

FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS-PUEBLA

Escuela de Humanidades

Departamento de Lenguas



Tesis presentada por Arturo Vega González como requisito parcial para obtener el grado Maestría en Lingüística Aplicada. Dirigida por Dr. Patrick

Henry Smith y aceptada por el Departamento de Lenguas

Santa Catarina Mártir, Puebla, Otoño de 2002

**Práctica reflexiva y actitudes de profesores de inglés como lengua extranjera
en formación inicial hacia la superación profesional en México.**

Esta Tesis ha sido Leída y Aprobado por los

Miembros del Comité de Tesis de

Arturo Vega González

Como Requisito Parcial para

la Obtención del Grado

Maestría en Lingüística Aplicada

Dr. Patrick Henry Smith

Mtra. Connie Rae Johnson McDaniel

Dra. Natalia Martínez León

Práctica reflexiva y actitudes de profesores de inglés como lengua extranjera en formación inicial hacia la superación profesional en México.

Capítulos

1. Introducción / 6
 - 1.1. Visión General / 6
 - 1.1.1 Reflexión sobre la práctica docente y la enseñanza de lenguas / 6
 - 1.1.2 Motivación para la investigación / 10
 - 1.2 Reseña de la bibliografía / 11
 - 1.2.1 Definiciones de la enseñanza reflexiva / 11
 - 1.2.2 Métodos y prácticas de reflexión / 16
 - 1.2.3 Reflexión y desarrollo profesional / 17
 - 1.3 Práctica reflexiva / 21
 - 1.3.1 Diarios del profesor / 21
 - 1.3.2 Grabaciones de clase en audio y vídeo / 25
 - 1.3.3 Observación / 27
 - 1.3.4 Investigación en acción / 30
 - 1.4 Creencias y actitudes de los profesores / 31
 - 1.4.1 Creencias / 31
 - 1.4.2 Actitudes de los maestros / 34
2. Normalismo / 36
 - 2.1 Normalismo y normalistas / 36
 - 2.1.1 Normalismo en América latina / 37
 - 2.1.2 Normalismo en México / 41
 - 2.1.3 La formación de los futuros docentes normalistas / 50
 - 2.2 Resumen de precedentes metodológicos / 53
 - 2.3 Estrategias de investigación / 58
 - 2.3.1 Presuposiciones / 58
 - 2.3.2 Preguntas de la investigación / 60
 - 2.3.3. Hipótesis / 61
3. Metodología / 62
 - 3.1. Introducción al diseño de la investigación / 62
 - 3.2 Acceso al contexto de investigación / 63
 - 3.3 Contexto del estudio / 65
 - 3.3.1 La ENSEM / 67
 - 3.3.2 Las escuelas de práctica / 70

3.4	Descripción de los participantes / 71
3.4.1	Selección de los participantes / 72
3.4.2	Gloria / 75
3.4.3	Fátima / 78
3.4.4	Luz / 79
3.4.5	Mari / 81
3.4.6	Victor / 82
3.5	Resumen de los participantes / 84
3.6	Instrumentos de investigación / 85
3.7	Procedimientos y recolección de los datos / 90
3.8	Descripción de la instrucción explícita / 95
3.9	Análisis de los datos / 97
4.	Resultados / 100
4.1	Gloria / 100
4.2	Fátima / 107
4.3	Luz / 114
4.4	Mari / 119
4.5	Víctor / 124
4.6	Preguntas de investigación / 128
4.7	Categorías para el análisis / 138
5.	Discusión / 142
5.1	El nivel de inglés / 143
5.2	Las escuelas de práctica / 147
5.3	Nivel de reflexión / 150
5.4	Trabajo colectivo / 156
5.5	Futuro desarrollo personal / 159
5.6	Conclusiones / 160
5.6.1	Resumen / 160
5.7	Implicaciones / 162
5.7.1	Implicaciones para la educación de los maestros normalistas / 162
5.7.2	Implicaciones para los programas de formación de normalistas / 167
5.7.3	Implicaciones para futuros maestros de lenguas / 168
5.8	Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones / 169
6.	Apéndices / 173
A.	Cuestionario para el estudio piloto / 173
B.	Cuestionario de actitudes / 175

- C. Formato para los diarios / 178
 - D. Modelo *Ad hoc* / 180
 - E. Calendario de actividades / 181
 - F. Temas de la instrucción explícita / 182
 - G. Materiales utilizados en la instrucción explícita / 186
7. Bibliografía / 188

Tablas

1. Principales características de los participantes / 85
2. Categoría de los temas de reflexión / 99
3. Reflexiones de los diarios y de las sesiones / 140
4. Componentes de la reflexión crítica / 152
5. Componentes de la reflexión descriptiva / 155

Práctica reflexiva y actitudes de profesores de inglés como lengua extranjera en formación inicial hacia la superación profesional en México.

1 Introducción

1.1 Visión General

1.1.1 Reflexión sobre la práctica docente y la enseñanza de lenguas

El propósito e interés básico de la educación de maestros es crear profesionales en cualquier área pedagógica y mejorar la calidad de maestros en formación inicial y en ejercicio. El interés por el mejoramiento de profesores se debe en gran medida a la necesidad de prepararlos aún más en sus prácticas docentes y crear en ellos una conciencia de cambio-constante en su labor docente. Nunan (1996) señala que el desarrollo profesional de profesores está ligado al cambio gradual y a la implementación de nuevos métodos, programas y materiales de enseñanza. Estos cambios a su vez son el resultado de la preocupación por brindar una enseñanza efectiva y unir aspectos teóricos-pedagógicos y prácticos.

Dentro del contexto de la enseñanza de lenguas, Wallace (1991:2) indica que debido a la necesidad de comunicarse de forma internacional, en un mundo de constante cambio, la enseñanza de lenguas y la explosiva demanda de maestros de lenguas han llegado

a ser esenciales, por lo que preparar aún más y nuevos profesores de lenguas ha sido necesario. Pero, ¿Qué es lo que constituye una mejor preparación de profesores de lenguas? Es decir, qué elementos dentro de la práctica docente son necesarios para satisfacer las necesidades de los estudiantes y de los maestros de lenguas.

Muchos educadores (Wallace, 1991; Harmer, 1991; De Jong, 1995; Richards y Nunan, 1990) notan la importancia para los profesores de lenguas de reflexionar sobre sus prácticas docentes y analizar sus actitudes hacia la enseñanza de lenguas extranjeras. Es importante cuestionarse cómo ayudar al profesor a reflexionar sobre sus prácticas docentes para poder adquirir un cambio.

Para obtener dicha efectividad, los profesores de lenguas necesitan estar dispuestos a observarse a sí mismos, y ser evaluados, analizar datos sobre sus clases para la auto-evaluación y a la mejora en su desarrollo profesional. León-Trueba (1995) comenta que para obtener una formación continua es necesario apoyar al profesorado; pero, no de una manera libre, sino dirigida para que sea el propio maestro quien construya y afine instrumentos y estrategias que le permitan moldear su práctica docente. En otras palabras, es necesario apoyar la formación continua del maestro al interior del grupo, no fuera de él. Entonces, ¿Se habla de profesores en ejercicio o en formación inicial?

Al igual que los profesores en servicio, es esencial que los profesores en formación inicial obtengan desde el inicio de su preparación un pensamiento crítico que los guíe a reflexionar sobre su práctica docente, actitudes y creencias en la enseñanza de lenguas. Esta guía debe conducirlos a la elaboración de estrategias de reflexión; ya que al “empezar a ejercer la carrera, la investigación [y la reflexión en el salón de clases] es lo último que los profesores tienen en mente” (Johnson, 2001); pero, ésta investigación y reflexión puede iniciarse si los profesores cuentan con una buena formación básica; la cual, dará pauta a una práctica pedagógica eficiente y a un deseo por una formación continua y efectiva.

Al respecto, Paz (2000) menciona que la calidad de la educación está estrechamente ligada con la formación del docente. Por ello, el investigador de éste estudio considera que una formación continua y eficiente parte de las primeras reflexiones que se tengan en las primeras prácticas docentes. Al hacer esta reflexión, el maestro podrá analizar sus actitudes hacia el profesionalismo. Es por ello que, educadores de profesores en formación deben proporcionar herramientas y guías para que el profesor en formación inicial reflexione y analice sus actitudes y su trabajo docente para un mejor desempeño de su práctica y de continuidad a su desarrollo profesional. Es el caso de este estudio que profesores mexicanos en formación inicial requieren de una guía para su desarrollo y futura preparación profesional.

La presente investigación está compuesta de estudios de caso y tiene como propósito analizar y describir la efectividad y funcionalidad de prácticas reflexivas (en particular: diarios del profesor, grabaciones en vídeo / audio y observaciones) en cinco profesores de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en formación inicial en el Sistema de Educación Normal en México, y cómo las actitudes de éstos cambian con el tiempo hacia la enseñanza reflexiva y desarrollo profesional, tomando como punto de estudio el manejo del aula, planeación de clases y creencias en la enseñanza del idioma inglés.

Para su efecto, en una primera parte se considera necesaria una concepción de lo que es y lo que implica la reflexión y más en particular el término Enseñanza Reflexiva (ER). Además, se ve necesario examinar cómo ha sido aplicada la ER en México y en otros contextos diferentes al de México en el área de la enseñanza de lenguas con el fin de poder elaborar un marco que sea aplicable al contexto de este estudio. Asimismo, es necesario examinar: ¿Qué es y cuáles son las características generales del normalismo? ¿Cuál es el contexto mexicano del que hablamos? y por último, ¿Cómo hacer uso de estas investigaciones en el contexto normalista mexicano en la enseñanza de inglés como lengua extranjera?, tomando en cuenta las investigaciones hechas en México y en otros países,

En una segunda sección del estudio se describe la metodología y procedimientos de ésta investigación.

La tercera se dará cuenta de los resultados del estudio seguidos finalmente por las discusiones, conclusiones e implicaciones del estudio hacia las diferentes áreas relacionadas con la enseñanza reflexiva.

1.1.2 Motivación para la investigación

El interés primordial de esta investigación surge a partir de la experiencia que el mismo investigador tuvo durante su formación docente-normalista y durante sus primeros años como profesor en servicio. La falta de una guía de formación para la reflexión y auto-evaluación; así como la falta de un espacio de formación en las horas de trabajo limitaron su preparación y mejoramiento en la enseñanza, repercutiendo en la carencia de una auto-motivación para analizar la manera de enseñar.

Al igual que el investigador, existen muchos otros casos en donde la pesada labor docente, la limitada preparación del profesor; las condiciones laborales, y para algunos maestros, la constante presión ante los cambios de programas o aplicación de enfoques distintos a los recibidos en su formación, obstaculizan una completa formación continua del docente y un análisis crítico de la enseñanza.

Además, muchas veces la preparación de maestros del servicio educativo público, egresados de normales públicas, han acarreado estereotipos negativos en la manera de enseñar y considerar el desarrollo profesional, convirtiéndose en la llamada tradición

normalista considerada por muchos maestros inmersos en el sistema (ver Capítulo dos para una detallada información sobre el normalismo). Por tal razón es necesario examinar la manera de cómo guiar a los futuros profesores y saber qué es lo que los profesores en formación consideran necesario como incentivos para la preparación profesional.

Para profundizar en el área de desarrollo profesional es importante conceptualizar en primer lugar la “enseñanza reflexiva” y saber cómo ha sido definida y entendida por investigadores y expertos en el área de la educación de maestros.

1.2 Reseña de la bibliografía

1.2.1 Definiciones de la enseñanza reflexiva

Para muchos, una ‘enseñanza reflexiva’ sería pensar críticamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, en cómo debe ser conducida una clase para que los maestros logren sus metas pedagógicas, en impartir una clase satisfactoriamente o en transformar profesores que están en formación en expertos. Esta sería una simple definición sin recurrir a explicaciones de libros sobre pedagogía de lenguas; sin embargo, habría muchas dudas acerca de lo que constituye una enseñanza reflexiva (ER). Por ejemplo, ¿Qué aspectos comprende una enseñanza reflexiva?, ¿Es la ER el proceso de sólo resolver problemas de instrucción en el salón de clases o es la experimentación de nuevas y creativas estrategias de

enseñanza y el deseo por conocer mas?, ¿Es la ER derivada de la introspección? ¿Es también una comprensión más profunda de la docencia? Y de ser así, ¿Cómo es desarrollada la ER?

Una enseñanza reflexiva es el proceso de analizar desde distintos ángulos un problema del salón de clase y darle repuesta a éste (Zeichner y Liston, 1996). La enseñanza reflexiva es también un “proceso intrapersonal con el potencial de facilitar conocimiento personal y profesional que promueva cambios en la conducta y en la práctica” (Knowles, 1991). De esta manera, un maestro reflexivo se cuestiona las metas que se fija para su práctica y los valores que guían su trabajo, al igual que el contexto en el cual se desenvuelve y hace crítica a sus presuposiciones pedagógicas.

Schön (1987) señala que la reflexión ocurre antes y después de una acción *reflection-on-action* y durante una acción *reflection-in-action*. El primero, *reflection-on-action* se refiere al proceso de planeación y al análisis crítico de la clase después de una instrucción. El segundo, *reflection-in-action* se refiere al ajuste analítico de la clase como resultado de inesperadas reacciones de los estudiantes. De acuerdo con Schön, al hacer uso de estos dos tipos de reflexión va a permitir al maestro mejorar y aprender de sus experiencias.

Pennington (1992) señala que en la enseñanza reflexiva, los maestros analizan y examinan sus propias prácticas a través de la compilación de información de sus clases. Así, una enseñanza reflexiva examina las actitudes, creencias, presuposiciones y prácticas docentes por medio de información obtenida por los propios profesores como base para una reflexión crítica acerca de su enseñanza (Richards y Lockhart, 1996:1).

Wallace (1991) substituye el término de enseñanza reflexiva por el de ‘modelo reflexivo’, indicando que un buen conocimiento práctico es el resultado de la relación de los medios e instrumentos apropiados a cualquier objetivo. De acuerdo con el autor, el maestro en ejercicio y en formación debe tener dos tipos de conocimientos (el conocimiento recibido y el conocimiento de experiencia) que forman parte de un ciclo de práctica y reflexión para que de ésta manera, el maestro obtenga como resultado una competencia profesional en la enseñanza de lenguas.

Ahondando más en el tema de reflexión, Zeichner y Liston (1996) argumentan que la reflexión debe ser centrada y enfocada en contextos escolares (en los cuales el maestro trabaja); estos contextos tendrán que propiciar la ayuda mutua y el diálogo entre profesores que conlleve a una examinación de las implicaciones de creencias, actitudes valores y conocimientos hacia la enseñanza. De igual manera, se hará una reflexión sobre el contexto social en el cual el profesor está inmerso.

Lo anterior indica que el maestro reflexivo trabaja varios aspectos de su clase al mismo tiempo; por lo que son varias las etapas para llegar a una completa reflexión y exploración de la práctica docente. Stanley (1998) señala que cuando el maestro trata de implementar la reflexión, el maestro pasa por una serie de fases (ver página 20 en ésta tesis) reflexivas al trabajar con diferentes aspectos de la clase.

Para Wilcox (2001), en un proceso de enseñanza reflexiva, los maestros deben tomar el papel de sus estudiantes para verse ellos mismos como sus estudiantes los ven a ellos, y modificar así aspectos de la clase. Por esto él sugiere ocho pasos para el desarrollo de un programa de enseñanza reflexiva:

1. Formar un grupo de maestros interesados en mejorar profesionalmente.
2. Hacer una lista de ideas de cómo mejorar la enseñanza del idioma.
3. Compartir temas que sean vistos como área-problema .
4. Investigar y proponer preguntas para examinar cada uno de las áreas-problema.
5. Decidir en grupo qué tipos de datos serían necesarios obtener para observar el proceso de enseñanza de cada integrante del grupo (Por ejemplo, recopilar diarios de los estudiantes, grabar las clases para después ser analizadas, observar las clases de los integrantes del grupo y posteriormente tener sesiones de consulta).

6. Decidir en grupo cuanto tiempo llevaría el proceso, cada cuándo y por cuanto tiempo se reunirían y cuáles serían los puntos a tratar en cada sesión.
7. Diseñar las posibles metas y los resultados que se esperan lograr.
8. Considerar cómo podrían compartir sus resultados con otros profesionales ILE.

Los pasos mencionados por Wilcox sugieren que los maestros deben estar seriamente comprometidos con su desarrollo profesional y hacer lo posible por mejorar su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Aún así, cabe preguntarse ¿ En qué momento de la profesión deben los profesores de lenguas iniciar su proceso de reflexión?

Si los profesores (al inicio de su profesión como profesores en servicio) tienen las bases suficientes para reflexionar o a formar grupos reflexivos de trabajo, su desempeño profesional será gradual y eficiente a lo largo de su profesión. Es por esto que, los profesores ILE necesitan desde el inicio de su formación una guía que los conduzca a reflexionar continuamente en su quehacer docente. De ésta forma cuando los profesores terminen su formación aumentarán el deseo y los instrumentos para acrecentar sus clases , pero más aún tendrán el deseo por trabajar colegiadamente y de manera sistemática.

De lo anterior podría definirse a la enseñanza reflexiva como el análisis que el profesor hace de las acciones que se desarrollan en el salón de clase. Este análisis involucra actitudes de responsabilidad que no sólo busca resolver problemas en el salón sino también

hacer uso de estrategias y conocimientos para que el maestro sea crítico, analítico y examine sus prácticas pedagógicas, mejorando y modificando su comportamiento y perspectivas de manera continua. Dicho de otra manera, la enseñanza reflexiva ayuda al maestro a ver claramente cómo opera continuamente el proceso enseñanza-aprendizaje.

Con una idea más clara sobre la noción de enseñanza reflexiva sería importante preguntarse nuevamente ¿cómo puede el profesor reflexionar sobre sus prácticas docentes? ¿Existe algún método de apoyo?

Los métodos y técnicas de reflexión en la educación de maestros son vistos como alternativas para informar al maestro sobre su práctica docente y de esta manera pensar en alternativas para la mejora de dicha práctica, pero ¿cuáles son esos métodos de auxilio?. La siguiente sección hace mención a estas prácticas y métodos de reflexión.

1.2.2 Métodos y prácticas de reflexión

Una variedad de prácticas de reflexión ha sido desarrollada para ayudar a los profesores a investigar la enseñanza en el salón de clases; por ejemplo, los diarios del profesor; grabaciones en vídeo y audio de las clases; observaciones de clase por parte de un supervisor o por parte de un compañero de trabajo; investigación en acción; informes de clase; carpetas de trabajos; grupos de estudio; diseño de programas reflexivos; escuelas de

desarrollo profesional entre otros. Estas prácticas son muchas veces aplicadas de una manera individual o en conjunto para poder obtener datos más precisos de la práctica docente.

Esta sección sobre los métodos de auxilio está dividida en dos subsecciones:

La primera hace un recuento de cómo distintos métodos y prácticas reflexivas han sido empleados en la educación de maestros. Una segunda parte corresponde a la descripción de las prácticas reflexivas que se utilizarán en este estudio. Como toda práctica reflexiva conduce a la “reflexión crítica y práctica” (Farrell,1999), y toda reflexión conduce a la aplicación de una investigación dentro del salón de clases, investigación en acción es también descrita aunque no forma parte de este estudio.

1.2.3 Reflexión y desarrollo profesional

Un método reflexivo estimula al profesor a tomar responsabilidad en su desarrollo profesional y lo hace autónomo en su práctica docente (Flowerdew, 1998). Además, un método reflexivo también motiva al maestro a desarrollar sus propias teorías de la práctica educativa. Pero para que se pueda aplicar un método reflexivo, el maestro debe tomar en cuenta varios aspectos de su clase para poder ser analizados. Richards (1998) presenta una lista de principios que guían las acciones del maestro para que posteriormente sean analizados para su reflexión. Estos son:

1. El principio de la participación: se refiere a que el maestro siga los intereses del alumno para mantener su participación.
2. El principio de planeación: hacer un plan de clase y tratar de seguir su secuencia.
3. El principio del orden: mantener orden y disciplina a través de la lección.
4. El principio de motivación: buscar maneras de motivar al estudiante a aprender.
5. El principio de la claridad: trabajar para obtener un resultado claro de la enseñanza.
6. El principio de la eficiencia: hacer un uso eficiente del tiempo de la clase.
7. El principio de conformidad: asegurarse de que la clase sigue el método correcto.
8. El principio de control: dar a los estudiantes control de su aprendizaje.

Un método reflexivo de desarrollo profesional que parece ser confiable lo constituyen grupos de estudio de maestros. Estos grupos de estudio, de acuerdo con Clair (1998), propician oportunidades a los maestros para explorar juntos temas y desafíos que tienen relación directa con sus prácticas y con sus estudiantes. Además, los grupos de estudio moldean sus experiencias en su desarrollo profesional y ayudan a los maestros a dar soluciones de una manera colegiada.

Clair (1998) investigó la práctica reflexiva en dos grupos de estudio de maestros de secundaria. Su objetivo fue investigar cuál era el grado de desarrollo profesional de los maestros y si los grupos de estudio facilitaban un mejor entendimiento sobre el rol del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje y de qué manera los grupos de estudio ayudaban al maestro a encontrar soluciones a problemas en el salón de clase.

Durante un año, los participantes llevaron un diario sobre sus prácticas docentes, se reunieron periódicamente y tuvieron entrevistas por teléfono con preguntas cerradas en relación con previas discusiones del grupo de estudio. Las entrevistas fueron hechas por Clair quien incluyó los resultados como una oportunidad para comentarlo posteriormente con el grupo (todo esto para poder comprobar una validez interna del estudio). Al analizar los datos (utilizando métodos interpretativos para después ser adaptados y clasificados), éstos revelaron que los grupos de estudio de maestros proporcionaron a los maestros la oportunidad de expandir sus conocimientos de una manera diferente en un período corto.

Al igual que los grupos de estudio, Gebhard (1998) hace mención de cómo escuelas de desarrollo profesional proveen una oportunidad para los maestros de analizar sus prácticas docentes por medio de la colaboración y comunicación entre maestros. El propósito de estas escuelas es crear un ambiente que apoye aspectos teóricos y prácticos para la enseñanza. Gebhard argumenta que las escuelas de desarrollo profesional no proveen

una solución a los problemas del salón de clase, pero sí un método para la educación de maestros de segundas lenguas.

De otra manera diferente, Stanley (1998) investigó, en un estudio longitudinal con seis maestros experimentados de lenguas, cómo opera el desarrollo de reflexión y cómo era aplicada la reflexión en acción. Los maestros estaban enseñando una segunda lengua en Estados Unidos en escuelas públicas y privadas. Las técnicas que utilizó Stanley fueron entrevistas, transcripciones de diálogos, que los participantes mantuvieron con su supervisor, reportes de clase, diarios y correspondencia que Stanley mantuvo con los participantes. De los resultados de la investigación, Stanley desarrolló un marco conceptual que, de acuerdo con él, guía el proceso de desarrollo de una práctica docente reflexiva, basándose en la experiencia directa de maestros en sus salones. De acuerdo a Stanley (1998:590) las fases en el desarrollo de una práctica docente reflexiva o de la práctica reflexiva son:

1. comprometerse con la reflexión
2. pensar reflexivamente
3. usar la reflexión
4. mantener una actitud reflexiva
5. practicar la reflexión

Estas fases indican que la enseñanza reflexiva es un proceso sistemático que involucra la mejora de la práctica docente, comparando la manera de hacer las cosas y la manera de cómo deberían ser hechas.

La combinación de métodos o prácticas reflexivas parece, además de validar los resultados de las investigaciones, reforzar la reflexión de los maestros. La siguiente parte se enfoca a describir cinco prácticas de reflexión que influirán en esta investigación (diarios del profesor, grabaciones en vídeo / audio de clases, observaciones e investigación en el aula) y las investigaciones que se han llevado a cabo con el uso de estas prácticas.

1.3 Práctica reflexiva

1.3.1 Diarios del profesor

El uso de los diarios, vistos como herramientas para la preparación de profesores, recopila crónicas de experiencias docentes. De acuerdo con Richards y Lockhart (1994:16), los diarios son preguntas, observaciones, reacciones y descripción de aspectos significativos, acontecimientos o problemas de la clase. Estos dos autores señalan que los diarios pueden ser escritos o hablados (e.g. grabados en una audio-cinta) con el propósito de documentar acontecimientos que después son analizados y descubrir así respuestas sobre la docencia.

Mientras que Richards y Lockhart (1994) describen el uso de los diarios de una manera general, Bailey describe el uso de diarios en tres categorías: “(1) experiencias en el aprendizaje de lenguas, (2) reacciones de maestros en preparación sobre cursos académicos, y (3) experiencias en la enseñanza de idiomas” (1990:215). En el caso de diarios para profesores en formación, Bailey los llama ‘diarios académicos’ por ser reacciones de participantes en preparación y señala que el uso del diario es una compilación de las experiencias de la enseñanza y aprendizaje de lenguas de manera regular para después ser analizadas.

