruida.

Difusión de los Resultados

Los resultados producto de la investigación constituirán en lo fundamental el contenido de la tesis de grado de quien funge como responsable de la investigación. Así mismo se espera su difusión en eventos académicos como foros, congresos y encuentros educativos. En caso de requerirse se encontrarán a disposición de quienes participen de la investigación, instituciones y/o sujetos.

Elegibilidad

Su participación se considera importante ya que la investigación está dirigida a DFI que cursan el último año de la Licenciatura en Educación Secundaria en la Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) esperando que su participación contribuya positivamente al desarrollo de esta investigación.

Participación

La participación es totalmente voluntaria para el DFI y no tiene ninguna repercusión positiva o negativa en la evaluación y/o calificación de sus prácticas o clases que acude durante su último año de formación en la escuela normal. Así mismo tiene la libertad de abandonar el estudio en el momento que lo desee. De ser así, se suplica notifique al inicio o fin de cada periodo de práctica (que se verifica cada tres o cuatro semanas, dependiendo del calendario de práctica)

a la persona responsable para proceder a los trámites necesarios que incluyen la destrucción del archivo, cancelación de actividades y búsqueda de un informante de reemplazo.

Riesgos

El estudio no representa ningún riesgo para el estudiante informante. Existe la posibilidad las entrevistas u observaciones se prolonguen y puedan causar alguna molestia por lo cual se solicita externarlo a la persona responsable de la investigación para buscar alguna estrategia que permita cubrir las actividades sin causar molestia alguna al DFI informante.

Respaldo de la Investigación

Este proyecto se lleva a cabo bajo normas y parámetros establecidos por la Coordinación del Doctorado en Investigación e innovación Educativa del a BUAP, por lo que fue aprobado por el comité de ética del Doctorado, garantizando la integridad de los participantes y en el tratamiento de la información. Lo anterior garantiza el uso debido de la misma además de que no se obligará a los participantes a colaborar en formas distintas de las a las descritas en este documento.

Beneficios

Su participación en el estudio contribuirá a la mejora de la comprensión de los procesos de transposición didáctica que permitan el desarrollo de programas que mejoren la calidad de la enseñanza del inglés en escuelas secundarias públicas, además de contribuir con la generación de conocimiento científico que permita el entendimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de este idioma extranjero.

Acuerdo de Participación Docente en Formación Inicial

Yo _____ he leído, entendido y estoy de acuerdo con la información contenida en este documento y que describe mi participación en el proyecto de investigación sobre el desarrollo de un programa de acompañamiento en la formación docente.

A través de la inscripción de mi nombre y firma acepto participar en el estudio y en la actividades que de ella se deriven.

Firma

Información adicional

En caso de dudas o comentarios sobre el proyecto se ofrecen los siguientes medios de contacto para proporcionar información adicional o responder a dichas dudas.

Responsable de la Investigación.

Mtra. Ricardo Rafael Macareno Flores

Tel 222 380 3370

rafma.flores@gmail.com

Directora de Tesis

Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez

gutierrezgutierrezbenjamin@gmail.com

Director del Posgrado en Investigación e Innovación educativa/BUAP

Dr. Jorge Alejandro Fernández Pérez

Jafp58@prodigy.net.mx