Por otro lado, Porter, Goldstein, Leatherman y Conrad (1990) presentaron otro uso de los diarios para profesores en formación. Estos autores indican que su uso es para documentar reacciones de lecturas, cátedras, materiales, seminarios, observaciones y experiencias iniciales de enseñanza, argumentando que éstos motivan y guían a los profesores en formación a comprender más a fondo el contenido de los cursos y desarrollar un método de superación hacia el aprendizaje para integrar nuevas ideas a lo que ya está aprendido.

Tomando en cuenta el punto anterior, Brock, Yu y Wong (1992) también agregan que una forma benéfica de usar los diarios es cuando son compartidos y comentados en grupos de trabajo o discusión. Dong (1997), por ejemplo, enfatiza la funcionalidad de poder

compartir y explorar las anotaciones de diarios con otros profesores en formación para obtener una reflexión colectiva, ya que la mayoría de las veces los diarios son compartidos sólo entre el supervisor y el profesor en formación.

Dong exploró las respuestas a dudas de un grupo de profesores en formación acerca de sus prácticas docentes con el uso de diarios. Por medio de un diálogo abierto los participantes comentaron sobre sus anotaciones y experiencias de sus prácticas docentes. Esta forma de analizar los diarios entre los mismos profesores en formación condujo a un cambio de actitudes, a una reflexión colectiva y un análisis crítico del ambiente y exigencias de las escuelas de práctica. Las conclusiones del estudio facilitaron una auto-evaluación crítica, auto-desarrollo y actitudes positivas por medio del intercambio de experiencias sobre métodos, técnicas, clases exitosas y sin éxito, solución de problemas y a descubrir las necesidades de los estudiantes.

Mok (1994) también exploró la auto-reflexión, creencias y conocimiento en la enseñanza de lenguas, estudiantes, estrategias de solución a problemas y el cambio de actitudes hacia la enseñanza durante el estudio en su estudio de 12 profesores. Mok recopiló los datos con la aplicación de diarios y reportes de las prácticas que después fueron categorizados de acuerdo con el grado de relevancia de los temas. Él encontró que el uso de los diarios ayudó a los profesores a ser conscientes de la importancia de su propia reflexión

y los participantes a su vez comentaron que, con el uso de los diarios, ellos pudieron construir sus propias teorías de enseñanza y cambiar sus actitudes hacia la enseñanza.

Una técnica innovadora de aplicar los diarios como instrumento para la práctica reflexiva en la educación de maestros la constituyen los diarios interactivos en grupos. Estos tipos de diarios escritos y compartidos en computadora también permiten a los maestros compartir, expresar y reflejar el proceso de sus prácticas así como también su progreso profesional.

La aplicación de los diarios engloba tres paradigmas en la formación de profesores y en profesores en servicio: un enfoque en el proceso, un enfoque en el alumno y un enfoque en la reflexión (Cole, Raffier, Rogan y Schleicher, 1998). Cole, Raffier, Rogan y Schleicher (1998) investigaron la reflexión sobre el proceso y desarrollo profesional de un grupo de siete estudiantes de maestría con reuniones semanales (los participantes accedieron al estudio voluntariamente el cual, se desarrolló fuera de las clases). Las reuniones mostraron ser productivas y motivantes por lo que se decidió extender el estudio de una manera diferente, utilizando una variación del uso de diarios. De acuerdo con el estudio, por medio de un disquete de computadora, que se pasó de persona a persona, cada uno de los participantes anotó aspectos relevantes acerca de la enseñanza de lenguas. Una vez anotados los comentarios se dio tiempo suficiente (una semana) para que cada participante pudiera

analizarlos y pudiera dar respuesta a cada comentario. Posteriormente se decidió duplicar los disquetes para que cada participante tuviera la oportunidad de leer los comentarios de manera global. Los resultados obtenidos ayudaron a los profesores a expandir su entendimiento sobre la enseñanza, desarrollando la habilidad de los participantes para reflexionar críticamente sobre su práctica docente.

Es evidente que con el uso de diarios, los profesores pueden esclarecer sus pensamientos, actitudes y la manera de cómo resolver problemas hacia la enseñanza de lenguas. Bartlett (1990:209) señala que “el mejor medio [para obtener información de la práctica docente] sería el involucrar alguna forma de escritura. Con la escritura [en libretas o en computadora], nosotros no sólo empezamos a observar, sino que tomamos el primer paso en reflexionar sobre y acerca de nuestra práctica”. Siguiendo la postura de Bailey (1990) los diarios ayudan a registrar experiencias que al volverlos a leer meticulosamente van a hacer que el maestro manifieste rasgos de una mejora en sus destrezas hacia la enseñanza.

1.3.2 Grabaciones de clase en audio y vídeo

“Probablemente el mejor medio de observación lo constituyan grabaciones en audio y vídeo de la práctica docente” (Bartlett, 1990:209), ya que, éstas prácticas proveen una “visión objetiva de lo que activamente toma lugar” en la clase y son al mismo tiempo una manera de entrenamiento individual (Wallace, 1991:8). Estas técnicas (grabaciones en audio

y vídeo) son instrumentos potenciales que capturan una gran cantidad de aspectos que suceden en el salón de clase ya que facilitan la reexaminación de la clase y el análisis de aspectos de la clase (e.g. manejo del pizarrón, manejo del tiempo, secuencia de la clase, organización de la clase, lenguaje del maestro, participación de los estudiantes, entre otros) que muchas veces no son observables por otros medios (Richards y Lockhart, 1994:11).

Bailey et al. (1998) investigaron su enseñanza reflexiva y desarrollo profesional con el uso de tres prácticas de reflexión: vídeo grabaciones, diarios y carpetas de trabajo sobre sus clases. El objetivo de Bailey et al. (1998) fue identificar debilidades en la enseñanza y reforzar estrategias de enseñanza. Bailey, et al. (1998) aplicaron estas tres prácticas de reflexión (vídeo grabaciones, diarios y carpetas de trabajo) de una manera conjunta las cuales y de acuerdo a ellos, son consideradas las mejores prácticas reflexivas. Los resultados mostraron que el uso de estas prácticas reflexivas auxilió a los educadores a estar más conscientes de su trabajo docente y permitieron descubrir sus debilidades y reforzar sus conocimientos, proporcionando una gran variedad de múltiples estrategias para la enseñanza. Además, las grabaciones en audio proveen a los profesores una manera de reflexionar sobre su manera de hablar, y de dar las instrucciones, etc.

Sin embargo y a pesar de tales ventajas, algunos profesores e investigadores como Cullen (1991) y Richards y Lockhart (1996) argumentan que las vídeo grabaciones proveen

sólo extractos o porciones del evento o de la clase y son por lo regular de acuerdo a Bailey, Curtis y Nunan (1998:552) parte de una evaluación en prácticas docentes en la formación de profesores. Cullen (1991). Richards y Lockhart (1996) sugieren que el uso de vídeo grabaciones puede realizarse entre compañeros sin llegar a la exageración en la aplicación de esta práctica.

1.3.3 Observación

La observación de las clases es también una práctica de reflexión que ayuda a los profesores de lenguas a tener un mayor entendimiento de su desempeño en el aula y a mejorar sus prácticas docentes. Acheson y Gall (1987), Richards (1998), Wajnryb (1992) y Murdoch (1998) argumentan que a través de la observación los profesores pueden desarrollar técnicas y estrategias para resolver problemas sobre el manejo del salón de clase, uso del lenguaje, aplicación de las instrucciones, empiezo y fin de una clase, secuencia del plan de clase, etc.

Golombek (1988) investigó el conocimiento práctico de dos profesores de maestría en servicio durante cuatro meses por medio de la observación de sus clases, clases vídeo-grabadas y por medio de la reflexión. Golombek analizó los datos por medio de un análisis inductivo y por medio del método de comparación constante. Los resultados de Golombek mostraron que las experiencias de los participantes (como estudiantes de lenguas) influyeron

en los valores, emociones, actitudes y acciones de los profesores más que el conocimiento adquirido en los cursos de formación. Golombek afirma que con el uso de la observación y del análisis de clases video-grabadas fue posible concluir que la práctica docente de los participantes estaba influenciada por su experiencia previa como estudiantes de lenguas, y agrega que esta influencia tiene consecuencias en los estudiantes y provocan cambios en las decisiones en el proceso enseñanza-aprendizaje; por ejemplo, al corregir demasiado a los alumnos; el temor a que los alumnos reprobren el curso. Por lo que Golombek sugiere que para eliminar tensiones en los profesores (cuando su experiencia previa como estudiantes de lenguas influye en sus prácticas docentes) es necesario una reflexión y un diálogo articulado entre los participantes y el educador.

Con esta práctica el profesor en formación podrá conocer diferentes estrategias de enseñanza o por un profesor experto a un profesor en formación para poder guiar, auxiliar y sugerir estrategias de enseñanza, y hacer consciente al profesor en formación de su práctica docente. Sin embargo, y debido a que son muchos los aspectos que acontecen en una clase, la observación puede limitarse a uno o dos aspectos en particular. Wajnryb señala que en el caso de una clase vídeo-grabada varios observadores pueden enfocarse en distintos aspectos de la clase.

A pesar de las ventajas de la observación, Richards (1994) y Sheal, (1996) comentan que la mayoría de las veces esta práctica está asociada a una forma de evaluación del trabajo, y la mayoría de las veces es realizada por administradores, supervisores o educadores y no por profesores en formación, siendo muchas veces asistemática y objetiva. A esto Wajnryb (1992) dice que en el área de desarrollo profesional, la observación de clases debe servir como un instrumento de aprendizaje y no como un instrumento de evaluación. Es decir, la observación de la práctica docente debe ser considerada como un instrumento de auto-aprendizaje, apoyo y reforzamiento, dirigida por un profesor en formación a un maestro en ejercicio.

Murdoch (1998) comenta que los maestros en formación perciben esta técnica de observación de la práctica docente como un proceso de examinación traumático que conduce muchas veces a desarrollar clases elaboradas para agradar al observador. Murdoch (1998) agrega que el papel del observador en un programa de formación es el de un facilitador de desarrollo profesional y no el de un evaluador de la calidad del trabajo del maestro.

Es importante señalar que cuando la observación adquiere un papel de evaluación esto provoca tensión durante la clase; además, si el observador no ha sido entrenado, éste va a tomar como modelo estándar su propia experiencia. Por lo que esta práctica de reflexión

debe ser entendida como una compilación de información para un análisis reflexivo de los eventos de la clase y no como un método de evaluación.

1.3.4 Investigación en acción

Al igual que las prácticas reflexivas descritas previamente, la investigación en acción (*action research*) está dirigida al cambio de una acción en la manera de enseñar (Nunan, 1992). Para Nunan (1992:18) la investigación en acción es un estudio explícito de un caso de estudio sobre una situación en particular que acontece en el salón de clase. Kemmis y McTaggart (1982) definen la investigación en acción como el experimento de nuevas ideas durante la práctica docente como medio de superación, desarrollo y cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte Cohen y Manion (1985:174) definen la investigación en acción como una implementación o una escala menor de investigación a cuestionamientos sobre aspectos críticos en la educación.

Crookes (1993:137) expande la definición de investigación en acción argumentando que ésta significa no sólo una reflexión crítica sobre la enseñanza, sino también, una reflexión en contextos socio-políticos en los cuales el maestro se encuentra inmerso. Para Crookes (1993) y Nunan (1992); la investigación en acción proporciona resultados a necesidades y problemas inmediatos del maestro, apoya la enseñanza reflexiva, facilita el reanálisis de previas investigaciones en el salón de clase y se sustenta de la teoría crítica.

Para Richards y Lockhart (1996:16), investigación en acción es la investigación en el aula promovida por el profesor que busca cambios en su prácticas, se caracteriza por una planificación, acción, una observación y una reflexión.

De esta manera, la investigación en acción es una importante dimensión en la práctica reflexiva. Esta involucra la identificación de problemas relevantes en la clase, experimentar nuevos métodos y recopilar datos relevantes en el área de interés.

Las prácticas reflexivas descritas aquí (diarios, grabaciones en vídeo, observaciones, investigación en acción) están limitadas por naturaleza, algunas son más útiles para explorar ciertos aspectos de la práctica docente. A pesar de las limitaciones que puedan tener dichas prácticas, los profesores a veces no exploran lo que ocurre en la clase, dando preferencia a otros aspectos del salón debido a las creencias, actitudes y procesos de pensamiento que tienen en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.

La siguiente sección explora las creencias de los profesores hacia la enseñanza y las actitudes de éstos hacia el desarrollo profesional.

1.4 Creencias y actitudes de los profesores

1.4.1 Creencias

La manera en cómo el maestro planea sus clases, en cómo toma decisiones, de cómo

concibe al alumno y en general el proceso enseñanza-aprendizaje se ven influenciados muchas veces por las creencias de los profesores (Pajares, 1992). Para Pizaña (2001) las creencias de los profesores son el soporte que rige la práctica docente y que en ocasiones, son barreras para el desarrollo de una docencia innovadora. De la misma manera que el maestro concibe estos conceptos, las creencias de los profesores también pueden tener influencia en sus actitudes hacia el profesionalismo, obstaculizando hasta cierto punto la enseñanza reflexiva.

De acuerdo con Richards y Lockhart (1996) los profesores refuerzan sus creencias gradualmente a través del tiempo. Estas creencias pueden originarse a partir de la experiencia que el maestro haya tenido como estudiante de lenguas, o en el caso de profesores en servicio, las creencias pueden estar basadas además en su experiencia docente.

Las creencias de los maestros han sido estudiadas en distintas áreas de interés en segundas lenguas. Williams y Burden (1997) comentan que las creencias de los profesores giran en torno a la enseñanza, sobre los estudiantes, sobre el papel del maestro y sobre el idioma. Todas estas creencias están basadas en presuposiciones que el profesor en formación ya posee y que ha formado con el tiempo. Por ejemplo, la influencia que hayan tenido sus previos profesores en la manera de impartir la clase, de escribir en el pizarrón, de organizar el trabajo de grupo, la influencia de la sociedad sobre la importancia de hablar

fluidamente un idioma, etc.

Respecto a las creencias sobre la enseñanza, Williams y Burden (1997) añaden que éstas tienen repercusión en la manera en cómo, por ejemplo, los maestros aplican la forma más apropiada de interactuar con los alumnos o en cómo los maestros definen el concepto de alumno. De esta manera el maestro tendrá creencias respecto a cuáles son las estrategias que trabajan bien y cuáles trabajan mal, teniendo implicaciones en la conceptualización de la profesión docente y desarrollo profesional.

Varios estudios han investigado las creencias de los profesores en diferentes áreas de interés. Pennington (1996), por ejemplo, llevó a cabo un estudio sobre el impacto de las creencias en la escritura de una segunda lengua en estudiantes de licenciatura de Hong Kong en su primer año de formación para maestros; Lamb (1995) realizó su estudio sobre el impacto de un programa de formación de maestros en Indonesia; Cabaroglu y Roberts (2000) también llevaron a cabo un estudio para explorar el desarrollo de las creencias en profesores en formación inicial y saber si las creencias sobre la enseñanza en profesores de formación estaban encaminadas a un cambio. En el estudio de Cabaroglu y Roberts, 20 profesores en formación participaron en el estudio en tres entrevistas detalladas para explorar sus creencias. Los datos mostraron que las creencias de los profesores se orientaban a un cambio positivo en la manera en cómo concebían aspectos relacionados a la enseñanza

de lenguas.

El proceso de enseñanza, como ya se ha visto, está influenciado por las creencias de los maestros: los maestros toman decisiones o negocian con los estudiantes; los maestros consideran al alumno como un novato o como un compañero de aprendizaje; toman decisiones sobre lo que debe ser aprendido o sobre qué es lo que los estudiantes necesitan y desean aprender. Como se pudo ver en el estudio de Cabaroglu y Roberts (2000) las presuposiciones de los maestros, pueden moldearse desde el inicio de su formación, partiendo de una base teórica y explícita; y de esta manera, los profesores en formación, mostrarán un cambio positivo de actitudes respecto a la superación y mejora profesional.

La siguiente sección hace mención a las actitudes de los maestros hacia el cambio en su práctica..

1.4.2 Actitudes de los maestros

Al igual que las creencias que los profesores tienen respecto a la enseñanza de lenguas o respecto a la superación profesional, las actitudes de los profesores también tienen influencia en la implementación de un cambio en sus prácticas docentes. Por lo que podría decirse que, creencias y actitudes están relacionadas.

De acuerdo a Kennedy y Kennedy (1996) las actitudes de los maestros hacia su desarrollo profesional son sólo un aspecto que revela las acciones de la enseñanza, afirman

que muchas veces los maestros pueden mostrar actitudes de entendimiento a teorías de aprendizaje, pero, una vez aplicada la teoría las acciones de los maestros no reflejan tales actitudes.

Young y Lee (1984) afirman que sólo cuando exista un cambio en las actitudes y creencias de los maestros los programas de cambio y reflexión en la educación de maestros podrán entonces tener un importante efecto en la enseñanza. Por lo que puede decirse que una acción de cambio será respuesta a una previa intención por cambiar actitudes derivadas de las creencias de los profesores (Kennedy y Kennedy, 1996).

Alexander y Strain (1978) argumentan que las actitudes de los maestros afectan al proceso de enseñanza e influyen en sus expectativas hacia sus alumnos y al desempeño académico de los alumnos. De ésta manera, evaluar y analizar las actitudes de los maestros hacia un cambio en su práctica docente es importante para proveer a los maestros apoyo en sus acciones de prácticas docentes.

Para poder debatir más a fondo cómo las investigaciones previamente discutidas pueden apoyar a la investigación que aquí se presenta, es indispensable analizar el contexto general de los profesores en formación inicial para poder así entender cómo ha sido la preparación de profesores en el sistema público de México (Normales), por lo que es importante saber qué es y cuáles son las características del normalismo.

2 Normalismo

2.1 Normalismo y normalistas

En la presente investigación se utilizaron los términos: normalismo y normalista para referirse a profesores egresados de las escuelas normales y a los estudiantes de escuelas normales para no evocar otras definiciones que concurren en estos dos términos.

La primera sección se divide en tres subsecciones. En la primera se mencionan las características del normalismo en América Latina de manera general, después se hace un recuento del normalismo en México y posteriormente se describe una perspectiva actual del normalismo en México. En la segunda sección se presenta un resumen de los precedentes metodológicos y en la tercera sección se describen las estrategias de investigación.

Una definición del término normalismo o normalista sería difícil de establecer. Los términos normalismo y normalista evocan diferentes nociones o acepciones: por un lado, para muchos el contenido es más social, al identificar la función de maestros en los sectores populares de la población; por otro, son las acepciones que se han utilizado para identificar a estudiantes de escuelas normales y al cuerpo institucional. Un uso más de los vocablos evoca a la burocracia sindical que ha utilizado los términos de manera gremialista. De esta manera, estos dos términos son objeto de un tratamiento distinto dependiendo del uso que se les de. Los múltiples sentidos de los términos permiten cargarlos de ideologías que sirven

para distintos intereses.

Las conmemoraciones de aniversarios y los discursos gremiales sirven como ejemplos para apreciar el uso de estos términos. Al normalismo se le atribuyen nociones como vocación, entrega, sacrificio y memoria de los que fueron los pioneros del sistema de educación normal. Al referirse a la vida estudiantil, el término se utiliza para diferenciarse de los estudiantes universitarios y así sentirse parte de una identidad colectiva y unificadora. De esta manera es común escuchar entre pláticas algunas expresiones tales como: “soy egresado normalista”, “soy estudiante normalista”, “¿Eres egresado normalista?”

2.1.1 Normalismo en América Latina

Al igual que muchas otras dimensiones sociales, políticas, económicas o culturales, la preparación de los maestros normalistas en América Latina encuentra sus raíces en la vida cultural de los dos siglos anteriores. Latapí (1998) reporta que las escuelas formadoras de maestros (conocidas como Normales) surgen a raíz de la revolución francesa con el fin de brindar una instrucción pública y eficiente; de esta manera, en México como en varios países de América Latina, la formación de maestros implica la historia de países latinoamericanos después de la época colonial.

Un aspecto importante que fue decisivo en la asignación de las escuelas normales

como instituciones formadoras de profesores fue el alto crecimiento demográfico en América Latina (Solana,1982). Es decir, debido a la necesidad de proporcionar educación a la población, la profesión docente se fue diversificando y haciendo más compleja a lo largo de los años debido a la demanda de un mayor grado de educación. Esta necesidad por brindar diferentes y mayores niveles de educación a la población determinaron necesidades similares respecto al normalismo y a la preparación del profesorado en América Latina para cubrir las demandas educativas de la época, repercutiendo en cambios posteriores en el sistema de formación.

Como comenta Solana (1982), las transformaciones de la calidad de la educación en la formación de profesores, en los años subsecuentes, debieron su cambio a razones demográficas, sociales y económicas que originaron a su vez reformas en los sistemas educativos. De las diferentes reformas educativas en América Latina, actualmente existe una característica en común en relación con las escuelas normales. De acuerdo a Barriga y Espinosa (2001) las escuelas normales y las escuelas formadoras de docentes transmiten una cosmovisión de la educación ligada a los valores del Estado-gobierno.

Así, por ejemplo, la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago de Chile reporta que el maestro se desenvuelve más en aspectos administrativos y sociales que en técnicos-pedagógicos donde lo más importante no es la superación profesional. De esta manera, las

condiciones materiales de infraestructura, las horas excesivas de trabajo, el elevado número de alumnos y la tensión generada por el salario desmotivan el desempeño de la labor docente y disminuyen la motivación profesional de los profesores por un mejoramiento en su clases y en su desarrollo personal profesional. Como resultado de éstos aspectos, la profesión de maestro va perdiendo interés, como en Bolivia por ejemplo, donde se considera una actividad temporal hasta encontrar otra ocupación (Barriga y Espinosa, 2001).

Bolivia y México sufren una visión similar respecto al normalismo estudiantil, los estudiantes consideran los estudios normalistas como un puente para conseguir un trabajo seguro o una manera de revalidar un año académico para poder después ingresar a otra institución o sólo un lugar de paso (Sandoval, 1994).

Con esta visión, las expectativas de superación dentro de la docencia son mínimas y el papel del docente, como un intelectual y profesional, queda marginado, actuando e internalizando el papel de empleado que defiende su salario y reduce su dimensión profesional (Barriga y Espinosa, 2001).

En Argentina, al igual que en la tradición normalista de México, gran parte de la historia pedagógica del país ha conservado hasta el presente gran parte de sus aspectos formales, restringiendo la creatividad de los maestros en su vinculación con el conocimiento y desarrollo personal profesional (Botana, 1985).

Como característica del normalismo en América Latina, las reformas educativas tienen una serie de metas comunes que tienen como fin la preparación y capacitación de la docencia. A pesar de tan valiosa misión, parece ser que ésta no es aplicada como debería ser. Barriga y Espinosa (2001) reportan que durante los ochenta y noventa algunos países de América Latina (Perú, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, México, Colombia, Uruguay) establecieron una serie de reformas educativas que consistían en más años de escuela debido a la gran cantidad de estudiantes que exigían mayores niveles de educación., pero no se comprometían a promover el desarrollo profesional de los estudiantes.

Estas modificaciones implicaron la necesidad de un mejor desempeño y preparación de los docentes por medio de exámenes para valorar la acción educativa; regionalización de la educación (como en Argentina por ejemplo, dando mayor libertad a gobiernos locales para definir la tarea educativa); exámenes de rendimiento (en el caso de Chile); sistemas de evaluación del desempeño docente (como en México) o el involucramiento de los padres de familia (como en El Salvador y Nicaragua) para la recontratación de los maestros.

Sin embargo, tales reformas han dejado fuera la dimensión pedagógica, partiendo de una concepción meramente económica y política, y teniendo consecuencias en su rendimiento profesional dentro del salón de clases y en sus prácticas docentes.

Ante esta visión, es necesario un reanálisis en la manera en cómo son formados los

profesores. La profesionalización del magisterio y en especial de las escuelas normales tendrá que guiar a los futuros profesores a que se preocupen por el quehacer en el aula, separando intereses de poder y posición política, a modificar los sistemas de enseñanza, profesionalizar la visión propia del profesor y del futuro egresado normalista. Además, sería necesaria una manera de apoyar al profesorado en formación para que analice su situación como docente.

De acuerdo a Barriga y Espinosa (2001) América Latina enfrenta el reto de contar con docentes que dispongan de una preparación que los conduzca a otras formas de desarrollo personal y reflexión, por lo que es necesario proporcionar mejores condiciones para el desempeño de su labor, modificando principalmente su sistema de formación.

2.1.2 Normalismo en México

Con relación al normalismo en México, la historia de la nación mexicana implica la historia de las escuelas normales. En nuestro país, durante el periodo colonial, las escuelas y la educación elemental estuvieron en manos de la iglesia católica, de ésta manera, sólo una minoría de la población tenía acceso a la educación. Una vez consumada la independencia, la preocupación por educar al pueblo mexicano se convirtió en una necesidad social, por lo que se veía necesario la formación de instituciones formadoras de maestros docentes (Larroyo, 1947) con el fin de tener maestros preparados en todos los sectores del país.

Según Arnaut (1998) con la formación de los nuevos docentes se buscaba principalmente unificar y ordenar bajo principios generales la práctica docente. Implicaba además, la creación de un nuevo grupo de expertos “los normalistas”. Se hacía entonces indispensable la creación de escuelas normales que vinieran a cubrir las demandas sociales surgidas del triunfo de Independencia. De esta forma, se empiezan a crear las primeras escuelas normales en diversos estados del país, ocupando los maestros un lugar muy importante en ese tiempo del México independiente (Solana, 1982).

La primera normal que se fundó fue la Normal Lancasteriana en 1823 en la ciudad de México a través de la iniciativa privada. Es hasta 1825 cuando se concediera el surgimiento formal del concepto de ‘normalismo’ (Ayala, 1994). De esta forma se empiezan a crear normales en diversos estados de la república, surge así ‘La escuela normal mixta’ de San Luis Potosí en 1849, en Guadalajara del mismo año se crea la Escuela Normal del Estado. Al mismo tiempo, en 1866, Michoacán, Querétaro y Veracruz, en Puebla en 1879 y Nuevo León en 1887.

Con el tiempo, el trabajo de enseñar se transformó en una profesión de estado, así como también las normas, reglas y formas del ejercicio de los profesores y aún su vida misma. Al paso de los años se crean más escuelas normales, y el normalismo viene a resolver un problema de tipo social urbano, pero desgraciadamente el medio rural seguía en

las mismas condiciones de desamparo (Arnaut, 1998). Como consecuencia, los maestros y los alumnos de las escuelas normales del país se unirían a la lucha armada de la Revolución Mexicana de 1910 (Larroyo,1045).

El movimiento revolucionario ocasionó cambios en las escuelas normales del porfiriato, ocasionando la creación de las escuelas normales rurales o las escuelas normales de campo, para la gente del campo y sobre la vida del campo. Al término del movimiento revolucionario, el espíritu del normalismo llamaba a los maestros a formar parte de la misión de educar el territorio nacional, adquiriendo prioridad los sectores populares de la población (Solana, 1982), obteniendo nuevamente los maestros un papel muy importante para la sociedad.

Los maestros empezaron a tomar parte de las misiones culturales y posteriormente de las Escuelas Normales Rurales. Debido a las exigencias de ese tiempo por educar a la sociedad mexicana, las escuelas normales sufren cambios sustanciales y dan lugar al surgimiento de otras. Surgieron así en distintas regiones escuelas normales como en Molango, Hidalgo; Atlixco, Puebla; Juchitán, Oaxaca Ciudad Hidalgo y Uruapan, Michoacán. Las escuelas normales se desarrollaron ampliamente en diferentes partes del país, definiendo su papel como las únicas instituciones formadoras de profesores.

El ideal en el desarrollo de nuevas escuelas normales no recaía en construir instituciones grandes con edificios elegantes y grandes bibliotecas (como es muchas veces el caso en las normales de hoy), sino en dónde se aplicara una doctrina para formar ciudadanos libres y educados.

Con el espíritu y vocación de normalistas, el movimiento constitucionalista, bajo las ordenes de José Vasconcelos, crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. Ya con un cuerpo oficial que regulaba la educación normal, la Secretaría de Educación Pública expidió un reglamento para las escuelas normales en el que se unificaba el criterio y el Plan de Estudios de cuatros semestres. Este reglamento señalaba la organización y el funcionamiento de las escuelas normales.

El perfil de egreso del normalista contemplaba un preparación académica general sin ninguna formación profesional en alguna especialidad y una capacitación especializada en áreas como agricultura y oficios (Castillo, 1976). Sin embargo, las carencias en materia educativa eran muchas, y los esfuerzos por las escuelas normales no alcanzaban a preparar a suficientes maestros para cubrir la demanda educativa del país. Por tal razón, se tenían que incorporar a las filas del magisterio profesores que apenas habían terminado la educación primaria (Latapí, 1998).

Al urbanizarse e industrializarse el país, la importancia y el valor del profesorado normalista fue cambiando, tanto en la formación de los docentes como la experiencia de trabajo de los mismos en un nuevo contexto. Este contexto estaría definido por la creciente matrícula de estudiantes en los diferentes niveles educativos y se hacía necesario que el profesorado se actualizara y tuviera una mejor preparación. Para este momento de la historia de la preparación del profesorado, Lázaro Cárdenas había iniciado un periodo de industrialización y se tenían noticias y conocimientos de nuevos métodos de enseñanza, se hacía necesario que el profesorado se actualizara.

En abril de 1944, se lleva a cabo el primer congreso de Educación Normal donde se señalaba que los aspirantes a maestros debían cursar los estudios de bachillerato. Ante tal panorama, planes y programas de estudio sufren una transformación en el sentido de unificar la educación normal comprendiendo el plan de estudios en las escuelas normales de tres años (Latapí,1998).

Durante el régimen de Manuel Ávila Camacho, Torres Bodet, el entonces secretario de educación, transforma la educación normal, unificando la educación nacional. Con ello se debilitan las escuelas normales rurales surgidas después plan del proceso revolucionario y se crea en 1944 un “Plan de estudios único” para las normales del país.

De esta manera, los maestros que ejercían sin título fueron desapareciendo debido a la especificidad de los educandos, los niveles del sistema educativo y las áreas de conocimiento, teniendo la escuela normal un espacio de primera importancia.

Sin embargo, la formación de maestros a escala nacional sufrió una serie de cambios a partir de la década de los sesenta. Las estructuras económicas tradicionales se desplomaron, el precio del petróleo bajó considerablemente y el país entro en una grave crisis. Solana (1982) comenta que dicha crisis ocasionó cambios en materia educativa, política y económica, sufriendo cambios las escuelas normales. Era difícil atender los gastos más urgentes y mucho más difícil atender los servicios educativos; por lo que fue nuevamente necesario solicitar los servicios de docentes improvisados sin título. Estos docentes improvisados carecían de una doctrina pedagógica y didáctica, y por consiguiente, muchas veces de un espíritu normalista, aspecto que ha perdurado en muchos sectores de la educación pública.

Al mismo tiempo, una gran cantidad de egresados de normales rápidamente se posicionaron en el liderazgo pedagógico y burocrático del sistema educativo como funcionarios de la SEP, dando paso a un centralismo político y educativo. Poco a poco fueron conformando un espíritu de cuerpo que contribuyó a racionalizar el discurso profesional del normalismo. Dicho discurso ha definido al normalismo como corriente

filosófica y educativa, corriente de pensamiento progresista o ejército misional de cultura. Aún así, este espíritu fundador y la idea de formar han quedado marginados, sirviendo sólo como escudos políticos y gremiales.

Al concretarse finalmente la descentralización del sistema educativo nacional, (Martínez,1994) una de las fracturas más fuertes que sufrió la identidad del normalismo pasado, se dió con la reforma de la educación normal en 1984, adquiriendo el rango de licenciatura e instaurándose las escuelas normales como instituciones de educación superior (Mercado, 1994; Noriega, 1994). Con esta reforma se introdujo el actual plan de estudios (vigente en las normales del país).

La decisión de una licenciatura normalista implicó la reducción de estudiantes normalistas y la disminución de nuevos docentes; por lo que docentes improvisados sin preparación pedagógica cubrían bajas en donde faltaban maestros de carrera debido a la necesidad de tener profesores en las escuelas (Mercado, 1994; Noriega, 1994). Así, “los vicios invertebrados que ya padecían las escuelas normales no sólo prevalecieron sino que aumentaron” (Rendón, 1994: 220). Las escuelas entonces fueron habilitadas con maestros improvisados sin la preparación profesional requerida por el estado.

De esta manera, los puestos de maestros en las escuelas secundarias fueron ocupadas por los universitarios o politécnicos, situación existente hasta nuestros días. Sandoval

(1994:23) reporta “Aparecen las conocidas expresiones de que ‘los universitarios no saben enseñar’ y su contrario ‘los universitarios tenemos el conocimiento que les falta a los normalistas’”.

Esto implicó que el trabajo y preparación de docentes se fuera convirtiendo en un objeto de desvalorización social, repercutiendo en la autoestima de los mismos estudiantes y docentes normalistas. El abandono de la profesión y una baja demanda para la carrera de maestro en las escuelas normales se fue consolidando con el denominado malestar docente (Sandoval 1994).

En la actualidad, a pesar de que la normal mantiene el rango de educación superior, se vive tal incertidumbre del pasado, ignorando el valor social, académico y profesional de la educación normal. En México el daño al contenido formador profesional del normalista es el resultado de un proceso histórico producido por la desatención institucional y la concepción expresada en prácticas de que el maestro normalista es un aplicador de planes y programas diseñados por otros (Sandoval, 1994). Así se ha venido generando un proceso de desánimo por su formación y falta de reconocimiento a su labor normalista.

Jeréz (1994) comenta que la educación normal vive una profunda preocupación por redefinir los planes y programas de estudio por lo que la formación de maestros necesita repensarse. La formación teórica para la docencia parece seguir estando separada de la

enseñanza, entendida ésta como la práctica, carente de planeación, supervisión y formación, con escasos o nulos espacios para la reflexión. Meseta y Espinosa (2001) hacen mención a que debido a los cambios de orden ideológico y político, es necesario que la educación cambie y con ella la formación de maestros para que cumplan las exigencias actuales que enfrenta el país.

Además, podría pensarse que las escuelas normales han padecido las urgencias de los proyectos sexenales. Meseta y Espinoza (2001) reportan que durante los sexenios de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo se propuso una reforma integral para considerar el papel de los maestros y las escuelas normales. Dicha reforma difundía el mejorar los salarios, elevar el estatus social de los maestros; pero no exigía una dignificación profesional de profesores en formación inicial.

Ahondando en el asunto de las escuelas normales, cabe mencionar en esta investigación que hacia 1994 y 1995, la ‘reforma integral’ sólo comprendió remuneración económica para los profesores en servicio, material didáctico y de construcción para las normales y más prestaciones a los maestros; pero no contempló un reanálisis en la formación de profesores.

Arnaut (1998) comenta que los cambios en la administración y reformas educativas han sido sólo una estrategia sindical y de la Secretaría de Educación Pública (SEP),

manteniendo a los profesores inamovibles, siendo los profesores normalistas parte de un reclutamiento de personal y convirtiendo así a la docencia normalista en un monopolio de la profesión docente. Todo esto ha conducido a los organismos de formación y capacitación de maestros a confundir la preparación continua de los profesores con aspectos administrativos de carácter político y laboral. Se debe obligar a los gobiernos al análisis de políticas educativas y ver a la situación normalista como consecuencia de una política errónea.

2.1.3 La formación de los futuros docentes normalistas

Ante esta situación que ha experimentado el país en relación con el normalismo, cabe preguntarse cómo preparar mejores profesores para enfrentar la tarea educativa actual. La formación de profesores normalistas debe encaminarse a formar maestros con sentido crítico y analítico para enfrentar los retos de la educación en México, capaces de actuar a situaciones cambiantes y habilitados para la experimentación crítica y la recreación de sus propias prácticas docentes. “Por tanto, no basta con afirmar que los profesores deben ser reflexivos y disfrutar de un grado mayor en los centros [educativos], sino hay que dársela con todas las consecuencias, hay que asumir su madurez profesional” (Imbarrón 1996: 19).

El profesorado, continua Imbarrón (1996), sigue una rutina y tradición educativa difícil de romper, la cual, necesita cambiar para generar un proceso innovador de cambio profesional.

Pineda (1994) comenta que para tener un cambio constante en la praxis para la aplicación de nuevas ideas en la enseñanza, los estudiantes normalistas deben centrarse y hacer referencia al trabajo que se desarrolla en el aula escolar. Pineda (1994:260) afirma además que de esta manera el quehacer educativo se orientará a la búsqueda de acciones e innovaciones en el trabajo escolar, y no “como el tratamiento de concepciones mecanicistas y didactismos que hasta ahora se ha basado en esquemas, modelos y prescripciones pedagógicas”.

La formación de docentes debe reconocer a la práctica educativa como fuente de conocimiento y perfeccionamiento, incluyendo entre las tareas de los formados la reflexión sobre la práctica educativa (Bazdresch, 1998); de esta manera al practicar la docencia, los normalistas en formación se enfrentan a situaciones desconocidas y no vistas en teoría. Por tanto, la formación teórica del normalista demanda la experiencia práctica de la enseñanza y el análisis de la misma. Por otro lado, al no enfrentar el docente en la práctica a hechos no conocidos, pronto se enfrenta a la necesidad de recurrir a recursos personales que muchas veces conducen a recetas cotidianas sin adentrarse en la búsqueda de soluciones continuas.

De acuerdo a Ayala (1994:25) “la formación de profesores normalistas comprende los conocimientos de carácter formal; obtenidos a través de la actualización o la capacitación académica recibida en las escuelas normales”. Aún así, es necesario que la

formación de profesores incluya la introducción reflexiva de la práctica docente en que el docente ésta inserto, de la interacción entre alumnos y entre maestros.

Obviamente, el docente en formación es quien deberá en su posterior actividad profesional lidiar todos los días con el grupo escolar, por lo que, los problemas escolares demandarán una solución inmediata y activa. Esto significa, como comenta Bazdresch (1998), convertir la acción cotidiana en fuente de reflexión.

Además, debido a que la formación inicial de profesores normalistas tiene una incidencia sobre su posterior desempeño escolar, será necesario diseñar espacios de formación profesional que promuevan personas que deseen actualizarse y activas frente a las situaciones pedagógicas actuales. Es entonces evidente que con la creciente población mexicana, una gran cantidad de trabajo necesita ser hecho para preparar individuos que tendrán la tarea de educar y enseñar una lengua extranjera.

La formación de docentes normalistas deberá entonces estar encaminada a la búsqueda de alternativas que le permitan reflexionar su práctica. El normalismo parece enfrentar en este inicio de siglo, el reto más importante de su historia: renovarse o morir, crear un nuevo ideal de superación sin renunciar totalmente a sus valores originales, refundar sus principios y adoptar nuevos ideales, y reconocerse en su precariedad conceptual para construir los saberes que lo fundamenten.

2.2 Resumen de precedentes metodológicos

En México diversas investigaciones han sido realizadas en torno a la efectividad de reformas educativas y propuestas generales para la preparación de profesores normalistas (Ayala, 1994; Jeréz, 1994; Pineda, 1994; Sandoval, 1994; Imbarrón, 1996; Arnaut, 1998; Meseta y Espinoza, 2001). En realidad, con la formación inicial de profesores normalistas de inglés, no se conocen investigaciones que hayan analizado esta situación y por otro lado se desconoce si existen estudios en los que se apliquen técnicas reflexivas a profesores normalistas de inglés durante su preparación inicial o que examinen las actitudes de los maestros hacia el desarrollo profesional.

Los estudios de Liou, (2001) y Farrell, (1999), aunque realizados en contextos ajenos al de México (en diferentes países, con diferentes programas de preparación de maestros y dirigidos al nivel universitario), no sólo han considerado importante elevar la calidad de la educación en la formación de profesores de inglés en el sector público, sino también han analizado esta situación con la aplicación de prácticas reflexivas.

Por otro lado, algunos estudios han investigado y analizado las actitudes de los estudiantes de lenguas, pero muy pocos han sido realizados centrándose en las actitudes de los maestros de lenguas enfocado hacia el desarrollo profesional (e.g. Kennedy y Kennedy, 1996; Shin y Krashen, 1996 y Clemente, 2001), y en particular en las actitudes de profesores

normalistas mexicanos en formación inicial.

El presente estudio pretende investigar la efectividad de estrategias de reflexión y actitudes hacia la enseñanza reflexiva como vía para el mejoramiento profesional; tres estudios (Farrell, 1999; Liou, 2001 y Clemente, 2001) y un estudio piloto realizado por el investigador en junio de 2001 servirán como bases metodológicas para la presente investigación que aquí se propone. Siguiendo las sugerencias de estos tres autores, el presente estudio también utiliza la aplicación de prácticas de reflexión.

Con relación a la aplicación de las prácticas reflexivas, Farrell (1999) y Liou (2001) investigaron su efectividad en profesores en formación inicial. En el caso de Farrell, el autor investigó la forma en cómo discusiones en grupo desarrollaban la práctica reflexiva de tres profesores coreanos de inglés como lengua extranjera por medio de entrevistas semanales, observaciones de sus clases y anotaciones en diarios que los profesores llevaron por un periodo de un semestre. El objetivo de Farrell fue examinar los temas que eran analizados en las discusiones de grupo, documentar el nivel de reflexión y explorar si esta reflexión perduraba y era desarrollada a través del tiempo.

Aunque las expectativas de Farrell estaban encaminadas a un alto grado de reflexión práctica en las prácticas docentes de los profesores, sólo uno de los participantes aplicó tal reflexión en su práctica docente. Los otros dos maestros no aplicaron tal reflexión pero sí

hubo repercusiones en la manera en como ellos concebían necesario un cambio en su enseñanza para la mejora de la clase, y buscar soluciones a problemas en el salón de clase.

Por otro lado, el estudio de Farrell demuestra que la aplicación de prácticas reflexivas y diálogos en grupo proveen oportunidades de enriquecimiento profesional para hablar sobre experiencias y tener un claro entendimiento de lo que constituye ser un maestro eficiente de inglés. Además, Farrell comenta que las discusiones en grupo guían a los profesores a mejorar su trabajo, y a reflexionar sobre su trabajo; ya que estos grupos permiten a los profesores exponer sus puntos de vista y experiencias suscitadas en el salón de clase.

Por su parte, Liou (2001) investigó la práctica reflexiva de 20 profesores taiwaneses en formación inicial. El estudio se condujo en el contexto TEFL en el cuarto año de la preparación de los futuros profesores y en el transcurso de sus prácticas docentes. El objetivo de Liou fue investigar evidencias de enseñanza reflexiva y si esta reflexión se aplicaba a sus prácticas docentes con base en una instrucción explícita que fungió como tratamiento (e.g. elaboración de planes de clase, micro-enseñanza, observaciones, prácticas y observaciones a escuelas). Las técnicas de reflexión utilizadas por el autor fueron reportes de observaciones, informes de sus prácticas, grabaciones de sesiones con el supervisor de sus prácticas, elaborar planes de clase y constante comunicación con el instructor vía correo

electrónico. De acuerdo al autor, estas prácticas son las más comunes en estudios sobre la preparación de profesores. Además, éstas permiten la triángulación del objeto de estudio (en este caso profesores de formación inicial) para una mejor validación del trabajo.

Al igual que en el estudio de Farrell, los resultados de Liou (2001) no mostraron una aplicación de reflexión en la práctica docente pero sí una reflexión crítica hacia la práctica docente. Es decir, los profesores mostraron opiniones sobre lo que deberían cambiar en su práctica, comentarios de soluciones a problemas y alternativas para elaborar una mejor planeación.

Liou reconoce la importancia de introducir nociones de desarrollo profesional en programas de educación para maestros, argumentando que el desarrollo profesional que incluya el uso de prácticas de reflexión debe ser aplicado durante su formación pedagógica. El conocimiento que obtengan les ayudará a responder a las exigencias en sus propias aulas y superar las debilidades que encuentren en su futuro trabajo docente.

Como la aplicación de prácticas de reflexión también implica un cambio de actitudes hacia el desarrollo profesional, el estudio también incluye la aplicación de un cuestionario de actitudes hacia la enseñanza de inglés basado en Clemente (2001). (ver Apéndice B)

El estudio de Clemente (2001) es uno de los únicos estudios realizados en México que describe las actitudes de los profesores de lenguas hacia su trabajo (como parte esencial en la educación de profesores).

El estudio de Clemente analiza las actitudes de los profesores como asesores de centros de auto-aprendizaje. El objetivo de la autora fue investigar las actitudes de 15 maestros de lenguas hacia su trabajo como uno de los elementos importantes en la educación de profesores. Clemente adoptó un método etnográfico siguiendo el esquema de Freeman (1989) sobre la educación de maestros. Un cuestionario anónimo y entrevistas informales sirvieron para obtener información sobre los roles de los participantes como maestros, asesores y sobre sus estudiantes así como también sus comentarios.

Para el análisis de los resultados, Clemente tomó cuatro elementos que influyen las acciones de los maestros hacia la enseñanza: los estudiantes, su experiencia pasada como estudiantes y maestros, la posible influencia entre colegas y ellos mismos. Los resultados de su estudio mostraron que las actitudes de los maestros son consecuencia de complejos puntos contextuales que están fuera del control del maestro; por ejemplo, dudas acerca de principios pedagógicos, la desconfianza de y para sus alumnos, el rechazo hacia la innovación y su ansiedad hacia la enseñanza.

A pesar de estas actitudes surgió un deseo de mejoramiento. Dos puntos fueron los sobresalientes de este estudio. Por un lado, que, al comparar su papel actual con sus experiencias pasadas pueden reforzar su concepción como maestros de lenguas y por otro lado, su experiencia pasada como estudiantes y como maestros también promueven actitudes negativas hacia ciertos elementos de su contexto profesional.

Clemente sugiere que la participación de maestros en estudios de este tipo es una prueba de que los maestros se hacen conscientes de su papel de profesores, influenciando su desarrollo innovador en prácticas docentes.

La siguiente sección explica las estrategias de investigación para este estudio.

2.3 Estrategias de investigación

2.3.1 Presuposiciones

El estudio está basado en las siguientes presuposiciones:

- (1) El investigador presupone que los normalistas en formación inicial reconocerán la falta de superación profesional durante sus observaciones y prácticas de clase.
- (2) También el investigador supone que las creencias de los normalistas en formación inicial reflejarán impresiones estereotipadas sobre la enseñanza del idioma inglés (e.g. comprender las reglas gramaticales ayuda a adquirir

fluidez en el aprendizaje del inglés; los ejercicios de repetición ayudan al aprendizaje de inglés; aprender vocabulario es lo más importante; hablar inglés significa pronunciarlo bien; es bueno corregir inmediatamente al alumno; lecturas son actividades de casa, entre otras).

- (3) Los normalistas en formación inicial cambiarán sus creencias y actitudes hacia la enseñanza del idioma después del tratamiento de instrucción explícita sobre la naturaleza de dichas creencias.
- (4) Debido a que los normalistas en formación inicial tienen diferentes perfiles y niveles del idioma inglés (e.g. algunos con cursos de inglés extras y otros sólo con el curso ofrecido en la institución) los resultados tendrán cambios respecto a la manera en cómo los normalistas utilizan el lenguaje dentro del salón de clase.
- (5) Conforme los normalistas reciban más instrucción explícita y adquieran más experiencia en sus prácticas, ellos reexaminarán y cambiarán sus creencias, y actitudes acerca de la enseñanza.

A pesar de las investigaciones que enfatizan un cambio en la formación de docentes normalistas, se conoce muy poco acerca de la formación que provoca un cambio durante la enseñanza. En la siguiente sección se presentarán las preguntas de investigación.

2.3.2 Preguntas de la investigación

Con base en los resultados obtenidos en previas investigaciones (Farell, 1999; Liou 2001), con la aplicación de prácticas de reflexión y con las sugerencias y análisis hechos al normalismo, se considera necesario preguntarse:

¿Cómo puede la formación integrarse a la práctica y más concretamente a su transformación?

Para poder dar respuesta a esta pregunta es importante considerar las siguientes cuestiones paralelas:

1. Con la aplicación de diarios sobre experiencias docentes, grabaciones en vídeo / audio de clases, observaciones y sesiones de comentarios sobre las clases: ¿Hasta qué punto estas practicas de reflexión o superación profesional mejoran la educación de normalistas en formación inicial como futuros profesores de inglés?
2. Asumiendo que la instrucción explícita (manejo del salón, planeación y creencias en la enseñanza de inglés) tendrá efecto en el cambio de actitudes tanto positivas como negativas: ¿Cómo es que estas actitudes cambian como resultado de la intervención de una instrucción explícita motivando la enseñanza reflexiva?
3. ¿Cómo apoyar al normalista en formación inicial a formarse en una cultura de auto-evaluación como herramienta para darse cuenta y mejorar su propia

práctica?

4. ¿Cómo apoyar la auto-valoración del trabajo del profesor de lenguas?
5. ¿Cómo trabajar con los normalistas en formación inicial para apoyar la posible transformación de su práctica?

2.3.3 Hipótesis

1. Las prácticas de reflexión profesional apoyarán a la educación de profesores en formación para reflexionar críticamente sobre sus prácticas docentes.
2. El presente estudio influirá la formación de actitudes positivas hacia la práctica reflexiva y superación profesional

3 Metodología

3.1 Introducción al diseño de la investigación

El diseño de estos estudios de caso tuvieron tres enfoques. El primero de tipo exploratorio en relación con la aplicación de las prácticas de reflexión para descubrir y generar ideas para la educación de profesores ILE en formación inicial. Segundo, el estudio fue descriptivo porque descubre y describe situaciones naturales en que los participantes fueron estudiados; es decir las prácticas de conducción y la reuniones semanales. Tercero, se enfoca en las actitudes de los normalistas participantes en cuanto a la superación profesional.

En este capítulo se describe el acceso al contexto del presente estudio, el cual fue un estudio naturalístico. Es decir, las rutas que facilitaron la realización del presente estudio de la manera más posible. Posteriormente se presenta la descripción de los participantes del estudio seguido por una descripción de los instrumentos de investigación y materiales del estudio. Finalmente, se describen los procedimientos para su aplicación y recolección de los datos para su análisis.

3.2 Acceso al contexto de investigación

El objetivo de esta sección es introducir las rutas que permitieron la realización al contexto del estudio. Tres fueron las rutas para el acceso a la investigación.

Ruta 1

La primera ruta fue por medio de los antecedentes del investigador como egresado de la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM) en 1996. Conociendo al personal administrativo así como a los distintos catedráticos y jefes del departamento de licenciatura, un primer paso fue indagar entre los catedráticos normalistas la posibilidad de realizar un estudio sobre la enseñanza reflexiva. Este primer paso se realizó durante una semana, cuatro meses antes de la aplicación del estudio formal (Ver Apéndice E).

La manera de exponer el interés por la investigación fue seguida de una entrevista no-estructurada. Con los catedráticos y autoridades se indagó de manera informal la posibilidad de realizar un estudio con los estudiantes normalistas. Una vez expuesto y aceptado el permiso fue necesario presentar un esquema general del proyecto y una solicitud a la dirección general de la institución y una copia correspondiente al jefe del departamento de licenciaturas de la ENSEM para su aprobación al inicio del estudio piloto.

Ruta 2

Una segunda ruta la constituyó la experiencia del investigador como ex - alumno normalista. Habiendo tenido problemas en su preparación como profesor normalista de inglés durante las prácticas de ejecución o conducción fue más fácil enfocar el problema de estudio. Para asegurar que dicha situación estaba aún presente en los estudiantes normalistas se llevó a cabo un estudio piloto cinco meses antes de la aplicación formal de la investigación (ver Procedimientos y recolección de datos, Etapa I). Este estudio piloto condujo al investigador a aumentar las oportunidades de reunir información relevante para la investigación. Dicho estudio piloto se llevó a cabo en el último mes del ciclo escolar 2000-2001.

Ruta 3

Una tercera ruta fue por medio del estudio piloto, el cual permitió el acceso al ambiente normalista estudiantil y a la identificación de los posibles participantes; además de que sirvió como herramienta para observar y adentrarse a la comunidad normalista. Este tiempo fue suficiente para conocer a los normalistas y obtener su confianza. El investigador fue abordado por la curiosidad de los estudiantes quienes posteriormente sirvieron como vínculo para relacionarse con los demás normalistas. De manera opuesta, el investigador

también abordó a los normalistas con una plática informal con el mismo propósito de ser ellos un vínculo para conocer a los demás normalistas.

3.3 Contexto del estudio

En esta sección se describe en primer lugar una visión general de las escuelas normales superiores seguido de la descripción del contexto específico del estudio de la investigación.

La investigación se llevó a cabo en una escuela normal superior pública del Estado de México. En el capítulo dos mencionamos que debido a la creciente matrícula de estudiantes en México fue necesario que los profesores se actualizarán en diferentes áreas de especialización. Esto dio origen a la creación de escuelas normales superiores las cuales (a diferencia de las Normales elementales) son las únicas instituciones gubernamentales que proporcionan educación y entrenamiento para los maestros de secundaria del sector público (en específicas áreas académicas de especialización).

Como explicado en 2.1.2, al crearse en 1921 un cuerpo que regula la educación pública, la SEP ha sido, desde entonces, el organismo encargado de regular (tanto en sus programas como en su organización) las escuelas primarias, secundarias y normales a través de los gobiernos federales y estatales. Además, como consecuencia del primer congreso de

Educación Normal, es todavía requerido que los alumnos ingresen con bachillerato a los estudios de normal.

Con la Reforma de 1984, los requisitos para obtener la licenciatura comprenden cuatro años con dos semestres por año. Durante los dos primeros años, los normalistas toman cursos de tronco común donde el contenido de los cursos son los mismos para todas las modalidades de la educación normalista. Los otros dos años restantes son dedicados a la especialización de la licenciatura, siendo en el caso de inglés materias relacionadas con la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Respecto a la planta de educadores y directivos en las escuelas superiores, la mayoría de ellos son graduados del propio sistema normalista y que con el tiempo han ocupado los puestos directivos del sistema. No existe una vía formal para que alguien pueda llegar a ser catedrático normalista; sin embargo se puede decir que los grados académicos varían de licenciatura a maestría o pasantes de maestría en algún área relacionada a educación.

De acuerdo con Guevara (1995:59), “La selección y contratación del personal académico se realiza a través de mecanismos no siempre óptimos y con frecuencia se utilizan criterios que no se fundamentan en la excelencia y la calificación académica.” Además, como consecuencia del centralismo educativo (comentado en el capítulo dos),

muchos educadores normalistas, con distintas profesiones o sin una preparación pedagógica, aún mantienen los puestos que obtuvieron por sus relaciones con personas con mandos directivos en el sistema.

3.3.1 La ENSEM

La ENSEM está ubicada en el Estado de México en el centro de la ciudad de Toluca y fue establecida en el año de 1968. La ENSEM tiene un alto prestigio en el estado de México por la exigencia y calidad de su acción educativa y por ser sede en muchas ocasiones de conferencias, festivales, mesas redondas, paneles y exposiciones; lo que permite a los alumnos adquirir una mayor orientación y capacitación para el desarrollo de sus habilidades y destrezas. Además, la ENSEM tiene cierta reputación por contar con escuelas anexas muy relacionadas con la sociedad dentro del sistema público. En cuanto al nivel de la normal, los alumnos se sienten orgullosos de pertenecer a la Institución por la imagen que ésta tiene en el entorno.

De las 36 normales existentes en el Estado de México, 26 de éstas (al igual que la ENSEM) están integradas por tres unidades o niveles de educación: una unidad de educación secundaria, una unidad de educación preparatoria y una unidad de educación normal. Al momento del estudio, la ENSEM albergaba entre 1200 y 1300 estudiantes, siendo de 750 a 800 estudiantes de nivel secundaria, en su mayoría residentes de la ciudad

de Toluca y zonas conurbanas a la ciudad, 200 estudiantes de nivel preparatoria, en su mayoría residentes de la ciudad de Toluca y 325 de nivel normal provenientes de distintas zonas cercanas a la ciudad de Toluca.

En relación con las licenciaturas que tiene la ENSEM, al momento del estudio ésta proporcionaba tres licenciaturas una licenciatura en la enseñanza de inglés, una en la enseñanza de español y una en la enseñanza de matemáticas. La licenciatura en español estaba constituida por 120 estudiantes y la licenciatura en matemáticas por 95 estudiantes. La población de la licenciatura de inglés estaba constituida por 110 estudiantes normalistas, siendo un 70 % de mujeres y un 30 % restante de hombres. Había cuatro grupos de la licenciatura de inglés y cada grupo con un grado correspondiente (un grupo de 1º, un grupo de 2º, un grupo de 3º y un grupo de 4º). Cada uno de los grupos tenía un número de 25 a 34 normalistas en formación.

La población normalista es sobresalientemente femenina, sobre todo en las licenciaturas en la enseñanza de español y en la enseñanza de inglés. De acuerdo a M. A. Solano, maestra investigadora por 25 años en la ENSEM en el área de pedagogía, (comunicación personal, 26 de mayo, 2002) la particularidad de la institución es que su población “ha sido caracterizada en su mayoría por mujeres”, siendo éste fenómeno

característico en otras normales de la ciudad de Toluca como señala la subdirectora académica de la Normal 1 (S. O. Muños, comunicación personal, 28 de mayo, 2002).

Para los propósitos de este estudio, los grupos de 1º, 2º y 3º grados fueron omitidos debido a que los dos primeros grupos contemplaron sólo materias del tronco común y el grupo de tercero por haber empezado su formación en relación con la enseñanza de inglés; por lo que la preparación que tenían no fue suficiente para los propósitos de este estudio.

Los normalistas en formación del cuarto grado llevaban una formación sobre conocimientos en metodología en la enseñanza de inglés como lengua extranjera; nociones de historia y literatura inglesa y americana; aspectos generales de lingüística aplicada; psicología del adolescente; contenidos del programa de inglés para secundaria, observación de la práctica y una clase de inglés. Cada uno de los cursos tenía una duración de, al menos, tres sesiones de cincuenta minutos por semana durante un semestre.

Por otra parte, las reuniones con los normalistas en formación se desarrollaron en la Cámara Gessel. Este lugar, facilitado por las autoridades, proporcionó un espacio tranquilo y alejado de los bullicios de la escuela y facilitó las grabaciones y discusiones en las distintas reuniones durante la instrucción explícita y constituyó un lugar para analizar las video-grabaciones de las clases de los normalistas.

Durante las prácticas de los normalistas, algunos de ellos fueron asignados a practicar en la unidad de secundaria de la ENSEM o en secundarias públicas dentro de la misma ciudad de Toluca. Sin embargo, y a pesar de tener una unidad de educación secundaria, ésta no puede albergar al gran número de normalistas en formación; por lo que los normalistas son asignados a diferentes escuelas secundarias públicas circundantes a la ENSEM. Esto implicó para las video-grabaciones de este estudio un segundo contexto: las escuelas de práctica.

3.3.2 Las Escuelas de Práctica

Las escuelas de práctica las constituyeron dos escuelas secundarias públicas con turno matutino para adolescentes. Estas dos escuelas fueron seleccionadas por el departamento de licenciatura y el catedrático responsable de las prácticas de conducción quienes tratan de encontrar diferentes contextos para que practiquen los normalistas; es decir, medios urbanos, semi-urbanos y rurales. Como resultado de esta asignación, la primera escuela se ubicó en una zona semi-urbana, mientras que la segunda en una zona rural y que a su vez fueron las escuelas determinadas para los cinco normalistas que se escogieron para el estudio.

Por otra parte es importante mencionar que muchas de las escuelas secundarias públicas del estado tienen dos turnos, en la mañana (de 7:30 hrs. a 14:00 hrs.) y en la tarde

(de 14:00 hrs. a 20:00 hrs.) de lunes a viernes. Muchas veces el mismo edificio es usado para ambos turnos debido al creciente número de aspirantes a cursar el nivel medio básico de secundaria.

En relación con el programa de secundaria para adolescentes y adultos, éste contempla en su plan de estudios un curso de lengua extranjera, que en la mayoría de los casos es inglés, y es requerido en cada uno de los tres años de educación secundaria. Cada curso comprende tres sesiones de cincuenta minutos a la semana y en muchas ocasiones estas sesiones se reducen debido a la gran cantidad de actividades extra-curriculares. Dichas actividades muchas veces consisten en juntas de profesores, ceremonias, conmemoraciones cívicas, información o conferencias para los alumnos o visitas del director de la escuela.

3.4 Descripción de los participantes

Para poder entender cómo fue la selección de los cinco participantes, para los casos de estudio que se presentan en ésta investigación, es necesario describir el ambiente en el cual ellos se encontraban inmersos al momento del estudio.

Como se mencionó en la sección anterior, un total de 34 normalistas en formación constituyeron el cuarto grado de la licenciatura en inglés (26 mujeres y 8 hombres). Las edades de los normalistas se encontraron entre 18 y 22 años y los lugares de procedencia fueron los distritos de Toluca, Lerma y Tenango que circundan la ciudad de Toluca. De

acuerdo con los datos proporcionados por el asesor del grupo, el nivel socioeconómico promedio de los normalistas fue de un nivel medio. Estos datos sobre el nivel socioeconómico estuvieron basados en cuestionarios hechos al inicio del ciclo escolar, comprendiendo aspectos tales como: el estudiante trabaja, ocupación de los padres y número de integrantes de familia, entre otros. Cabe mencionar que la valoración del nivel económico de los estudiantes es en función de las percepciones del asesor, ya que no existe ninguna escala ni medidor ni prueba aplicada que conduzca a tales conclusiones.

Al igual que las universidades públicas del país, es común que no exista ningún tipo de examen de inglés de selección o un nivel de inglés mínimo para poder ingresar a la normal. La mayoría de los normalistas ingresaron a la normal sólo con los conocimientos básicos de inglés adquiridos en su educación secundaria y preparatoria; por lo que el grupo esperaba aprender en primera instancia el idioma inglés, y posteriormente aspectos sobre la enseñanza de lenguas. Esto a su vez provocó que muchos de ellos buscaran otros medios, fuera de la escuela, para mejorar su dominio del idioma inglés por medio de cursos privados o adquisición de cursos autodidactas.

3.4.1 Selección de los participantes

Los participantes fueron seleccionados en base a características que los hicieran adecuados para esta investigación. De acuerdo a Merriam (1998) en una investigación

cualitativa de estudios de caso, la mejor y más recomendable estrategia de selección de los sujetos es la no-probabilística que se basa en las presuposiciones de lo que se quiere investigar y analizar. Para llevar a cabo la elección, Merriam (1998) comenta que los participantes del estudio deben coincidir con una lista de atributos del estudio.

A diferencia de estudios con maestros en servicio, el estudio pretendía que los participantes se ubicaran en su proceso de formación. Además, sabiendo la problemática existente en el nivel de la lengua meta y su repercusión en su desarrollo académico, se hizo necesario que el inglés y el promedio académico fueran características de los participantes.

Dadas las circunstancias mencionadas anteriormente respecto al ambiente del grupo seleccionado, los participantes en este estudio fueron seleccionados con base en los siguientes criterios de selección: Dos similitudes y dos diferencias.

1. Que los participantes no tuvieran antecedente de haber enseñado antes para lo cual se pidió apoyo a las autoridades y se indagó este aspecto de ellos mismo por medio de una serie de preguntas informales.
2. Que tuvieran edades similares (entre 20 y 22 años), ya que de esta manera los participantes compartirían gustos y opiniones similares sobre el deseo de superación y sobre la carrera normalista, característicos de estudiantes

de una misma generación. Al mismo tiempo que esas edades representaran la edad promedio de un normalista en vísperas por terminar su licenciatura.

3. Que tuvieran diferentes promedios académicos para lo que se analizaron los datos estadísticos y académicos de todos los normalistas en formación y se pidieron comentarios por parte de sus catedráticos, a quienes se les pidió discreción para el estudio.
4. Que entre los participantes se encontraran distintos niveles de inglés – como factor importante en el deseo de superación. Es importante mencionar que el criterio del nivel de inglés se basó en los grados asignados en sus materias de inglés y con base en los archivos de la escuela los cuales correspondieron a los resultados de los exámenes elaborados por el catedrático de la materia de inglés.

Además de estas características se hizo necesario que los participantes mostraran empatía, flexibilidad y deseo de responsabilidad para el presente estudio. Para esto, se indagó entre sus profesores sobre quiénes podrían ser las personas dispuestas para participar en dicha investigación. Las sugerencias de los maestros se dirigieron a casi la mitad del grupo de cuarto grado (15 estudiantes) a quienes se entrevistó para saber sus intereses y expectativas futuras sobre la carrera.

Para generar la participación de los normalistas, la forma de abordarlos fue por medio de una entrevista semi-estructurada (ver sección 3.5). Como resultado de que el investigador formó parte del ambiente escolar durante dos semanas, fue más fácil conocer y abordar a los estudiantes. Esto facilitó el poder hacer un juicio personal en la selección de los participantes que después fue corroborado por la opinión de los catedráticos de los normalistas, siguiendo los criterios de selección.

Como resultado, cinco normalistas fueron seleccionados, quienes después de exponerles la intención del estudio, aceptaron favorablemente. Los participantes de esta investigación incluyen a cuatro mujeres y un hombre cuyas edades oscilaron entre los 20 y 22 años. Al final del estudio piloto, se les explicó a los cinco participantes que se les pediría llevar un diario de sus prácticas, serían video-filmados y tendrían reuniones semanales para discutir aspectos de sus prácticas.

Para conocer a fondo a cada uno de los participantes, las siguientes secciones describen a cada una de ellas y seudónimos son usados para mantener la privacidad de sus nombres.

3.4.2 Gloria

El primer caso es Gloria, una estudiante de la ciudad de Lerma, lugar semiurbano que se localiza a 10 minutos de la ciudad de Toluca. Gloria es hija única, su padre es

maestro de secundaria en la misma comunidad donde viven y su madre es ama de casa.

Durante los fines de semana Gloria ayuda a su madre en un negocio de comida rápida,

dándose tiempo para asistir a sus clases de inglés y a la escuela. Para ella, el mejor regalo

que ha recibido de sus padres es la escuela y agradece a su padre la ayuda que la brinda en

sus tareas.

“Me enseña todo y sabe mucho porque es maestro. No podría imaginar mi vida sin su ayuda, incluso antes de ingresar a la normal se preocupó por que aprendiera inglés. Todos los días me lleva a la escuela y cuando puedo practico con él en inglés aunque no sabe mucho.”

Cuando cumplió doce años su padre la inscribió en una academia local de inglés, y a sugerencia de su padre comenzó a tomar clases de inglés, las cuales todavía toma.

“Al principio recuerdo que no me gustaba aprender inglés, pero con la insistencia de mi padre me fui acostumbrando y ahora me gusta mucho; es más, me gustaría aprender otro idioma.”

En la ENSEM Gloria reportó ser una estudiante callada y responsable, y al igual que sus profesores, sus compañeros la conocen por esa característica; además de ser muy responsable en la escuela. La ENSEM mide el rendimiento académico de los normalistas por medio de una escala de 0 a 10 puntos, siendo 6 el puntaje mínimo para acreditar un curso.

Gloria no se preocupa por las calificaciones, a vista de sus maestros ella mantiene un

segundo lugar en su promedio general, siendo éste de 8.5 y ha sido varias veces elegida

como líder de su grupo en asuntos escolares.

“A veces no me gusta participar en las reuniones de consejo porque te quitan mucho tiempo y pierdes clase. Por eso, muchas veces me enojo con mis compañeros porque no quiero participar.”

Para Gloria su decisión por la carrera de maestra fue debido a la motivación de sus maestros de la preparatoria (escuela preparatoria anexa a una normal) y a la influencia de su padre quien la alentó a escoger la licenciatura de inglés.

“De hecho yo ya había decidido, mucho antes de entrar a la normal, ser maestra de español o de inglés.”

Su interés por el inglés se origina de los cursos que ella ha tenido desde la secundaria en tres institutos privados, lo que la ha conducido a seguir estudiando por su cuenta. Ella tiene mucho interés en aprender más sobre la enseñanza de idiomas, aprender cómo se enseñan otros idiomas y espera, en el futuro, viajar a un país de habla inglesa.

“Mi mayor ilusión es viajar a Inglaterra o Estados Unidos, quiero perfeccionar mi inglés y aprender muchas cosas. Sé, por otras fuentes, que existen becas para estudiar en el extranjero para maestros de secundaria; así que eso es lo que quiero lograr. En la escuela voy bien, en la clase de inglés me va bien, aunque todavía hay muchas cosas que no sé.”

La idea de ser una buena maestra de inglés y de poder viajar al extranjero es compartida por su padre, como lo reportaron Gloria, y sus maestros.

3.4.3 Fátima

El segundo caso es Fátima, una estudiante originaria de la ciudad de Metepec, la cual limita y se une a la zona urbana de la ciudad de Toluca. Fátima es la segunda de tres hijos y la única que ha decidido seguir estudiando.

“La verdad...no sabía que quería estudiar...mis padres siempre me decían que la Normal me daría un trabajo seguro y no tendría que buscar.....Creo que esa fue la razón principal por la que estoy aquí. Ahora....pues...la Normal ya me gusta.”

Los padres de Fátima, quienes también son maestros normalistas, fueron la razón por la que ella decidió ser maestra; ya que ellos solían decirle que la normal le brindaría un empleo seguro. Para Fátima, la idea de enseñar le ha agradado y sólo espera entender cómo planear una clase y así ser una buena maestra. Su inclinación por la licenciatura en inglés la debe a su maestro de sexto año de primaria y a los cursos que ella ha tomado desde entonces en un instituto de inglés.

“Mi maestro de sexto de primaria siempre se ponía a hablarnos en inglés.....la verdad no le entendíamos nada, pero siempre nos decía que el inglés era muy bueno para encontrar trabajo.”

Fátima es conocida en la ENSEM por ser una estudiante modelo, teniendo ella el promedio más alto en su grupo y en la comunidad normalista de la ENSEM con 9.8, pero pese a ello sus profesores la reportaron ser una alumna con una baja autoestima por considerarse ella una persona con sobrepeso. Al respecto ella comenta:

“Soy muy amigable pero el hecho de que soy ‘*gorda*’ me lleva a tener problemas con todos, aún con mis maestros y de paso en la escuela cuando practico. Me desespera que los alumnos no entienden y no se aprenden los verbos y la gramática.”

Ella considera una buena clase de inglés cuando el maestro no habla español, corrige a sus estudiantes al momento, y enfatiza el uso de la técnica *oral repetition* para que los estudiantes no olviden lo aprendido. Además, Fátima considera que el papel del maestro es sólo proporcionar cómo usar el idioma sin necesidad de involucrarse en las necesidades de los estudiantes.

3.4.4 Luz

La tercera participante es Luz quien es originaria de la ciudad de Nezahualcoyotl, pero que ha radicado desde los 12 años en Toluca. Luz es una persona muy sociable, le agradan las reuniones con amigos, salir a divertirse y la idea de la escuela no la tiene muy animada. Luz revela cómo la presión de sus padres por no perder un año de escuela al no ser aceptada en la universidad, la llevaron a estudiar la normal y escoger la licenciatura en inglés por el gusto por el idioma.

“Mis padres me insistieron mucho en entrar a la Normal, pero la verdad no me agrada la idea de ser maestra. Cuando visite por primera vez la Normal me di cuenta que éste no era mi ambiente, me di cuenta que los estudiantes estaban atados [para referirse a las políticas institucionales]. Sin embargo, no pude hacer nada...no pasé el examen de admisión en la facultad de odontología y mis padres...muele que muele.”

Ella expresa *muele que muele* para referirse a la insistencia de sus padres por ingresar a la Normal, pero no teniendo influencia en su elección por la licenciatura en la enseñanza de inglés.

Considerando necesario el dominio del inglés, Luz tomó un curso de inglés previo a su ingreso a la normal, porque no le gustaría ser como muchos maestros que no dominan el contenido de lo que enseñan.

“ Antes de entrar [ingresar] a la normal me inscribí en un curso de inglés porque...de inglés no sabía nada y no quiero regarla como muchos otros.”

Luz, usando la palabra *regarla*, para describir posibles fallas de los profesores en su prácticas docentes, no quería ser señalada de esa manera al no poder expresarse en inglés con sus alumnos.

Luz fue reportada por sus maestros como una estudiante problemática, en el sentido de estar siempre en desacuerdo con los maestros y con la política de la institución. Con base en los reportes de la institución y reportes de sus maestros, Luz mantiene un bajo rendimiento académico con un promedio de 6.5 en una escala de 0 a 10 , aunque por otro lado sus profesores la reportaron ser una estudiante preocupada en sus prácticas de conducción.

“Sé que voy mal [académicamente] en la escuela pero éste no es mi mundo, espero pronto estar en donde debo de estar [en la universidad].”

Así para Luz, y a diferencia de los demás participantes, el hecho de estudiar en la normal no la hace considerarse normalista, por lo que, la normal será solo un paso para poder después estudiar ciencias, química o medicina, y agrega que sí todavía pudiera, se cambiaría de carrera la cual de acuerdo a ella: odontología o medicina.

3.4.5 Mari

El próximo caso es sobre Mari quien es originaria de Valle de Bravo, municipio que se encuentra localizado al suroeste de la ciudad de Toluca, aproximadamente a 70 kilómetros de la ciudad de Toluca. Con familiares con antecedentes normalistas y habiendo estudiado en una preparatoria anexa a una normal, Mari se sintió motivada por el deseo de ser maestra, lo que contribuyó a su elección por el normalismo.

“Mi hermana es maestra de preescolar y ..a ella le debo el estar aquí [en la Normal], me gusta mucho enseñar...cuando puedo les enseño inglés a mis sobrinos.”

A ella le gusta la idea de enseñar a los demás y mucho más si se trata de adolescentes y niños y la idea de aprender a enseñar le fascina.

Ella escogió la licenciatura en inglés porque está interesada en el idioma y porque tiene comunicación con su hermano y tíos quienes trabajan en San Antonio, Texas, Estados Unidos de América y con quienes en ocasiones habla en inglés. Ella muestra interés por la cultura estadounidense; para ella, este es uno de los aspectos importantes al aprender un

idioma. A pesar de que ella no tiene cursos privados de inglés, ella estudia por su cuenta a través de un curso de audio-cintas que le ayudan a reforzar lo que aprende en la normal.

“Estudio con un curso de [audio]cassettes que me envió mi hermano del otro lado. Me ayuda bastante....cuando me vengo en el taxi, siempre o casi siempre los vengo escuchando.”

Mari espera ser una buena maestra de inglés y enseñar español en Estados Unidos de América .

“Mi hermana quiere ir a trabajar a San Antonio, pero.. a mí me gustaría ir a trabajar por el hecho de aprender más sobre la cultura americana.”

A ella le gustaría, al terminar la normal, ir a trabajar a Estados Unidos y mejorar su nivel de inglés así como también aprender más sobre la cultura estadounidense.

Mari reportó ser, por sus catedráticos, una estudiante que se esfuerza por sobresalir en sus calificaciones. Su promedio es intermedio (7.0), pero a ella le gustaría sacar mejores calificaciones.

“Se me dificultan un poco las materias, especialmente en las prácticas y en inglés un poco. Me gusta hablar en inglés pero no sé mucho. A veces los cassettes no te enseñan a hablar, sólo a memorizar y eso pues...no lo aplicas en el salón de clase”.

3.4.6 Victor

El último caso es Víctor de Zinacantepec, municipio que se encuentra en las afueras de la ciudad de Toluca. Víctor no tiene ningún familiar que sea maestro. Sus padres son hojalateros y él tiene que trabajar para mantener sus estudios normalistas. Después de la

escuela, él ayuda a su padre y los fines de semana trabaja como payaso en la ciudad de Toluca.

Él comenta que su interés por ser maestro se debe a que la normal es la carrera en donde se puede desempeñar profesionalmente; ya que, una carrera universitaria requiere de mayores gastos y muchas veces es difícil encontrar un buen trabajo.

Víctor es una persona callada y muy reservada. Es muy respetado por sus compañeros ya que para él, las normas institucionales son muy importantes. Estudiar es algo muy maravilloso y es, de acuerdo con sus maestros, un estudiante que le encanta leer sobre educación. A pesar de ser afín a la lectura, sus calificaciones y su rendimiento académico son muy bajos, manteniendo hasta el momento un promedio de 6.0.

Víctor señala cómo, para él, ha sido difícil aprender inglés; así como también poder estar satisfecho por sus prácticas docentes.

“No sé qué me pasa o cuál es el problema conmigo, el semestre pasado estaba a punto de suspender mis estudios porque me fue mal en los exámenes de inglés y en mis prácticas.”

Víctor se define como una persona sociable a quien le gusta trabajar con adolescentes y poder ayudarlos a aprender. Su inclinación por la licenciatura de inglés se debe al impacto e importancia que tiene hoy en día el saber un segundo o tercer idioma y la facilidad de encontrar trabajo en una escuela de idiomas. A diferencia de los demás normalistas descritos previamente, Víctor no ha tomado ningún curso de inglés extra y ve

la necesidad de tomar uno debido a las “frustraciones” (como él las llama) que ha tenido en sus clases al no poder hablar correctamente el inglés.

“Ingresé a la Normal sin ningún conocimiento de inglés y todavía se me dificulta mucho. En las clases no participo porque no sé mucho y hay compañeros quienes saben bastante. Especialmente en mis planes es cuando me frustró mucho porque la maestra me insiste en que hable inglés. Cuando me observan, lo primero que me dicen es que todo salió mal...y es por mi nivel de inglés.”

Él esperaba, al igual que todos los demás de sus compañeros, que la normal sería el lugar en donde aprendería inglés. Además, él espera ingresar a una escuela de idiomas o viajar al extranjero para fortalecer su inglés.

“Pero no me desanimo, siempre trato de planear pero...el inglés es lo malo. Yo por eso les digo a mis compañeros que nos hablemos en inglés, pero no quieren. Me encanta el inglés. Espero, al terminar la carrera, ingresar al anglo o a otra escuela para aprender más.”

3.5 Resumen de los participantes

Los participantes de este estudio tuvieron características similares y diferentes, así como también diferentes intereses sobre la carrera (ver Tabla 1).

La Tabla 1 muestra que los participantes no tuvieron referencias de haber enseñado anteriormente. Asimismo, muestra la diferencia en sus antecedentes en el aprendizaje de inglés y su rendimiento académico al momento del estudio. A diferencia de Luz, quien reportó su deseo de poder cambiar de carrera, los demás participantes mostraron su interés

por viajar al extranjero, mejorar su nivel de inglés y aprender más sobre metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Tabla 1
Principales características de los participantes

	Gloria	Fátima	Luz	Mari	Víctor
Antecedentes de enseñanza.	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno
Promedio ^a	8.5	9.8	6.5	7.0	6.0
Nivel de inglés / cursos de inglés ^b	Instituto privado desde los 11 años	Instituto privado desde los 11 años	Instituto al ingresar a ENSEM	al Autodidacta audio cintas	Autodidacta libros de la biblioteca.
Intereses generales	Viajar, aprender otro idioma	Aprender más metodología de ELT.	Cambiar de carrera	de Viajar Enseñar cultura americana	Trabajar con adolescentes, deseo de estudiar inglés

Nota. ^aEl promedio general es con base en una escala de 0 a 10, siendo 6 el pase mínimo. ^bAgregar los 3 cursos tomados en la secundaria, 2 en la preparatoria y 3 en la ENSEM.

Una vez hecha la descripción de los participantes la siguiente sección describe los instrumentos de la investigación.

3.6 Instrumentos de investigación

Los instrumentos que se utilizaron en este estudio se basaron en los utilizados por Farrell (1999) y Liou (2001); ya que éstos fueron los que mejor se adaptaron para los propósitos de ésta investigación. Además, los instrumentos de ésta investigación son por lo regular característicos en estudios etnográficos y cualitativos. Los materiales usados en este

estudio fueron divididos en dos partes.

Parte 1

La primera parte incluye los materiales del estudio piloto los cuales se aplicaron a todo el grupo de cuarto grado: una entrevista y un cuestionario sobre antecedentes de los normalistas.

La entrevista que se utilizó en el estudio piloto fue una entrevista semi-estructurada para facilitar la expresión natural, espontánea y libre de opiniones, puntos de vista, perspectivas y hechos en torno a su práctica educativa. De acuerdo a Nunan (1992), con este tipo de entrevista el investigador tiene una idea general de lo que se quiere obtener de la entrevista y no hay una lista formal de preguntas a seguir. Los temas de la investigación determinan el curso que debe de tomar la entrevista. Nunan agrega que este tipo de entrevistas proporcionan flexibilidad de opinión y de interpretación. La entrevista utilizada se dividió en dos partes. En una se pidieron los datos personales de los normalistas tales como su, edad, estado civil y si ellos, además de estudiar, tenían alguna ocupación laboral.

La otra parte se enfocó en seis temas:

- a) Motivación por estudiar la normal.
- b) Inclinação por la licenciatura de inglés.
- c) Cursos de inglés.
- d) Punto de vista sobre la licenciatura y concepción de un maestro de idiomas.
- e) Dificultades en las prácticas docentes.
- f) Cómo mejorar las prácticas docentes y deseo de seguir superándose.

El cuestionario del estudio piloto consistió en dos secciones (ver Apéndice A). La primera sección, con una lista de seis preguntas de respuesta cerrada, pedía a los participantes información sobre creencias acerca de la enseñanza de inglés. La segunda sección, con una lista de siete preguntas de respuesta abierta, pedía a los participantes información sobre enseñanza reflexiva y desarrollo profesional. Los resultados de los cuestionarios facilitarían la planeación del proyecto formal de la investigación que tendría lugar cuatro meses después, durante el ciclo escolar 2001-2002.

Parte 2

La segunda parte de la investigación está formada por los materiales que se utilizaron con los cinco estudios de caso en el estudio formal. Estos incluyeron dos cuestionarios, un formato para un diario, una video-filmación, un protocolo de una observación de clase y grabaciones en audio-cintas de las sesiones de discusión.

Los dos cuestionarios estuvieron basados en el estudio de Clemente (2001) quien considera aspectos importantes para el desarrollo profesional de profesores de lenguas (ver Apéndice B). Un cuestionario fue aplicado al inicio del estudio y otro al final. Los cuestionarios incluyeron tres secciones, con preguntas de respuesta cerrada, en las cuales les fue pedido a los participantes sus actitudes respecto a la enseñanza un idioma extranjero y sus actitudes hacia la superación profesional. La primera sección pedía información sobre el

papel del maestro de lenguas. La segunda sección pedía a los participantes normalistas información sobre el desarrollo profesional y la tercera sección pedía sus actitudes sobre la práctica docente.

El uso de diarios, vistos como herramientas para la preparación de profesores, recopila crónicas de experiencias docentes. Los diarios que llevaron los participantes estuvieron basados en los modelos sugeridos por Richards y Lockhart (1996) (ver Apéndice C). Richards y Lockhart presentan un útil listado de preguntas de reflexión para la elaboración de diarios. A pesar de su utilidad, algunas preguntas tuvieron que ser modificadas para los propósitos de este estudio y para una fácil comprensión por parte de los participantes. Es importante señalar que en este estudio el uso de los diarios tuvo dos propósitos fundamentales. Primero, como instrumento de experimentación para la preparación de los normalistas y segundo como herramienta para la recolección de datos. Además, se pidió a los participantes hacer ocho entradas semanales en sus diarios, anotando sus reflexiones sobre sus prácticas docentes.

Para poder obtener datos más confiables se realizó una video-filmación. Esta técnica fue un instrumento potencial que capturó una gran cantidad de aspectos que suceden en el salón de clase y permitió confirmar o negar patrones anotados y encontrados en los diarios. Los participantes fueron video-filmados en dos ocasiones. La primera al inicio del estudio y

la segunda al final del estudio, siendo el intervalo entre las grabaciones utilizado para la instrucción explícita.

El protocolo de observación hechas a las video grabaciones estuvieron basadas en el modelo “Ad-hoc” presentado por Wallace (1991). Este modelo es un instrumento para propósitos formativos o de entrenamiento ya que permite la revocación de la práctica para su reflexión y cómo la práctica puede ser analizada como parte del proceso de reflexión. De esta manera el modelo fue flexible para poder analizar aspectos en la enseñanza de lenguas enfocados en esta investigación (ver Apéndice D). Los puntos a observar estuvieron basados (como estipulado en 1.1.1) en las áreas del manejo del aula, planeación de clases, creencias en la enseñanza del idioma inglés, permitiendo al mismo tiempo la integración de temas para la instrucción explícita que tuvieron lugar con los participantes.

Un último instrumento que fue necesario anexar a la investigación lo constituyeron las audio-grabaciones de las reuniones semanales. Al inicio del estudio estas grabaciones no estuvieron contempladas dentro de la metodología, pero se consideraron necesarias para la recopilación de datos que pudieran ser relevantes para el estudio. Estas grabaciones se aplicaron al inicio de cada una de las sesiones de reunión. Dichas grabaciones en audio y video permitieron la triangulación y validación del estudio como fuentes diversas de información. De acuerdo con Liou (2001), Farell (1999) y Bailey, Curtis y Nunan (1998) la

aplicación de éstas prácticas de manera conjunta facilitan una mejor comprensión de los datos presentados.

Recursos humanos también fueron fuentes que ayudaron a la investigación. Dos personas, que fueron verificadores, ayudaron a la realización de este estudio. La primera persona fue un estudiante del último semestre de maestría en Lingüística Aplicada involucrado y familiarizado con la formación de normalistas y la segunda fue una persona con grado de maestría en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL). Este segundo verificador no estaba completamente familiarizado con la preparación y formación de normalistas, pero sí con la preparación de profesores de inglés como lengua extranjera. Las personas escogidas para tomar el papel de verificadores fueron personas bilingües (español-inglés), aunque no eran nativos de la lengua inglesa. Además, tenían conocimientos y experiencia en la enseñanza del idioma inglés y en investigaciones cualitativas.

3.7 Procedimientos y recolección de los datos

Los instrumentos fueron aplicados en un período de 13 semanas divididas en tres etapas (ver Apéndice E):

Etapas 1. Del estudio piloto

El estudio-piloto se realizó en dos semanas en el mes de junio de 2001. En la primera semana se observaron las clases que estaban relacionadas con la práctica directa en

la enseñanza del idioma inglés. Cuatro fueron las clases que se observaron; cada clase tuvo una duración de dos horas; por lo que se permaneció en el salón por una hora para no presionar el ambiente de la clase. Estas observaciones se hicieron con el grupo de cuarto de licenciatura, y con cuatro distintos catedráticos. Cabe mencionar que no existió un criterio para seleccionar a los catedráticos, los catedráticos fueron seleccionados por las clases que estaban relacionadas con la práctica directa en la enseñanza del inglés. Además

El propósito de estas observaciones fue observar si el catedrático utilizaba o no estrategias para motivar a los estudiantes normalistas a reflexionar en sus prácticas educativas y puntos con relación al desarrollo profesional y si los estudiantes normalistas mostraban señales de interés por la práctica reflexiva. Este procedimiento ayudó a visualizar información necesaria para la elaboración de los cuestionarios. Antes de realizar las observaciones se pidió el consentimiento de los profesores para realizar las observaciones.

Las entrevistas se aplicaron durante la misma primer semana, siguiendo una entrevista semi-estructurada (ver sección 3.5 en ésta investigación). La manera de acercarse a los estudiantes fue de manera informal y se estableció un clima de confianza con los normalistas. Las entrevistas se realizaron en espacios de tiempo y lugar diferentes dentro de la institución, algunas entrevistas fueron conducidas en la cafetería, corredores, áreas de descanso y salones vacíos de la escuela. Las entrevistas se hicieron en las horas de descanso

de los normalistas y éstas duraron de 20 a 30 minutos ya que su contenido y propósito no era realizar una entrevista formal sino sólo obtener datos personales y cuáles eran los intereses de los normalistas.

Los cuestionarios se aplicaron al final de la primera y principios de la segunda semana. Los cuestionarios se aplicaron en la mañana en un horario que no interfirió con las clases de los normalistas y se realizó con el apoyo de las autoridades de la institución para poder tener a todos los normalistas reunidos en su salón de clases.

Al final de la segunda semana se presentó una pequeña conferencia a todo el grupo de cuarto grado sobre las experiencias del investigador a cerca de la enseñanza del inglés. La pequeña conferencia tuvo como propósito visualizar más detalladamente qué aspectos serían después considerados para el estudio final. Al igual que en la aplicación de los cuestionarios, se pidió el apoyo de las autoridades para poder reunir a los normalistas. Dicha pequeña conferencia tuvo lugar en el salón de los normalistas y la duración de ésta fue de 40 minutos, dando espacio para las preguntas del grupo.

Etapa 2 De la investigación de los casos de estudio

La segunda etapa del estudio correspondió a la aplicación de las prácticas reflexivas y de la instrucción explícita, la cual consistió en reuniones semanales de una hora y media a dos horas (ver sección 3.8 para más detalles de la instrucción explícita) a los cinco estudios

de caso. Esta etapa duró 10 semanas que comprendieron de noviembre 16 de 2001 a enero 31 de 2002.

El primer cuestionario de actitudes hacia la enseñanza de inglés y enseñanza reflexiva fue aplicado en la primera semana del estudio. El lugar donde se aplicó el cuestionario fue un espacio proporcionado por las autoridades como estipulados en el punto 3.3.1.

Durante la tercera semana los normalistas fueron vídeo grabados en la primera clase de práctica. Las video grabaciones tuvieron lugar en las escuelas de práctica. Las cuatro mujeres participantes fueron filmadas en la escuela secundaria ubicada en la zona semi-urbana y el hombre en la escuela ubicada en la zona rural. Todas las video grabaciones tuvieron una duración de 50 minutos.

A pesar de que las autoridades de la ENSEM emitieron un comunicado donde se explicaba que los normalistas serían filmados, fue necesario exponer al profesor titular del grupo que las video grabaciones serían parte de un estudio. Además, se pidió al profesor titular del grupo de secundaria que no se explicara a los estudiantes de secundaria la razón de la video grabación con el propósito de que los estudiantes actuaran de manera natural. Para su efecto, se escogieron lugares estratégicos para una mejor apreciación de la clase,

siendo el mismo investigador quien hizo dichas grabaciones. Las video grabaciones estuvieron enfocadas en el maestro más que en el comportamiento de los alumnos.

Las video grabaciones fueron observadas siguiendo los lineamientos del método de observación ad-hoc. Para los propósitos de la instrucción explícita, las observaciones a las filmaciones se realizaron en dos ocasiones. La primera fue hecha por el investigador para obtener aspectos importantes con el fin de utilizarlos en una de las sesiones de instrucción. La segunda observación, hecha en la cuarta semana, fue hecha por el grupo de normalistas, con su previa autorización para su análisis y discusión.

Durante la tercera semana se entregó a los normalistas la forma para la elaboración de los diarios de manera individual, al final de su primera práctica. Se explicó a cada participante que documentara experiencias de sus clases de acuerdo con los puntos que se pedían en su forma de diarios. Además, se les pidió que elaboraran anotaciones de una a dos páginas por semana. Cada participante anotó 8 entradas de diarios correspondientes a 8 prácticas estipuladas en su cronograma de prácticas.

Las grabaciones de audio se llevaron a cabo durante las sesiones de la instrucción explícita correspondientes de la semana seis a la semana nueve. Antes de iniciar la grabación se pidió el consentimiento de los normalistas y se les explicó que el propósito de las grabaciones era obtener datos más precisos de los temas en discusión.

Durante la semana diez la segunda video-filmación y el segundo cuestionario sobre actitudes fueron aplicados en las mismas condiciones de espacio y tiempo que los primeros descritos previamente en esta sección.

Etapa 3 Observación final

Por razones de tiempo y espacio para esta investigación se decidió que un mes después de haber concluido la aplicación del estudio, los participantes serían observados en otra de sus prácticas docentes. El objetivo principal fue determinar si existieron evidencias de cambios de actitud sobre profesionalismo o efectos de las prácticas reflexivas en los normalistas y si estos parecían tener efectos a corto o largo plazo. Cabe mencionar que en esta etapa el investigador sólo realizó anotaciones de manera general basadas en las áreas de estudio antes mencionadas para después ser sólo comentadas en la investigación. Esto con el objetivo de que los participantes no sintieran presión alguna al pensar que el estudio aún tenía continuidad.

3.8 Descripción de la instrucción explícita

La instrucción explícita consistió de seis sesiones en reuniones semanales con los participantes. Las reuniones se llevaron a cabo cada viernes con una duración de una hora y media a dos horas durante seis semanas. Estas sesiones consistieron de una instrucción sobre el manejo del salón, planeación de clases y creencias sobre la enseñanza del inglés como

lengua extranjera (ver Apéndice F). Los temas elegidos fueron basados principalmente en los resultados del estudio piloto y en los comentarios y dudas que los participantes tenían en cada una de las sesiones de la instrucción explícita.

En cada sesión se presentó, analizó y discutió un tema diferente y cada uno de los temas se abarcó en dos sesiones. Cada sesión inició con un saludo y una introducción al tema con una serie de preguntas en donde los participantes tenían que trabajar solos o en grupo. Además, en cada una de las sesiones se proporcionaron hojas de trabajo con las que se trabajó durante las sesiones y hojas con información adicional que se entregaron a los normalistas con el propósito de que en las subsecuentes sesiones ellas tuvieran una idea general del siguiente tema (ver ejemplo de la primera sesión en Apéndice G).

Con excepción de la primera sesión, los normalistas expusieron sus puntos de vista al final de cada etapa de la instrucción. El papel del investigador no fue sólo obtener información y facilitar la instrucción para el estudio, sino que el investigador, hasta cierto punto, fue también un participante en las discusiones que surgieron durante las sesiones.

En relación al tipo de material y contenidos utilizados estuvieron basados en distintos autores (Richards y Lockhart 1996; Harmer, 1991; Underwood, 1987; Doff, 1998).

El lugar de reunión fue proporcionado por las autoridades de la ENSEM como descrito en

3.3.1.

Una vez descritos los instrumentos utilizados, los procedimientos para la recolección de los datos y la descripción de la instrucción explícita, la siguiente sección describe el procedimiento de análisis.

3.9 Análisis de los datos

Con el propósito de obtener datos válidos y confiables, se realizó una validación interna, pidiendo a colegas comentar en los resultados obtenidos (ver sección 3.5). De acuerdo con Merriam (1998) y Nunan (1992) triangulación es la característica de usar varios métodos para la colección de datos y de análisis; por lo que en éste estudio la triangulación de los diarios, observaciones y grabaciones en audio y video reforzaron la confiabilidad de los resultados.

La presente investigación tuvo dos componentes metodológicos para su análisis. El primero con un análisis cualitativo de los diarios, el protocolo de observación y las grabaciones en audio y vídeo basados en los estudios de Farrell (1999) y Liou (2001).

Los datos fueron analizados usando un procedimiento de construcción de categorías. Este proceso consiste en asignar muestras de la información obtenida a diferentes categorías; las cuales, a su vez, pueden ser también subdivididas hasta conformar grupos de información. De acuerdo a Merriam (1998:181) “la construcción de categorías empieza por analizar los primeros documentos colectados en el estudio”, anotando todo tipo de

comentarios relevantes para el propósito del estudio y agrupándolos de acuerdo a su semejanza.

De ésta manera, las anotaciones de los diarios se fueron agrupando de acuerdo a su semejanza en información generada. Una vez hecho esto con cada uno de los diarios, el siguiente paso fue agrupar de la misma manera la información obtenida de las grabaciones, agrupándolas con los mismos grupos, resultado del análisis de los diarios. Se formaron subcategorías para poder integrar toda la información generada por las prácticas reflexivas, así cuando alguna pieza de información no articulaba, ésta podría formar parte de una subcategoría.

Merriam (1998) comenta que el nombre de las categorías puede emanar del propio investigador, de los participantes o de la literatura. Para los propósitos de este estudio, los nombres de las categorías se basaron en las estipuladas por Farrell (1999) y Liou (2001). Estos dos autores, como acordado en la sección 2.2, realizaron estudios con profesores en formación inicial, utilizando algunas de las prácticas reflexivas usadas en este estudio.

Del análisis de los datos 7 fueron las categorías o temas y 17 subcategorías para este estudio (ver Tabla 2).

El segundo componente metodológico para el análisis fue constituido por los cuestionarios administrados al inicio y al final del estudio. El análisis de los cuestionarios

fue usando un método descriptivo-narrativo de las respuestas obtenidas. A diferencia de los diarios y de las grabaciones, los cuestionarios ya tenían establecidas tres tipos de categorías: papel del maestro de lenguas, desarrollo profesional y práctica docente. El protocolo de observación se analizó en base a las anotaciones que se habían hecho a las video-grabaciones. Este método de observación dio libertad para adaptarse a lo que el investigador creyó conveniente observar.

Tabla 2

Categoría de los temas de reflexión

Tema de categoría	Subcategoría
Manejo del salón de clases	Organización de la clase Material Uso del pizarrón
Planeación	Preparación Secuencia Tiempo
Teorías personales de la enseñanza	Opiniones y creencias de la enseñanza
Enfoques y métodos usados en las clases de los profesores	Papel del maestro Actividades comunicativas
Evaluación de la enseñanza	Auto-evaluación Problemas Soluciones
Preguntas sobre enseñanza	Respuestas a problemas Consejos
Auto-concientización de la enseñanza	Desarrollo personal Nivel del idioma Metas personales

Nota. Categorías basadas en Farrell (1999) y Liou (2001).

Una vez descritos los instrumentos utilizados, los procedimientos de recolección de datos y la descripción del análisis, el siguiente capítulo comprende los resultados de ésta investigación.

4 Resultados

Este capítulo presenta los resultados del estudio el cual se presenta en tres secciones. La primera sección presenta cuales fueron los principales intereses, dudas e inquietudes de los participantes y como describieron su desarrollo profesional con el uso de éstas prácticas. La segunda sección presenta los resultados de las preguntas de investigación. En la tercera sección se presentan las categorías encontradas en las prácticas reflexivas y el número de reportes por cada uno de los participantes. Estas categorías servirán como guías para ser discutidas en el capítulo 5.

4.1 Gloria

El interés de Gloria durante las reuniones debe ser entendido por dos razones, su interés en aprender más sobre a enseñanza de lenguas y el compromiso que ella tiene con sus padres por haberla apoyado con los cursos de inglés. Durante la investigación Gloria reportó cambios y comentarios esenciales para su desarrollo profesional.

Un rasgo que distinguió los reportes de Gloria fue su interés por el uso de la lengua en clase. Gloria sabía que necesitaba hablar bastante bien inglés para poder impartir bien sus clases, poder saber más sobre metodologías en la enseñanza del inglés y poder participar más adelante en algún intercambio al extranjero. En otras palabras, ella valuaba el inglés como herramienta esencial para su desarrollo profesional.

“En ocasiones me pongo a ver la tele [visión] en inglés para seguir practicando, pero es muy difícil de seguir lo que dicen. Además, muchas veces lo que aprendes no es lo que vas a decir en el salón de clases.....por eso muchas veces pongo más atención a como nos enseña mi maestro de inglés más que a las actividades..o sea cómo nos explica.”

Aunque Gloria tenía un curso de inglés y tenía acceso a otras fuentes de auto-estudio, ella expresó su interés de aprender, además de inglés, la forma en cómo un maestro de lenguas debía dar instrucciones, explicar las actividades, dirigir a los alumnos y saber aspectos sobre el manejo del salón de clase. El uso de la lengua y más aún cómo los maestros modifican el tipo de lengua que usan es indispensable para que el maestro pueda comprobar la comprensión de los alumnos. El tipo de discurso que utilice el maestro será el vehículo que facilite la comprensión lingüística y la producción del alumno.

“He visto que no sólo debes saber inglés, sino también cómo enseñarlo y explicarlo. Mis maestros de inglés explicaban de manera diferente, cada uno a su manera y a veces aquí en la normal es también diferente a lo que estamos diciendo aquí [en las sesiones]. Mi maestro del instituto sabe inglés, pero no sabe como enseñarlo....dice las instrucciones bien rápido y...no se que hacer ahora....Si hago lo que ya se...[cuando me observen] me dirán que estoy equivocada.”

Es evidente que las distintas formas de sus maestros de utilizar la lengua condujeron a Gloria a estar confundida y no encontrar repuestas sobre si debe o no modificar la lengua. Richards y Lockhart (1996) comentan cómo las creencias de los profesores (y en este caso en formación inicial) pueden originarse a partir de la experiencia que el maestro haya tenido

como estudiante de lenguas. En el caso de Gloria, se puede observar cómo sus creencias se fueron mezclando con la forma de enseñar de sus profesores y con los comentarios que surgieron en las discusiones de la instrucción explícita.

Otro aspecto importante en los reportes de Gloria fue el cambio de percepción en relación con el manejo del salón de clase, especialmente en la organización de la clase. Gloria consideraba que sí prestaba atención a los alumnos más aptos, los demás estudiantes de bajo nivel tendrían que apurarse, y sentarlos en filas podría agilizar el trabajo de la clase.

“Pienso que la mejor manera de organizar el salón de clase es en filas, porque la verdad....son muchos alumnos y así los puedes ver bien. Además.....si sacas a los alumnos con más nivel, los de poco nivel tendrán que apurarse.”

Esta percepción de la organización de la clase evidenció el hecho de que, a pesar de las buenas intenciones de Gloria y de que intentó tratar a todos los alumnos de la misma manera, fue claro que ella se relacionaba más con unos alumnos que con otros y que no brindaba a todos la misma oportunidad para participar.

Sin embargo, cuando Gloria empezó a reflexionar en sus diarios sobre sus prácticas y discutir el tema en las sesiones, ella se empezó a dar cuenta que la zona de acción del maestro involucraba no sólo alumnos con mayor nivel de inglés sino también la manera en que tenía que establecer contacto con los alumnos que difícilmente preguntaban o participaban; así también como el agrupamiento de los alumnos.

“Pues no se si se vale cambiar de opinión; pero...mi actitud hacia como organizar la clase ya cambió..[ríe] ahora ya me cayó el veinte...[El maestro] necesita (s) siempre estar atento a los alumnos y más en la enseñanza del inglés. Los alumnos deben preguntarte y participar todo el tiempo para que practiquen la lengua, debe haber como dice [el investigador] una competencia interactiva y para eso puedes organizarlo en parejas para que se ayuden en lugar de preguntarles sólo a los que saben. Ah!...y también mirar a todos lados [del salón] y animarlos a mostrar lo que han aprendido y poner atención a los [alumnos] fantasmitas.”

Gloria comprendió que para lograr un cambio en su práctica, ella debía utilizar frecuentemente estrategias para cambiar la dinámica de la interacción de la clase por medio del trabajo en parejas o el trabajo en grupo para poder dar a todos los alumnos la misma oportunidad y establecer una mayor interacción. A pesar del cambio de percepción de Gloria, ella reportó en las discusiones que sus alumnos menos capaces no lograban mejorar su práctica oral.

“Quería proporcionarles una manera de que ellos practicasen y mejoraran su fluidez, pero....no logro que ellos lo hagan....al inicio [de mis practicas] eso no me preocupaba....[por el contrario] me preocupaba más el terminar la clase y listo...[Ahora] pienso que...tengo que lograr que tengan seguridad y confianza en ellos mismos...ya se me ocurrirá algo [al ir evaluando y considerando sus propias prácticas docentes].”

A pesar de que Gloria siguió experimentando dificultades; es evidente en este extracto que la actitud de Gloria cambió en relación con su postura inicial, permitiéndole analizar más sobre la manera de cómo mejorar su practica y como motivar y animar a sus alumnos menos capaces.

Sean cuales sean las actividades e instrucciones, el profesor debe planificar sus actividades para facilitar la adquisición y uso de la lengua extranjera. Así, la planeación fue otro aspecto de mucho interés para Gloria, el cuál con el tiempo de la investigación ella pudo comprender el propósito de la planeación y de la enseñanza. Ella comentó, al inicio del estudio, que concluir todos los objetivos del plan de clase solía ser la manera de obtener una clase exitosa para los propósitos de su evaluación, sin tomar en cuenta que tanto habían aprendido los estudiantes y cuáles había sido los puntos débiles de la enseñanza. Ella comenta:

“Muchas veces, sólo te preocupas porque esté completo tu material, termines tu planeación y ya....como dijo Víctor a veces los maestros no se quedan a observarte y aprovechan para hacer otras cosas...claro no todos [los maestros].”

Pareciera en este extracto que lo ideal es no dejar ninguna actividad pendiente, completar un aspecto más del programa o de alguna manera esperar no ser observado o evaluado. Como parte de las experiencias del investigador, solía existir una pregunta entre los normalistas ‘¿Terminaste tu plan?’ ‘¿Te dio tiempo?’. Estas preguntas se referían al sólo hecho de completar con los objetivos del plan sin dejar lugar a un auto-análisis, entendiendo esto como la obtención de buenas calificaciones y pareciendo ser el mismo propósito del que habló Gloria.

Sin embargo, en el siguiente extracto vemos cómo Gloria expresó la necesidad de poder recibir retroalimentación y no evaluación de sus prácticas de parte del maestro titular del grupo y sus maestros de la normal.

“A veces lo más importante para mi era si me ponían buena calificación. Casi siempre sólo me decían o me dicen que es lo que hice mal, te dan una lista de los puntos débiles; pero nunca te explican en detalle en que estuviste bien, sólo te dicen ‘*lo demás estuvo bien.*”

Para Gloria, recibir opiniones de su profesores constituía una fuente más de evaluación, pero no de información para examinar su trabajo. Al igual que los demás participantes, ella no se había detenido a pensar qué tipo de enseñanza estaban practicando y mucho menos en poder analizar sus prácticas.

En el último reporte, Gloria expresó mayor interés en preocuparse por su planeación; no sólo de manera crítica sino también de manera práctica.

“Cuando empecé mis primeras prácticas, no sabía que hacer, toda la planeación se me revolvía y me preocupaba más por mantener a los estudiantes atentos. Ahora, trato de organizar la clase en secuencias y mantener su ritmo.”

La manera de organizar las clases y la secuencia de las actividades determinarán el funcionamiento de la clase para controlar el proceso de enseñanza. Como discutido en el capítulo 1, Zeichner y Liston (1996) han indicado que una enseñanza reflexiva es un proceso intrapersonal para darle respuesta a problemas del salón. Lo que este extracto sugiere es que

Gloria utilizó su conocimiento personal y profesional para promover cambios en su conducta y en su práctica. Sin embargo, Gloria comentó cómo muchas veces su nivel de inglés la hizo cambiar muchas actividades de su planeación al no tener el vocabulario necesario para explicar.

“A veces me sentía descontrolada, ya que el grupo te preguntaba y no sabía las palabras y me ponían en evidencia. Eso resultaba complicado ya que eran temas y palabras que no sabía.”

Una vez más es claro observar como la lengua fue nuevamente una preocupación y como ésta es el medio para lograr los objetivos del profesor y de la clase. La lengua pudiera ser vista entonces como escenario principal para propósitos múltiples, que incluyen todo tipo de tareas de aprendizaje tanto para el maestro como para el alumno.

Por otro lado, Gloria expresó en sus reportes cómo las practicas de reflexión le ayudaron a reflexionar sobre su práctica y su deseo de poder tener este tipo de reuniones más adelante. Ella se reportó estar decepcionada de la normal porque de acuerdo a ella la idea de revisar sólo material didáctico no explica cómo enseñar, cómo hacer dinámicas y sobre todo cómo motivar.

“Nunca me había dado cuenta de cómo doy mis clases y de lo que me hacía falta [ríe] bueno me hace falta. Cuando escribí mis experiencias realmente te ayuda a pensar y saber en que no haces bien tus practicas o planes. Con las reuniones te das cuenta que nosotros necesitamos compartir nuestras experiencias para saber cómo arreglártelas en la clase. Realmente te ayudan...y...ojala nos dieran toda una clase de esto.”

Ella reconoce la necesidad de una guía para poder resolver los problemas del salón de clase durante las prácticas y la necesidad de saber objetivamente como manejar al grupo y organizar las actividades. León-Trueba (1995) reportaron en el capítulo 1 que es necesario apoyar al profesorado de una manera dirigida para obtener una formación continua. Durante la investigación, las prácticas de reflexión apoyaron a Gloria a fortalecer instrumentos y estrategias que le permitieron moldear su práctica docente.

4.2 Fátima

Significativamente, Fátima también hizo un gran progreso en reflexionar sobre su práctica docente. Inicialmente, Fátima limitó su actitud sobre la manera de percibir la enseñanza y aceptación de otros puntos de vista de los demás participantes. Con el tiempo ella mostró un cambio gradual en la manera de cómo concebía sus creencias sobre la enseñanza de inglés aunque no de manera general.

“Enseñar inglés es hablar sólo en inglés; si no, no tiene chiste y entonces dejas de ser maestro de lenguas. Si tu les hablas [a los estudiantes] en español...nomás no funciona. Aunque no entiendan [los alumnos], [hacer] que [ellos] se acostumbren [al idioma].”

Si bien muchas veces las creencias sobre el inglés pueden reflejar impresiones estereotipadas, también enuncian realidades que pueden influir en la práctica docente. La creencia de Fátima sobre hablar únicamente inglés mostró que estaba centrada sólo para favorecer las necesidades del maestro, pero no de los alumnos. Es claro que cuando los

maestros adaptan sus creencias sobre la enseñanza a las expectativas de los alumnos pueden favorecer un enfoque de aprendizaje centrado en el alumno. En el caso de Fátima, ella valuaba más el poder expresarse fluidamente con sus alumnos sin considerar el posible valor del uso de la lengua materna. A pesar de que los demás participantes enfatizaban el uso de la lengua materna, Fátima mantuvo su postura aún después de varias sesiones de instrucción explícita.

“Hoy traté de usar español para explicarles a los alumnos; pero cambie nuevamente al inglés porque así me enseñaron. Yo no vi que los niños [o estudiantes] se quejaran de que no me entendían [al hablar sólo inglés]. Ojalá que todos los maestros hablaran inglés en sus clases.”

Una vez más, la práctica docente estuvo estrechamente relacionada con sus creencias sobre la enseñanza. Parte de la razón por qué Fátima enfatizaba el uso único del inglés es debido a la influencia del tipo de enseñanza que ella tuvo al aprender inglés. Como expuesto en el capítulo 3, Fátima había recibido instrucción en inglés desde sexto año de primaria lo que influyó en su forma de enseñar.

A pesar de su insistencia en el uso exclusivo del inglés, Fátima pudo examinar otras de sus creencias las cuales después de analizarlas a través de sus prácticas, dijo haber estado equivocada en la manera de concebirlas. El siguiente extracto describe cómo Fátima concebía al inicio del estudio la manera de corregir los errores o equivocaciones de sus estudiantes.

“Para que el alumno aprenda bien hay que corregirlo todo el tiempo. Cuando yo hacía un error me corregían en el momento; [por lo que] todo el tiempo hay que corregir al alumno y hacer que los demás [estudiantes] sepan cuál fue su error [del estudiante] y así ya no los hacen [nuevamente].”

La percepción de Fátima hacia la corrección de errores era de manera directa, poniendo en evidencia las equivocaciones de los alumnos. En la primera video-filmación de Fátima fue evidente que ella pasaba por alto las preferencias distintas de sus alumnos sobre la corrección de errores y el hecho de que Fátima utilizó sólo un tipo de estrategia de corrección. Además, Fátima señaló que no importaba si el error era o no importante para los alumnos; sino que debían ser corregidos.

“Yo pienso que un error es un error y se debe de corregir. Aunque a ellos [como estudiantes] no les guste, tu [como maestro] debes de corregirlos siempre cualquiera que se a el error..para eso estudian ¿no?. Además si no los corriges pensarán que no sabes [enseñar inglés].”

La cuestión de cómo deben ser corregidos los errores ha sido un tema de debate en la enseñanza de lenguas (Richards y Lockhart, 1994 y Harmer, 1991). En éste caso, Fátima olvidó elementos importantes tales como la decisión sobre si el error del alumno debía ser corregido, qué tipo de error debía ser corregido y cómo o qué tipo de estrategias podrían ser las más útiles para corregir errores.

Después de un periodo de sesiones y discusiones y haber observado su propia clase filmada, Fátima logró vislumbrar la importancia de la corrección de errores.

“Después de ver mi video me di cuenta que casi no dejaba hablar a mis estudiantes [ríe]. Los hacía que repitieran la respuesta correcta y sólo interrumpía a los alumnos y repetía la forma correcta [ríe].”

Como dicho en el Capítulo 1, Richards y Lockhart (1994) señalaron que las grabaciones en vídeo proporcionan gran cantidad de aspectos que suceden en el salón de clase y facilitan el análisis de aspectos de la clase. Fátima visualizó que su repertorio de técnicas de corrección era muy limitado y que el momento de corregir quizás no era el adecuado. Al analizar su práctica docente ella se dio cuenta que su tratamiento del error fue poco consistente para ayudar a los estudiantes.

En el segundo video de Fátima, ella evidenció no sólo el hecho de utilizar otro tipo de estrategias de corrección; sino que ella proporcionó a los estudiantes demostraciones más explícitas, mantuvo su atención y proporciono una practica más guiada e independiente. Las estrategias de corrección utilizadas por Fátima fueron: pedir a sus alumnos que repitieran lo que habían dicho y usar un gesto indicándoles dónde habían cometido un error.

Otro punto importante fue que, al tiempo que Fátima llegó a estar mas conciente de su práctica y confidente con su práctica, ella expresó su reflexión sobre el manejo del salón de clase, especialmente en el uso del pizarrón.

“Después de que me observé me dí cuenta [y me percaté] que también organizaba el pizarrón de manera equivocada y ni yo misma me entendía [ríe]. No anotaba las cosas claras para los estudiantes y también o escribía o hablaba.”

Es muy significativo que Fátima estuvo preocupada, no sólo de la organización del pizarrón, sino también del uso del mismo para presentar estructuras, mantener la atención de los alumnos y elaboración de tablas para practicar los temas de la clase. En uno de sus diarios ella escribió:

“Aunque todavía me llega a fallar, hoy me fue de maravilla. El manejar el pizarrón se me dificultaba; pero hoy dividí lo que tenía que escribir. De un lado el vocabulario..y no [anoté] todo [el vocabulario; sino] sólo las palabras mas importantes...en el centro el tema principal y aun lado una tabla que me ahorre hacer en cartulinas...Me fue muy bien, pero tengo que saber a escribir y hablar al mismo tiempo; pues todavía me falla un poco, [siendo todavía una dificultad].”

Aunque Fátima reflexionó sobre la organización del pizarrón, ella encontró otro problema; cómo hablar y poder escribir en el pizarrón al mismo tiempo. Ella notó necesario mantener la atención de los estudiantes mientras ella escribía. Fátima mostró además de una reflexión sobre su enseñanza y llevar acabo un plan de acción, la manera en como ella utilizó el diario para poder reportar su experiencia, facilitándole un auto-análisis de su práctica docente. Relativo a los diarios, como en el trabajo de Mok (1994) ha mostrado, no sólo la exploración de creencias y conocimiento en la enseñanza de lenguas, sino, la solución a problemas y el cambio de actitudes hacia la enseñanza.

“Es mucho más claro para mí cuál es el papel del maestro de lenguas y no sólo llegar hablar y hablar. Además, éstas notas que escribimos, los videos y las platiquillas con comida [ríe] al

menos a mi me hizo reflexionar en como llegar a mejorar lo que hacemos en clase.”

De acuerdo con Bartlett (1990), el uso de diarios pueden guiar al maestros a tomar el primer paso en reflexionar sobre la enseñanza. Esto ayudó a Fátima a estar consciente de la importancia de su propia reflexión, comentando ella misma que con su aplicación ella pudo construir sus propias teorías de enseñanza.

Por otro lado, hay otro punto importante de describir. Al igual que Gloria, Fátima reconoció tener dificultad en la planeación de sus clases, especialmente con el exceso de actividades y la cantidad de tiempo dedicada a cada una de ellas. Fátima encontró dificultad de poder establecer actividades claras y secuenciales para su clase.

“Planear tu clase no es fácil y más cuando no te dan una guía de cómo hacer tu plan, tu tienes que arreglártelas como sea, pero lo tienes que entregar. Aún, aunque se el tema [que tendré que impartir], son muchas veces que no encuentro qué actividades tengo que incluir y cuanto tiempo necesito para cada una [de las actividades]. Casi siempre te preocupas por entregarlo y haces un buen de actividades sin tener relación.”

En este extracto parece que las decisiones de Fátima sobre la planificación no estaban centradas en los intereses de los estudiantes. Pareciera ser que Fátima sólo visualizaba los temas del programa lo cual ocasionaba su dificultad en preparar las actividades de la clase. Cuando el comentario sobre los intereses de los alumnos arribó en las discusiones Fátima expuso:

“Si tu les pides [a los estudiantes] qué les interesa aprender, seguro que te van hacer cambiar todo y no podrás completar los temas o van a querer aprender otras cosas; pero...a lo mejor tienen razón..no sé, es cosa de ver [e intentar aplicar alguna técnica] ¿no?”

Fátima veía que lo más importante era terminar su planeación para quedar satisfecha con ella misma, pensando que los intereses de los estudiantes no eran importantes. Además, ella daba más importancia a la continuidad de la planeación que a responder a las demandas de los estudiantes, haciendo referencia al dilema de muchos maestros de contestar las preguntas de los alumnos o completar las actividades planeadas. Sin embargo en el caso de Fátima, éste extracto indicó cómo ella de alguna manera cedía a la experimentación de nuevas formas de explorar su enseñanza. En uno de sus reportes de los diarios, posteriores a la discusión de los intereses de los estudiantes, ella escribió como había sido su planeación.

“Esto de los diarios si sirve, sabía que mis actividades no eran tan buenas y que me pasaba las horas buscando y haciendo mi plan; pero cuando les pregunté a los alumnos sus intereses sobre el tema y me contestaron, me fue más fácil prepara mis otras clases y ya no hice más dibujos, [en su lugar]les lleve fotos de revistas, esto si sirve.”

Un profesor que sólo toma como guía su plan sin tomar en cuenta dinámicas y un cambio constante en el proceso de enseñanza será, por tanto, menos capaz de conocer y responder a las necesidades de sus estudiantes. Fátima concibió que el negociar las actividades con los alumnos favoreció su actitud sobre la enseñanza y comprendió que sus

alumnos aprendían con éxito cuando se les dejaba opinar sobre su aprendizaje. Fátima recuenta cómo al inicio sentía temor por cambiar sus técnicas de trabajo.

“Pues al inicio te da miedo de cambiar las cosas, estaba acostumbrada a un ritmo y no me había preocupado por cambiar mi actitud en mis prácticas.”

El mayor de sus cambios, comenta ella, fue saber que hay aún más cosas sobre la enseñanza del inglés por descubrir y consideró sus prácticas como buenas al final de la instrucción.

4.3 Luz

Luz, quien ingresó a la normal por la presión de sus padres, tuvo un gran interés en reflexionar sobre la enseñanza del inglés; no sólo sobre sus prácticas, sino también sobre sus metas personales y en particular sobre la aplicación de prácticas de reflexión en la preparación de normalistas. A diferencia de los demás participantes, Luz aplicó muy pocas veces dichas reflexiones en sus prácticas de conducción, limitándose sólo a reflexionar de manera crítica sobre la preparación de maestros de inglés. Luz expresó su interés en hablar sobre sus teorías personales sobre la profesión del maestro de lenguas.

“Aunque no pienso ser una *teacher* toda mi vida, creo que ser maestra de inglés requiere de habilidades únicas y claro... de una formación muy, muy especial...Debes de tener gusto por lo que haces o sea por ser maestra de inglés; sino nunca tendrás un buen nivel de satisfacción en tu trabajo ¿A poco no?”

Debido a los planes de Luz de no ser maestra toda su vida, apuntó un aspecto importante no antes mencionado por los otros participantes: el gusto por ser maestro. Luz señaló en éste extracto de uno de sus diarios que la afición por enseñar es el determinante o la premisa de cualquier cambio o reflexión sobre la enseñanza. La reflexión de Luz indicó que antes de cualquier cambio dentro del salón de clase debe haber un cambio dentro de la profesionalización basado en el gusto por la actividad que se desarrolle.

“Yo no quiero ser una *teacher* del montón. Si voy a ser maestra por un rato, quiero serla pero una buena, de esas que tienen reconocimiento por los estudiantes por tu manera de enseñar.”

Luz notó un punto importante al indicar que la percepción de los maestros hacia el desarrollo profesional está vinculado a las condiciones de trabajo y aspiraciones personales hacia el cambio. Además, Luz cree que la profesión de maestros de inglés es una profesión despreciada y rechazada, pues según ella, una vez que egresan los normalistas, estos se ven envueltos en una monotonía que hace difícil que se preparen más.

“Muchas veces los maestros normalistas son despreciados o rechazados y siempre son conservadores de tradiciones: enseñan siempre del mismo modo, la misma forma de trabajo, etc.”

Luz señaló que la preparación de maestros debe estar encaminada a ayudarlos a ser auto-concientes de sus quehaceres docentes. Ella señaló:

“Nuestros maestros deberían de pensar en los mejores medios para apoyarnos para ser mejores, ¿o no?. No sólo para aprendernos un buen de cosas que la verdad nunca aplicamos en

las clases; sino también *tips* que nos ayuden a ver de cerca que tan buenas somos enseñando.”

Cuando los maestros empiezan a ejercer su carrera se espera que apliquen lo aprendido en sus cursos de formación. En éste sentido, Luz señaló que el programa de formación es una primera parte para la vida profesional del maestro, siendo la segunda parte distintos enfoques y técnicas que los ayuden a responsabilizarse por su propio desarrollo profesional.

Luz aclaró que la formación de profesores empieza cuando ellos mismos construyen o aplican sus propias teorías didácticas a partir de sus conocimientos y experiencias en sus prácticas.

“La preparación de los *teachers* necesita cambiar totalmente. Este tipo de reuniones o mini clases son las que nos dan los instrumentos para que cambies en el futuro y te formes una idea de que es la enseñanza; pero con una base como la de éstas reuniones. ”

Una vez más, Luz hizo hincapié al enfoque reflexivo de la enseñanza y a la idea de compartir ideas y opiniones respecto a las experiencias de las prácticas docentes entre sus compañeros y opinar sobre el contenido de los programas para la educación de normalistas.

Las discusiones en grupo fortalecen las percepciones de los maestros (y en este caso de los normalistas) cuando se hace de una manera solidaria y cooperativa, tomando en cuenta un valor de análisis mas no un valor evaluativo.

“Sería bueno que tuviéramos más reuniones en todo el grupo para saber que opinan ellos, lo malo es que muchas veces hay competencia y eso no debe de ser. Aquí pues... compartimos sobre lo que es bueno y malito al enseñar [inglés].”

Apoyarse entre sus compañeros constituyó una idea que fue compartida por los demás participantes. Luz no sólo hizo hincapié en la colaboración entre los demás participantes y todo el grupo; sino también por parte de sus catedráticos. Al respecto ella comenta:

“Soy muy observadora y me he dado cuenta que cuando te van a observar no te dicen cuales fueron tus fallas...o en que estuviste bien. Sólo te anotan una calificación que muchas veces no vale. Sería bueno que los maestros te observaran y compartieran contigo cómo le hacen para obtener una clase perfecta.”

Tanto para Luz como para los normalistas ‘*obtener una clase perfecta*’ constituye una expresión que hace referencia al hecho de tener una clase organizada y sentirse bien y satisfecho o satisfecha al termino de la misma. El comentario de Luz sobre la colaboración por parte de sus catedráticos surgió a razón de su aprovechamiento en la escuela y a su actitud hacia sus maestros. Ella comenta:

“Pues cuando me observan lo primero es señalarme con palabras rojas mi nivel de inglés. Se que no soy buena en el inglés; pero se me dificulta mucho, especialmente al contestar las preguntas de los chavos. A veces ni quiero contestar por mi gramática [ríe]..que ésta peor que la de ellos. [Por otro lado] todo el tiempo les pregunto a los maestros que nos enseñen más y se enojan conmigo.”

En 1.3.3 Acheson y Gall (1987), Wajnryb (1992), Richards (1994 y 1998), Sheal, (1996) y Murdoch (1998) argumentan que la observación ayuda a los maestros a desarrollar técnicas y estrategias para resolver problemas sobre el manejo del salón de clase, uso del lenguaje y comentan que la mayoría de las veces ésta práctica está asociada a una forma de examinación, siendo muchas veces asistemática y objetiva. Es evidente que el nivel de inglés determinó que Luz no pudiera llevar a cabo cambios en su clase; además de la presión evaluativa por parte de sus profesores al señalarle de manera directa sus debilidades, por eso, Luz veía la necesidad de una mejor retroalimentación por parte de sus catedráticos.

Por otro lado, Luz también reportó cambios en la reflexión de su práctica docente. Al igual que los demás participantes, Luz expresó como sus principales dificultades la organización del grupo y el tiempo que dedicaba a cada una de las actividades planeadas. Además, ella consideró la experiencia y la práctica constante como claves para una clase exitosa.

“Hablamos de la organización del grupo y creo que si organizo mis clases en parejas no me va a dar tiempo de terminar mis cosas. Creo que es mejor tenerlos en filas; de esa manera puedo verlos claramente y se quién esta atento y quién no. No puede haber otra manera de control [del grupo] y és [ta técnica es] la que trabaja bien para las actividades.”

Luz consideró la formación de filas en el salón de clase como la única estrategia de poder organizar a los alumnos. Luz pensó que esta forma de organización permitía la

interacción del aula para cualquier tarea de aprendizaje. Sin embargo, después de tratar el tema nuevamente casi al final del estudio, ella escribió en su último diario una perspectiva diferente sobre la organización del grupo.

“Seguí con la formación de filas; pero me di cuenta que no funcionó del todo, especialmente cuando se trató de conversaciones que pedían hablar en parejas. Fue un des [astre]. Además los chavos hicieron mucho ruido y no me di cuenta quién trabajó y quién no.”

A pesar de que Luz no aplicó otro tipo de estrategias de agrupamiento, es cierto que ella reflexionó sobre su enseñanza. Asimismo, ella pudo darse cuenta de que manera ella podría mejorar el trabajo de la clase.

“Todos [mis estudiantes] hablaban, pero no sabía de qué, si de la actividad o de otras cosas. Pero..lo que me di cuenta es que algunos [estudiantes] prefieren estar aislados ó se juntan con quien más tienen confianza. Tal vez haga algo más adelante, pero no creo.”

Este es un hecho de que Luz pudo observar las preferencias individuales por el estilo de interacción de sus alumnos, reflejando de alguna manera la reflexión en la manera de enseñar.

4.4 Mari

En relación con Mari, ella describió su interés sobre “cómo puedo investigar las necesidades de mis estudiantes.” Al analizar sus diarios, Mari pudo dar respuesta a su duda.

Ella escribió que la única manera de inferir los intereses de los estudiantes era por el hecho

de que eran adolescentes y suponía por cuál tipo de material ellos podrían estar interesados.

Después de tres semanas, Mari mencionó haber preguntado a sus estudiantes sus intereses

por aprender inglés y por lo que ellos les gustaría aprender. En la tercera sesión ella reportó:

“He anotado en mis diarios los intereses de mis alumnos y esto me ha ayudado a saber que tipo de material y actividades preparar para las clases, pero aún tengo problemas en la selección adecuada de las actividades y en organizar bien mi planeación. Aunque los alumnos se interesan, todavía [suceden dos cosas] o termino a tiempo o no me da tiempo terminar mis actividades.”

Aunque Mari había utilizado sus diarios para poder dar respuesta a sus dudas, ella señaló que “a veces los diarios no te ayudan del todo, sólo [te auxilian] para anotar rápidamente lo que pasó en tu clase, creo que necesitaré más tiempo para escribir con más detalle, pero luego hay otras cosas que hacer.”

Cuando Mari observó la primera filmación de su clase, ella percibió que tenía una actitud negativa al corregir los errores de sus alumnos. Al respecto ella comentó:

“Yo había anotado en mis diarios que necesitaba preguntar o hacer otra forma de corregir a mis estudiantes; pero cuando vi mi video [ríe] me di cuenta que lo primero era cambiar mi actitud negativa y grosera para con mis estudiantes, es fatal como los trato. Creo que mi primer paso será cambiar mi actitud.”

Cuando Mari vió su video, ella sintió que la manera de dirigirse a sus estudiantes era también de una manera negativa en relación con las respuestas a las preguntas de sus estudiantes. Muchas veces aspectos de la clase no son observables por otros medios y

pueden pasar desapercibidos por el maestro. En este caso, el video auxilió a Mari a reflexionar sobre su actitud que tenía hacia sus estudiantes, permitiéndole analizarse y hacer un plan de acción.

Ella corrigió y utilizó otras técnicas para corregir a sus estudiantes, lo cual fue evidente a través de sus diarios, de los comentarios durante la sesiones siguientes y por parte de sus propios estudiantes.

Mari reportó como los propios estudiantes notaron su cambio de actitud.

“Aplique las cosas que habíamos dicho sobre como corregir a los estudiantes y déjenme decirles que si funcionaron..claro no de la manera que yo hubiera querido, pero si funcionaron. Al inicio, los niños no me entendían, de hecho cuando alguien hizo un error los demás me decían si no lo iba a corregir. Uno de ellos me dijo *'Hoy si me dejó hablar teacher'* y pues...se siente bien aunque todavía tengo que hacerlo mejor porque todavía no se si debo corregirlos en todo lo que digan mal.”

Como estipulado en el capítulo 1, la investigación en acción involucra la identificación de problemas relevantes en la clase. Mari, al identificar el problema recopiló datos relevantes en el área de interés y experimentó nuevos métodos.

Después del cuarto diario, Mari expuso que “pensaba que siempre daba mi clase muy bien pero nunca me había fijados de los horrores que hacía y de que tenía miedo y desconfianza de hablar en español porque en la normal te dicen que no uses español”.

“A veces no se si lo más correcto es corregir a mis estudiantes o si lo más correcto es hablar español en las clases. La maestra de

laboratorio [para referirse a la maestra de *practicum*] dice que no debemos hablar español, pero yo siento que no siempre es así. Otra cosa es que en algunas clases que he observado [los maestros titulares] siempre ponen a repetir a los alumnos y yo creo que eso está mal.”

En las sesiones posteriores, Mari señaló como el haberse acercado a los estudiantes para saber sus intereses, la habían llevado tener más confianza al usar las dos lenguas (inglés y español).

“Para mi es necesario hablar en español porque ellos apenas empiezan. Si yo fuera [uno de] ellos me gustaría que me explicaran en español las cosas que no entiendo de la gramática. Yo no soy de la idea como otros maestros que explican la gramática en inglés....es difícil y a veces es necesario usar español.”

Pese a que su actitud había cambiado con sus estudiantes y sentía confianza al poder utilizar las dos lenguas, Mari percibió que un mayor nivel de suficiencia en inglés podría haber hecho que su práctica fuera más óptima.

“Los alumnos se dan cuenta cuando tiembla tu voz o haces pausas para encontrar la palabra correcta. Además cuando escribes en el pizarrón a veces se me escapaban errores que los estudiantes me corregían o la maestra titular me corregía. Se siente muy feo. Debes saber inglés para enseñar inglés, pero yo no se mucho [ríe].”

El comentario de Mari surgió a raíz de su experiencia que tuvo en una de sus clases. Ella consideró que el hecho de tener un buen nivel de suficiencia de inglés podría facilitarle la escritura correcta del idioma. Mari no sabía que aún maestros nativos de inglés pueden en ocasiones equivocarse al escribir o al hablar durante sus clases. El hecho de que la práctica

de Mari pudiera ser más óptima recaía en la confianza que ella tenía al enseñar y en su nivel de inglés para reforzar su práctica educativa.

Al igual que Gloria, Luz y Víctor, Mari consideró el inglés como un factor que prevenía muchos aspectos de la enseñanza; por ejemplo “debes saber bien para dar instrucciones o para explicarles” a los alumnos y “saber mucho vocabulario.”

Mari también discutió su inquietud sobre la enseñanza de la cultura de los pueblos de habla inglesa. Hacia la mitad de la investigación Mari expuso:

“En los cassettes de inglés que tengo te dicen como pedir comida, ir de compras y te imaginas como es la vida en Estados Unidos. (Yo) creo que muchos estudiantes no saben como es la vida allá y cuando aprenden inglés no pueden imaginarse nada, a lo mejor por eso a muchos [estudiantes] no les interesa aprender inglés.”

En el capítulo 2, Mari hizo énfasis en que la cultura era un aspecto que tenía que ser cubierto en la enseñanza de lenguas. El interés de Mari por enseñar la cultura también fue a causa de que “tengo un hermano que vive en Texas y cuando habla le pregunto cómo es allá, cómo es la vida.” Además, Mari señaló que “en mis clases pasadas no me paso por la mente que sólo enseñaba lo que decía el programa y creo que de vez en cuando es necesario mostrarles a los niños como es la cultura de Estados Unidos” o de cualquier otro país de habla inglesa.

En relación con su metas personales y desarrollo profesional Mari opinó que el programa de la licenciatura es adecuado, pero que no es impartido de la mejor manera y hay siempre aspectos que deberían ser enseñados. Ella reconoce la necesidad de tener una clase o cursos sobre metodología y técnicas, pero de una manera en la cual puedan ellos aplicar lo que aprendan en sus prácticas de clase.

“A veces no sabemos o no tenemos idea de lo que hacemos en las prácticas o no exploramos lo que pasa en la clase y preferimos pasarlos sin darnos cuenta..y...pues se vuelve una rutina de la que no sales. También a veces te encierras tu sola y no sabes como salir del problema. Platicando así a gusto [en grupo] y sin críticas te ayuda mucho o al escribir lo que te pasa en el salón, luego lo lees y hasta te da risa.”

Mari también ve la necesidad de una buena guía para que ella pueda mejorar sus clases sin ningún valor académico; ya que “Cuando me han observado, siempre me dicen lo que hice mal, y desde mi punto de vista...eso no te ayuda mucho.” Además, ella considera que no sólo la experiencia es indispensable para desarrollarse profesionalmente, opina que “debe de haber otras formas en como mejorar tu enseñanza”.

4.5 Víctor

Víctor describió sus actitudes y reflexiones sobre la enseñanza, preocupándose más por el nivel del idioma. Durante las primeras dos sesiones, él notó la importancia que tenía el poder mejorar en su nivel de inglés y lo que había esperado aprender al inicio de su carrera.

“Esperaba aprender inglés, pero veo que es diferente. Aquí no te enseñan inglés. Deberían habernos dicho antes de entrar o al menos hacer un examen de admisión en inglés; así, no te frustras en tus clases y no te presionan cuando te van a observar. No me arrepiento de esta licenciatura, pero si me hubieran dicho que me faltaba el inglés pues...habría escogido la [licenciatura] de español.”

Como se mencionó en el capítulo 2, las escuelas normales públicas no cuentan con ningún examen de inglés para determinar si el candidato está apto para poder estudiar la licenciatura en la enseñanza del inglés. Víctor buscó la manera de poder mejorar su nivel de inglés de manera individual; es decir, consultando libros de inglés que pudo conseguir en la biblioteca escolar.

“Fue difícil al principio prepararme para ser maestro de inglés sin saber casi nada de inglés; pero lo primero que hice fue checar los libros de gramática que había y estudiar por mi cuenta. La verdad eso me ayudo a saber muchas cosas y poderlas explicar a mi manera en mis clases.”

Al tener contacto con su primera práctica, Víctor reportó cómo fue su actitud y su ansiedad al no poder producir la lengua.

“Primeramente, tengo que escribir que la primera clase de conducción fue un desastre. No pude explicar el tema y lo tuve que dar en español; por lo que mis notas fueron malas. No me gustó hablar en español, pero no tuve otra alternativa.”

Víctor notó que lo que distingue a la clase de inglés era precisamente el dominio de la lengua inglesa como medio para conseguir el objetivo de enseñar inglés. El reportó cómo en ocasiones sólo utilizaba frases para explicarles a los alumnos y señaló cómo este factor

le ocasionó tener el deseo de “dejar de estudiar pero mis padres me animaron a seguir estudiando.”

A pesar de los esfuerzos de Víctor por mejorar su nivel de inglés, Víctor señaló que el hecho de no tener un buen nivel del idioma le ha ocasionado un bajo rendimiento académico “en la clase de inglés y en la elaboración de material didáctico y de los planes.”

“Durante mis prácticas pues...se me dificulta la planeación...pero una vez que tengo mi plan, mi nivel del inglés hace cambiar todo.”

Hacia la mitad del estudio, él cambió de percepción, comentando que un maestro que tiene las bases suficientes para enseñar no es necesario que tenga un buen nivel de inglés y concibe a un buen maestro de inglés aquella persona que logra que sus estudiantes aprendan, no importando que el maestro hable o no la lengua materna.

“Ahora puedo decir que realmente no es necesario tener un buen nivel de inglés para enseñar. Si tomo los aspectos que hemos hablado durante este tiempo, existen un sin fin de estrategias que te pueden auxiliar a enseñar. Por ejemplo los cassettes para enseñar inglés o revistas, etc. Cuando un maestro habla y habla en inglés no quiere decir que los estudiantes están aprendiendo, pero si les das una instrucción detallada, les escribes bien en el pizarrón las palabras y todo lo demás, ellos pueden de alguna manera aprender las bases como la gramática por ejemplo.”

Aunque Víctor había encontrado otra forma de poder explicar aspectos gramaticales y funcionales de inglés en su lengua materna (español), pareciera que esta estrategia fue la

única que lo permitió para poder enseñar, sin considerar algún otro tipo de esfuerzo por mejorar su nivel de inglés.

Su estudio autodidacta y los comentarios en las sesiones de la instrucción expósita representaron para Víctor una combinación factible para poder enseñarle a sus alumnos.

“Lo que analizamos en las sesiones y lo que escribo en mis diarios me ayudan a combinarlo con lo que se de inglés y así lo puedo aplicar en mis clases.”

En relación con su preparación como maestro de inglés, Víctor señaló que lo que necesita cambiar es la dirección que se le da a la clase de observación de la práctica. Él comenta que la forma de evaluación al momento de ser observados en sus prácticas es un poco injusta o errónea. Él comenta:

“El hecho de que no se mucho inglés me ocasiona que siempre en todas mis prácticas me vaya mal” “...cuando me van a observar todo me sale mal, pero estoy seguro que los estudiantes si aprenden.”

Este extracto indicó que los catedráticos de Víctor concebían el inglés como el único aspecto a ser evaluado, sin tomar en cuenta otros aspectos relacionados con la enseñanza del idioma; ya que Víctor reportó que sus estudiantes si aprendían. Este hecho originó en Víctor la percepción de que las planeaciones no son tan necesarias cuando “sabes el contenido de lo que vas a enseñar.” Víctor concibió que la mejor manera de llevar acabo un plan de clase era por medio de la memorización de éste.

“Si sabes lo que vas a dar, no creo que sea necesario revisar tu planeación a cada momento. Debes de aprenderte bien lo que vas a decir y lo que vas a enseñar”

A pesar de su suficiencia limitada en inglés, Víctor fue construyendo estrategias que le permitieran enseñar y seguir las actividades de su planeación. Aún con ésta postura acerca de los planes, en la segunda filmación, Víctor revisó en pausas la secuencia de su plan de clase.

En el último diario Víctor señaló que está muy entusiasmado en aprender inglés e insiste entre sus compañeros normalistas lo provechoso que sería que entre ellos se comunicaran en inglés para poder hablarlo; por ejemplo, para pedir las cosas, para preguntar, para salir o fuera del salón.

“Creo que nosotros [para referirse a sus compañeros normalistas y a él] deberíamos observarnos primero, sería menos estresante.”

4.6 Preguntas de investigación

En esta sección también se presentan los resultados como respuestas a las preguntas de investigación estipuladas en el capítulo dos.

1. ¿Hasta qué punto las practicas de reflexión o superación profesional mejoran la educación de normalistas en formación en el sistema de Educación para Profesores de inglés en México?

La aplicación de las prácticas de reflexión y las reuniones apoyaron a los normalistas a tener una perspectiva diferente sobre su educación e interesarse más en sus clases.

“Me ayudaron a poder ligar lo que nos enseñan nuestros maestros. Aunque ellos no te dicen como hacer un buen plan, con mis diarios me di cuenta que podía hacer un ligue; [por ejemplo] entre lo que lo que hacia en mis clases y lo que me revisaban en mis planeaciones” (Fátima, última sesión).

Fátima, por ejemplo, no sólo pudo hacer uso de los diarios para reflexionar sobre su práctica docente; sino también pudo relacionarlo con los conocimientos y sugerencias que sus profesores le hacían sobre sus planes. Además, los participantes sostuvieron que no sólo podrían usar éste tipo de prácticas en sus clases de práctica; sino en sus propios cursos de la normal.

“Quizás podríamos hasta llevar nuestros diarios de la clases [de la normal] para que nos ayudaran en nuestra calificación y en las otras materias, pero se llevaría mucho tiempo y quién sabe si quieren los maestros” (Víctor, última sesión).

La idea de poder aplicar las practicas reflexivas en sus cursos de la normal sugiere que los participantes no sólo consideraron importante analizar su práctica docente; sino también su desarrollo durante su preparación como futuros profesores de lenguas. Las sesiones de comentarios “significaron para mí algo muy importante en mi carrera por que me dí cuenta que no te tienes que callar todo [el conocimiento o experiencias que tengas], tienes que compartirlo [con los demás]” (Fátima, último diario).

“No se, pero todo este tiempo me ayudó a llevarme bien con mis compañeros, claro no con todos, pero si me ayudó a, poder en ocasiones, auxiliarlos cuando tenían problemas en sus clases. No soy una experta; pero todos necesitamos ayuda.” (Gloria, última sesión).

Este extracto indica cómo las reuniones no sólo motivaron a Gloria a compartir sus puntos de vista sino también a tener un sentido de cooperación con sus compañeros.

Las grabaciones en audio simbolizaron el deseo de poder aplicarlas para su propio desarrollo personal como Víctor comentó:

“Cuando nos dijiste que ibas a grabar las conversaciones, pensé que como tú, yo lo podía usar para grabar mis instrucciones en inglés. Hice como dos grabaciones de mi inglés [ríe] y me di cuenta que hablo muy despacio” (Víctor, última sesión).

A pesar de que los participantes no hicieron grabaciones en audio de sus clases, Víctor opinó que la aplicación de esta práctica podría tener un uso benéfico para apoyar su nivel de inglés. Además, una observación de los participantes en la última sesión fue su inquietud de poder pedir a sus maestros que realizaran sesiones de trabajo para discutir aspectos en la enseñanza de lenguas.

“Yo una vez le dije a la maestra de métodos [en la enseñanza del inglés] que porqué no en lugar de darnos sus clases, platicáramos entre todos para saber que opinábamos. Es que muchas veces, sólo nos ponemos a leer o a presentar los temas en equipos y no hacemos nada de comentarios, sólo exponemos.” (Fátima, última sesión).

La aplicación de las prácticas de reflexión constituyeron una experiencia de la que no habían tenido antes.

“Nunca me habían filmado en mi clase, eso te da dos cosas, nervios y animo de hacer lo mejor en tu clase cuando ves lo que haces.” (Luz, última sesión).

y también

“Te da ideas de sugerirle a los maestros que entre nosotros nos podemos observar y decirnos que hicimos bien o mal, así te quita el miedo de que el maestro fulanito te va a ir a observar o zutanito es el que te corrige enfrente del grupo y te va a ir a observar.” (Víctor, última sesión).

En general, los participantes expresaron que su experiencia al aplicar las prácticas de reflexión los hicieron tener más confianza en sus cursos de la normal y en sus prácticas de conducción. “Nunca nos dijiste [lo que teníamos que hacer en el salón de clases]. Al contrario, tuvimos libertad de anotar lo que queríamos o de decir lo que sentíamos. Además, fue divertido llevar un diario como en los cuentos.” (Flor, última sesión).

2. ¿Cómo es que las actitudes cambian (hacia la enseñanza del inglés) como resultado de la intervención de una instrucción explícita, motivando la enseñanza reflexiva?

La instrucción explícita tuvo efectos en el cambio de actitudes hacia sus prácticas docentes como explicado anteriormente en las descripciones de los participantes en este capítulo. Los resultados obtenidos mostraron que las cinco participantes, consideraron haber cambiado sus actitudes hacia la enseñanza reflexiva y una mayor deseo de mejorar en el futuro.

“Al principio... quería dar mi clase como la llevaba planeada y al final....decían: [I have] ‘finish[ed]!’ [teacher],... y me decía [yo misma] ‘¿Ahora qué hago.....ya terminó?’ Ahora con la experiencia adquirida con las reuniones he aprendido que ya sé que les tengo que llevar actividades extras... Yo creo que hay que

tomar las experiencias de todos los días como en los diarios que llevamos, tomar en cuenta esas experiencias para que nos ayuden cuando ya estemos trabajando...cuando ya terminemos [la carrera].” (Fátima, segunda observación).

Es notable que la actitud de Fátima cambió y estuvo más conciente de su práctica docente. Fátima fue capaz de evaluar su propia práctica y tener una actitud positiva tanto para sus clases como para su futura vida profesional.

Los participantes consideraron que “para que un maestro cambie en su clase, debe saber sus dogmas” (Luz, última sesión). Es decir, “reconocer que no hay sólo una manera de enseñar y que hay otras maneras diferentes de resolver problemas o [diferentes maneras de] saber los intereses de los estudiantes.” (Mari, segunda observación).

Sus actitudes estuvieron dirigidas a como mejorar sus prácticas docentes. Víctor reportó:

“Esta semana llegué con más ganas de enseñar, a pesar de que la sigo regando en mi planeación y mi [nivel de] inglés no me ayuda. Sí platicamos primero los temas [como en la instrucción explícita] y vemos como podríamos aplicarlos, las clases se vuelven mejor. En verdad que esto que estamos haciendo te ayuda a cambiar tu comportamiento en las clases.”

(Víctor, diario 6)

Los temas de la instrucción explícita permitieron a los participantes a reflexionar sobre su papel como maestros de lenguas. Víctor reportó como su comportamiento fue diferente en cada una de sus prácticas, sintiéndose a gusto al discutir y analizar los temas.

Luz, a pesar de que no aplicó su reflexión en la práctica, como veremos en detalle en

la siguiente sección, señaló que su conducta había sido encaminada a ser más eficiente y conciente de los problemas del salón.

“No puedo decir que ya soy una mejor maestra. Yo no tenía interés en aplicarlo en mis clases, pero si me he dado cuenta que debes entender a tus estudiantes, tener un buen plan de clase y eso te ayuda a cambiar mucho en la manera de ver tu futuro [profesional].” (Luz, última sesión)

Luz expresó como su actitud hacia la enseñanza había cambiado. Sin embargo, cuando el investigador le preguntó si su actitud había cambiado en su percepción hacia la carrera, ella reportó:

“Los temas y las reuniones hicieron interesarme más por saber como una maestra puede mejorar sus clases; pero definitivamente yo no quiero ser maestra toda mi vida y no me considero una normalista porque como dije una vez: Debes tener amor por lo que haces o te gustaría hacer.” (Luz, última sesión)

Mejorar profesionalmente representó para Luz sólo el hecho de poder percibir como podrían hacerse cambios en la enseñanza, sin embargo no constituyó una percepción diferente sobre su actitud hacia la profesión normalista.

En general para los participantes, mejorarse profesionalmente fue poder conocer a sus alumnos; poder preguntar a los alumnos sus preferencias de aprendizaje, poder formar hipótesis sobre las estratégicas que mejor trabajan con los estudiantes para ser constantemente modificadas y poder tener un buen plan de clase, siguiendo su secuencia.

3. ¿Cómo apoyar al normalista en formación inicial a formarse en una cultura de auto evaluación como herramienta para darse cuenta y mejorar su propia práctica?

La concepción de una cultura de auto evaluación también fue reportada por los participantes al señalar que las practicas de reflexión eran las bases para mejorar sus futuros quehaceres docentes.

“Cuando ya tienes tú trabajo, creo que te es más difícil de cambiar ó te vuelves un maestro del montón, pero si te dicen cómo hacer cambios en tus clases, chance y lo sigas haciendo más adelante.” (Luz, última sesión)

A pesar de que la actitud de Luz hacia el normalismo, su comentario hace alusión a que a los alumnos normalistas se les debe de proveer de todos los recursos posibles en el curso de su formación; de tal manera que ellos puedan dar solución a la problemática generada en el ámbito del aula. Asimismo, ella apuntó que la experiencia de sus catedráticos podría ser un recurso útil para que ella y sus compañeros pudieran experimentar diferentes estrategias de enseñanza. Ella comentó:

“Yo pienso que los maestros de la normal [deben] dej[ar] un lado el pizarrón y la teoría, y que nos cuenten sus experiencias aplicando la teoría, si realmente la han utilizado, que nos cuenten cómo les funcionó.” (Luz,, segunda observación)

Por otro lado para Fatima la preparación de maestros debe tener un balance entre la teoría con la práctica.

“Será porque los maestros si te dicen te explican acerca de esto, pero nunca te lo enseñan en la práctica,... te dicen ‘*esto te va a servir para cuando estés en la práctica*’ ... pero no enseñan cómo

aplicarlo.” (Fátima, segunda observación)

Este comentario de Fátima reveló el hecho de que de alguna manera sus catedráticos normalistas sí le proporcionaban sugerencias, pero no de manera explícita y dirigida. Por su parte Gloria y Víctor expresaron que otras formas similares de aplicación de las prácticas de reflexión, les podrían apoyar a analizar sus prácticas durante y después de su preparación.

“Sería súper excelente que pudiéramos ver no sólo nuestras clases en video, sino, antes de eso, poder ver otros videos de otros maestros para verlos con detalle o de poder compartir los diarios [entre nosotros]. Eso sí se me quedaría en la mente por siempre y me ayudaría mas adelante.” (Gloria, última sesión)

En la ultima sesión del estudio Gloria hizo hincapié en el apoyo que necesita ella y sus compañeros para formarse en una cultura de auto evaluación con herramientas que tengan impacto durante sus preparación y durante su ejercicio.

Víctor por su parte consideró:

“Sería bueno asistir a conferencias sobre la enseñanza de idiomas o que nosotros hiciéramos reuniones de análisis en toda la normal, pero está difícil. Más adelante asistiré a conferencias, lo haré por mi cuenta cuando tenga posibilidades económicas.”(Víctor, sesión 7)

Víctor además de mostrar interés en poder mejorar sus prácticas y su desarrollo profesional, él ve necesario poder analizar la práctica de manera grupal, involucrando no sólo a los estudiantes sino a los maestros.

4. ¿Cómo apoyar la auto-valoración del trabajo del profesor de lenguas?

“Debes de tener gusto por lo que haces o sea por ser maestra de inglés; sino nunca tendrás un buen nivel de satisfacción en tu trabajo...”(Luz, sesión 4)

Luz afirmó que para tener un cambio en las prácticas y valorar el trabajo como profesor de lenguas es preciso tener gusto por enseñar. Además, es necesario que los apoyos que reciban los estudiantes provengan de diferentes fuentes. De ellos mismos principalmente: “se siente bien cuando todo te sale bien y te das más ánimos por enseñar” (Fátima, diario 6); de sus alumnos: “cuando te dicen que también quieren ser maestros o que les gustó la clase” (Gloria, sesión 4); de sus profesores: “me dijo que le había gustado mi material [didáctico]” y de sus compañeros en la formación de colegas: “yo no me llevaba con Víctor, pero ahora me cae muy bien y cuando puedo le explico cosas de inglés” (Mari, última sesión).

Estos comentarios y reportes de los participantes reflejan algunos puntos primordiales que apoyan a los futuros docentes a valorar el trabajo docente. De ésta manera, el maestro en formación inicial se formará en una cultura de auto reflexión desde su primera práctica para así conformar su deseo de superación.

Investigador: “¿Qué ha influido para que hayas hecho modificaciones a tu práctica?”

“Los resultados que he estado obteniendo... la misma experiencia... el gusto por ver que responden mejor, sí se interesan por el trabajo.” (Víctor, segunda observación).

5. ¿Cómo trabajar con los normalistas en formación inicial para apoyar la posible transformación de su práctica?

Aunque esta pregunta será discutida a fondo en el siguiente capítulo (como parte de las implicaciones para la formación de profesores normalistas) es preciso reportar lo que los participantes expresaron al respecto. La contradicción que reflejaban las recomendaciones de sus profesores y lo que proyectaban a los normalistas en sus cátedras condujeron a Víctor a sentirse extraviado en su papel en el salón de clase. Él reporta:

“Ahorita dicen que con el enfoque comunicativo vamos a llevar un modelo de enseñanza donde los alumnos podrán comunicarse y aprender las habilidades , pero si nosotros vemos que la mayoría de los maestros siguen con métodos tradicionales... entonces ¿qué hacemos?... en nuestra práctica vemos que hay momentos en que hay que ser tradicionales para que los niños... se apropien del idioma; entonces dice uno: ¿no puede ser?; me dicen que sea dinámico, pero no se puede ser porque ya traemos lo tradicional.” (Víctor, segunda observación).

Un trabajo congruente en lo que enseñan y cómo enseñan los catedráticos formadores de profesores de lenguas ayudará, motivará y guiará a los futuros maestros a mejorar sus prácticas y sentir confianza de su propia práctica.

Además, el hecho de sugerir algún método o estrategia de enseñanza implica también el demostrar cómo éste puede ser aplicado

“Una maestra que llegaba y nos decía: ‘cuándo vayas a la práctica sé dinámico, propicia la comunicación’, y...lo que estaba haciendo no era igual con lo que nos decía que hiciéramos en la práctica.” (Gloria, segunda observación).

El comentario de Gloria señala cómo ella no comprendía la naturaleza del papel del maestro y de la enseñanza de inglés y si lo hacía era basado en un modelo de trabajo diferente a la que se le exigía hacer en sus clases.

Los resultados y la descripción de los participantes en esta sección fueron reportados de acuerdo a las preguntas de investigación. La siguiente sección presenta los temas correspondientes a los reportes de los participantes.

4.7 Categorías para el análisis

A pesar de que esta investigación fue principalmente cualitativa, se hizo necesario un análisis estadístico de los resultados para encontrar los patrones característicos de los participantes, y poder interpretar los resultados de otra forma. Esta sección muestra un resumen general de los puntos de importancia reportados por los participantes. De los 40 reportes de los diarios y de los reportes de las sesiones de discusiones, los participantes hablaron casi exclusivamente sobre siete temas basados en los estudios de Farrell (1999) y Liou (2000) (ver sección 3.9).

Los resultados de los cinco participantes son resumidos en la Tabla 3 la cual muestra las diferentes categorías, subcategorías y el número de incidentes reportados por cada uno de los participantes. Un total de 177 reportes y comentarios reveló que los participantes concentraron su reflexión exclusivamente en los siguientes aspectos:

Manejo del salón de clase

Dentro de esta categoría ellos expresaron sus dificultades en cómo organizar las actividades de la clase, cuáles fueron sus creencias sobre la motivación de los alumnos, y sus preguntas sobre el manejo del pizarrón y material de la clase (con 35 incidentes de un total de 177).

Preguntas sobre enseñanza

Otro aspecto que expusieron fueron preguntas sobre los problemas que tenían y siguieron teniendo al impartir sus clases; por ejemplo, como resolver problemas de conducta, aspectos sobre la corrección de errores; los problemas que encontraron durante sus prácticas y soluciones que sugirieron o aplicaron. (38 incidentes de un total de 177).

Planeación

La planeación constituyó una área sobre la cual los participantes expresaron su ansiedad por la preparación, secuencia y tiempo de las actividades a desarrollar en sus clases

(26 de 177 incidentes) También, los normalistas comentaron sobre las estrategias que

utilizaron para improvisar sus clases y para modificar su planeación

Tabla 3

Reflexiones de los diarios y de las sesiones

Tema de categoría	Subcategoría	G ^a	F ^b	L ^c	M ^d	V ^e	Total	Diarios	Sesiones	Total de categoría
Manejo del salón de clases	Organización de la clase	3	3	2	2	3	13			
	Material	3	3	3	2	3	14	22	13	35
	Uso del pizarrón	1	2	3	1	1	8			
Planeación	Preparación	1	3	1	1	2	8			
	Secuencia	2	1	1	0	2	6	16	10	26
	Tiempo	3	3	3	1	2	12			
Teorías personales de la enseñanza	Opiniones y creencias de la enseñanza	2	2	2	1	1	8	6	2	8
Enfoques y métodos usados en las clases de los profesores	Papel del maestro	2	2	1	1	0	6			
	Actividades comunicativas	1	1	1	0	0	3	5	4	9
Evaluación de la enseñanza	Auto-evaluación	3	1	3	3	3	13			
	Problemas	1	1	0	0	1	3	16	7	22
	Soluciones	2	1	1	1	1	6			
Preguntas sobre enseñanza	Respuestas a problemas	3	3	3	5	6	20	12	26	38
	Consejos	3	3	4	3	5	18			
Auto-concientización de la enseñanza	Desarrollo personal	4	4	3	3	3	17			
	Nivel del idioma	2	1	1	1	4	9	23	16	39
	Metas personales	2	4	2	2	2	13			
TOTAL							177			177

Nota. Gloria^a, Fátima^b, Luz^c, Mari^d y Víctor^e

Evaluación de la enseñanza

Asimismo, los cinco participantes evaluaron su enseñanza (22 incidentes de 177), expresaron los problemas que ellos vieron como insuficiencia en su preparación como futuros profesores de inglés y expusieron las posibles soluciones para mejorar su enseñanza.

Auto-concientización de la enseñanza

En esta categoría y con el mayor número de reportes (39 de 177), los participantes expresaron sus opiniones sobre cómo concebían su desarrollo profesional, sobre la influencia de su nivel de inglés en sus prácticas, y las metas que se fijaron para mejorar su práctica docente (con la aplicación de las prácticas de reflexión y de la instrucción explícita).

De los resultados de las 7 categorías hubo temas y generalidades que emanaron y que ameritan ser discutidas debido a que emergen temas centrales para la educación de maestros.

Los temas serán discutidas en el siguiente capítulo.

5 Discusión

El propósito de este estudio fue describir la efectividad de prácticas reflexivas y las actitudes hacia la enseñanza reflexiva en normalistas en formación inicial. Sobre la reflexión y dialogo, estos cinco normalistas en la carrera de profesores de inglés como lengua extranjera (EFL) articularon su conocimiento práctico y teórico a través de la construcción narrativa de sus experiencias como estudiantes, maestros y participantes del estudio. Esta narración y comentarios de sus experiencias revelaron que su desarrollo profesional fue permitido con las consecuencias de las prácticas de reflexión y las estrategias que utilizaron para reparar u optimizar la tensión y los problemas que ellos experimentaron en el salón de clase.

Entre las reflexiones hechas por los participantes emergieron temas que son críticos para entender la enseñanza reflexiva y las prácticas de reflexión como opciones para preparar maestros para formarse en una cultura de auto evaluación. Este capítulo proporciona un análisis transversal de los cinco casos y discute temas tales como: (1) el nivel de inglés como determinante en la reflexión de enseñanza, (2) la influencia de las escuelas de práctica, (3) el nivel de reflexión de los normalistas y (4) la importancia de grupos de trabajo. Posteriormente se comentan los planes de los participantes para su futuro desarrollo personal seguido de las conclusiones e implicaciones de la investigación. En la

sección final del capítulo se hace una evaluación del estudio así como sugerencias para futuras investigaciones.

5.1 El nivel de inglés

El primer tema es la tendencia para señalar el problema complejo del idioma.

¿Porqué los participantes persistieron en que el idioma era la causa de no haber podido aplicar cambios en su enseñanza y en especial en su reflexión?

Parte de la respuesta es que durante su proceso de formación, los normalistas no llevan un detallado curso de inglés y éste no es un requisito para que ellos se inscriban en los cursos de la carrera. Como estipulado en el capítulo 3, al ingresar a la normal, no existe ningún examen que mida las habilidades lingüísticas de los estudiantes normalistas y tampoco un examen de inglés que determine la admisión a la normal.

Aunque parece obvio que ser un maestro de lenguas requiere del conocimiento del idioma, no todos los estudiantes normalistas parecen tener esa característica. Víctor, Luz y Mari fueron ejemplos de estudiantes que al ingresar a la normal tenían la idea de aprender inglés. Mari, por ejemplo, “...esperaba que me enseñaran inglés pero nada...no te enseñan nada de inglés. Tu tienes que buscar [cursos de inglés en otros lugares] o estudiar por tu cuenta.”

Con la misma situación que los participantes del estudio, existen estudiantes

normalistas que tienen que buscar los medios para poder nivelarse con el resto del grupo, ya sea a por medio de cursos en academias privadas de inglés o por medios auto-didácticos.

Los normalistas de este estudio describieron las características de su nivel de la lengua meta. Cada estudiante poseía diferentes características del idioma inglés y diferentes experiencias educativas de inglés. Estas diferencias en sus antecedentes educativos de la lengua eran esperadas ya que los participantes tuvieron distintos antecedentes académicos.

Por otra parte, el bajo nivel de suficiencia de la lengua impide muchas veces que el profesor pueda expresarse y dirigir a los alumnos en la lengua meta. Richards y Lockhart (1996) señalan que la característica fundamental de una clase de idiomas es justamente el idioma, y es la lengua el vehículo por el cual el maestro dirige la clase (e.g. al dar ordenes o describir o explicar estructuras lingüísticas del idioma). Como resultado, la lengua se manifiesta ser la mayor preocupación de los normalistas dejando en segundo plano los aspectos metodológicos en la enseñanza de la lengua.

Así, al igual que los participantes de este estudio, existen muchos casos en los que lo más importante es saber dar instrucciones, poder conducir la clase o probablemente saber más acerca de uno de los países de habla inglesa para poder explicar a los alumnos, dejando a un lado los principios metodológicos en la enseñanza del idioma inglés. Por consiguiente, es evidente que un aspecto que repercutió en las prácticas de los normalistas fue el nivel de

inglés y aspectos culturales relacionados con la lengua.

Por ejemplo, Gloria y principalmente Víctor encontraron dificultad al expresarse apropiadamente en inglés, lo que ocasionó dificultades para explicar las instrucciones y que el plan que tenían no siguiera su secuencia. Víctor señaló que “...una vez que tengo mi plan, mi nivel del inglés hace cambiar todo [mi plan].”

Como consecuencia de ésta disparidad en el dominio del idioma, para muchos normalistas las prácticas de clase suelen estar centradas en proveer formas gramaticales del idioma, más que desarrollar las habilidades comunicativas (productivas y receptoras) en los alumnos. Además, éste aspecto del idioma repercute en el aprovechamiento académico de los normalistas cuando son observados en sus clases de práctica, en su concepción hacia el desarrollo profesional y reflexiones sobre la práctica docente.

Otra característica del inglés que previno la reflexión de los normalistas puede ser entendida por las creencias que se tienen sobre el idioma. Williams y Burden (1997) mencionan que las creencias de los profesores giran en torno al idioma y Richards y Lockhart (1996) argumentan que estas creencias están muchas veces influidas por los contactos que el profesor haya tenido con la lengua. Fátima, por ejemplo, reportó al inicio del estudio que “lo importante es hablar inglés como un hablante [nativo] ¿cómo es posible que te vayas a parar ahí si no sabes hablarlo bien?”; del mismo modo, Víctor comentó que

“debes tener una buena pronunciación y eso es difícil para mí, por eso no puedo cambiar mi modo de dar instrucciones.” De ésta manera, el proceso de enseñanza de Fátima y Víctor fueron influenciados por sus creencias (Pajares, 1992), siendo al mismo tiempo barreras para el desarrollo de una enseñanza innovadora, como en el caso de Víctor (Pizaña,2001).

A pesar de que los participantes expresaron problemas por el idioma; a través del estudio ellos también pudieron analizar sus puntos de vista sobre el uso del idioma. Los participantes se inclinaron hacia un cambio en la manera de concebir aspectos de la enseñanza relacionados con el uso de la lengua a partir de una base teórica y explícita (Cabaroglu y Roberts, 2000) y de la aplicación de las prácticas de reflexión.

Por ejemplo, en el caso de Luz, el nivel de inglés les proporcionó confianza en la secuencia de las actividades. Víctor mencionó que no siempre es necesario tener un buen nivel de la lengua para poderla enseñar. Evidentemente, existen buenos maestros de inglés de quienes su dominio de la lengua es a veces muy limitado por el hecho de tener confianza en el uso de la lengua dentro del salón de clases (Underwood, 1987).

Aunque tres de los normalistas no tuvieron un nivel de inglés que los convenciera a ellos mismos la reflexión hecha por ellos los hizo encontrar otra manera de enseñar y comunicarse con los estudiantes en inglés. Finalmente, debido a que el contexto de prácticas de los normalistas es siempre en escuelas secundarias públicas y que los estudiantes de

secundaria son en su mayoría principiantes o para muchos de ellos el primer contacto con la lengua, aspectos gramaticales del inglés necesitan algunas veces ser explicados en la lengua materna; lo que requiere a los normalistas no tener un alto dominio del idioma, pero sí conocimiento de éste. Sin embargo, en otras circunstancias como en escuelas preparatorias o universidades donde los estudiantes tienen antecedentes del idioma, los maestros requerirán tener un nivel de suficiencia del idioma más alto para comunicarse fluidamente con ellos.

5.2 Las escuelas de práctica

El segundo tema relacionado a la práctica reflexiva de los cinco normalistas es el contexto y el ambiente dentro del cual transcurrió la enseñanza y aprendizaje: Es decir, las escuelas secundarias de práctica, los estudiantes de las escuelas secundarias y la influencia de los maestros titulares de los grupos de secundaria.

Los normalistas mencionaron su mejoramiento en sus prácticas durante el estudio a través de las prácticas de reflexión. También las actitudes de los participantes fueron expresadas por ellos como más positivas y agregaron haber aplicado algunas estrategias en sus salones de clase. A pesar del esfuerzo consciente de los participantes por aplicar en cada una de sus clases lo aprendido en las sesiones de la instrucción explícita, ellos reportaron que muchas veces no había sido su nivel de inglés, su preparación que llevaban o su material de clase; sino los alumnos de las escuelas secundarias.

Los normalistas comentaron que, aún con el deseo de cambiar, en ocasiones los estudiantes adolescentes no concebían un cambio en su manera de aprender. Aquí no hemos analizado el comportamiento de los alumnos de secundaria ante los cambios que iban observando en sus maestros normalistas (esto será motivo de otro escrito), sólo queremos señalar que los alumnos demandaban al maestro practicante que asumiera su ‘antiguo papel’. Es decir, la del típico maestro que proporciona todo el conocimiento; ya que los alumnos estaban acostumbrados a un cierto ritmo y manera de aprender. Del mismo modo, el estudio comprendía sólo la instrucción explícita basada en los datos obtenidos en el estudio piloto, por lo que otro tipo de instrucción explícita no fue considerado.

Víctor comento: “llego muy contento con mi planeación... empiezo a hablar, y...resulta que no me entienden,vamos a hacer esto, vamos a hacer aquello, y... no logro que me pongan atención... ¿qué hago?...están acostumbrados a una forma de trabajo”. Al tratar de comprender las razones que llevaron a los normalistas a no cambiar algunas veces su estilo de enseñanza, es la complejidad de la realidad en la que están inmersos en las escuelas de práctica. De ésta manera, lo que hizo a Víctor no encontrar una solución puede ser entendido por tres razones principales.

La primera razón por las creencias que tienen los alumnos de secundaria hacia el idioma o hacia el aprendizaje de lenguas, influyendo en su motivación para aprender y sus

expectativas como estudiantes (Richards y Lockhart, 1996). Mari, por ejemplo, explicó que muchas veces “los estudiantes están acostumbrados a no participar” y también, como dijo Gloria, “los maestros reportan que ahí no les gusta el inglés [a los estudiantes de secundaria]” o “no hay motivación para el área de inglés”.

En este sentido, puede decirse que el normalista planea su clase en función de la imagen preconcebida que tiene del alumno (pasivo y receptor) y del concepto de una enseñanza basada en la disciplina. Mari, por ejemplo, comentó al inicio del estudio que, “cuando planeo...sí sé lo que voy a exponer...pero cuando hago mi planeación se que ellos no van a participar..entonces en la clase sólo les explico, doy vocabulario, lo repetimos y les digo cuando usarlo... y con eso tienen”

La segunda razón es por el hecho de que en muchas escuelas secundarias públicas del país, el profesorado aún contempla docentes improvisados o docentes sin preparación pedagógica (Mercado, 1994;Noriega, 1994) o por universitarios o politécnicos (Sandoval, 1994). Fátima proporciona un ejemplo al decir que, “la maestra ya se va a jubilar... y pues no practica la comunicación” o Víctor al decir que “el maestro titular no sabe inglés”.

La tercera razón es el contexto en donde se ubican las escuelas secundarias, donde muchas veces las expectativas del alumnado de secundaria no es aprender una lengua extranjera, imposibilitando al profesor a desarrollar cambios en su práctica. Por ejemplo, en

las prácticas que el investigador tuvo, durante su preparación en la normal, los estudiantes de secundaria no mostraban interés en aprender inglés debido a la ocupación campesina que existía en la comunidad, no siendo importante para ellos aprender una lengua extranjera. De la misma manera, el lugar donde se localizó la escuela secundaria de práctica de Víctor se caracterizó por tener las mismas características y en donde los estudiantes eran influenciados por el ambiente de la localidad.

Es obvio que en esta complejidad entre la percepción de los alumnos hacia el aprendizaje de lenguas y ámbito de las escuelas de práctica llevó a los normalista a buscar soluciones a los problemas de sus clases y reflexionar sobre su desarrollo personal. Sin embargo, cuando ellos estén a cargo de sus grupos, ellos tendrán que encarar alguna de éstas realidades; por lo que ellos necesitan resolver éstos problemas y en algunos casos lidiar con ellos mismos.

5.3 Nivel de reflexión

El tercer tema es relacionado con las reflexiones que los normalistas aplicaron en sus clases y las reflexiones que consideraron necesarias para cambiar sus prácticas docentes.

Estos son también temas generales que son críticos para entender la enseñanza reflexiva y desarrollo profesional de los cinco casos de éste estudio. Más específicamente con relación a

su reflexión, ¿Cuál fue el nivel de reflexión de los participantes? ¿Qué fue lo que los previno para aplicar tal reflexión en sus clases?

Los cinco normalistas parecieron expresar dos niveles de reflexión: Un nivel de reflexión crítico y un nivel de reflexión descriptivo (Farrell, 1999). De acuerdo con Farrell, una reflexión descriptiva es lo que el maestro hace en la práctica docente o dentro del salón de clases; mientras que la reflexión crítica involucra lo que el maestro piensa que debería cambiar en las clases, preguntas a cerca de la enseñanza y una auto-concientización de la enseñanza para ser aplicada a futuro. Parece ser que los normalistas, como en los estudios de Farrell (1999) y Liou (2001), pudieron reflexionar más críticamente en los reportes de los diarios y de las sesiones; es decir, sus reportes estuvieron dirigidos a un nivel de auto-análisis, de lo que ellos consideraron necesario cambiar en futuras prácticas y sobre teorías personales.

Víctor y Luz, en comparación con las otras tres normalistas, mostraron fuertes características de una reflexión crítica como estipulado por Farrell, (1999), Schön (1987) y Pennington (1992) (ver Tabla 4 para una lista de los componentes de la reflexión crítica). Al tratar de entender la causa por la que Víctor y Luz reflexionaron sólo críticamente o reflexionaron antes y después de la práctica (Schön, 1987), se entiende que se debió a la fuerte asociación que ellos hacían entre su nivel de inglés y la enseñanza. Ambos

normalistas asociaron su nivel de inglés como impedimento para poder aplicar sus reflexiones críticas de manera descriptiva.

Tabla 4

Componentes de la reflexión crítica

Tema de categoría	G ^a	F ^b	L ^c	M ^d	V ^e	Diarios	Sesiones	Total
Manejo del salón de clases	3	4	3	3	5	8	10	18
Planeación	2	3	3	5	5	6	12	18
Teorías personales de la enseñanza	2	5	3	0	3	7	6	13
Enfoques y métodos usados en las clases de los profesores	2	2	3	1	4	6	6	12
Evaluación de la enseñanza	2	3	5	5	5	7	13	20
Preguntas sobre enseñanza	3	2	4	3	3	11	4	15
Auto-concientización de la enseñanza	3	1	4	2	4	10	4	14
TOTAL	17	20	25	19	29	55	55	110

Nota. Gloria^a, Fátima^b, Luz^c, Mari^d y Víctor^e

Por ejemplo, Víctor se concretó a reflexionar y mostrar actitudes de entendimiento sobre el manejo del salón de clase, el proceso de planeación, búsqueda de soluciones a problemas en el salón de clase y teorías personales de enseñanza sin aplicar a fondo tales acciones de reflexión en la clase (Kennedy y Kennedy, 1996). Luz, por su parte, concentró

su reflexión en comentar aspectos sobre el desarrollo personal y dar respuesta o sugerencias a problemas de la enseñanza sin permitirse ella misma poder emplear tales sugerencias en sus prácticas. No siendo una gran influencia el dominio del idioma, de alguna manera, Luz carecía de algún tipo de motivación interna que la impulsara a llevar a cabo acciones en su profesión (Harmer, 1991). Por tal razón, una dimensión afectiva hacia la profesión también es entendida como barrera que impidió a Luz poder obtener una reflexión descriptiva.

Además, pudiera ser entendido que factores intra personales como el nivel de auto confianza pudo ser otro determinante para que los normalistas no aplicaran nuevas estrategias en el salón de clase (Knowles, 1991). Por ejemplo, el hecho de que, “soy muy nerviosa”, “no los controlo...hablo muy quedito” o “necesito las fuerzas para cambiar” y aplicar nuevas técnicas en el salón de clase impidieron de alguna manera emplear otras técnicas de trabajo.

Sin embargo, aunque su actitud reportada en los diarios y en las sesiones fue casi crítica, Luz y Victor aplicaron algunas estrategias para sus prácticas, debido a que tenían la intención por cambiar sus actitudes o existía ya un cambio en sus actitudes acerca de su práctica (Kennedy y Kennedy, 1996; Young y Lee, 1984) y el deseo de experimentar. La preferencia de Víctor por un género de reflexión fue sólo aplicada en aspectos en donde él no tenía que hacer un esfuerzo mayor por usar inglés. Es decir, la aplicación de una

reflexión descriptiva sobre aspectos tales como el manejo de salón de clase, la organización del grupo y el manejo del pizarrón. Por ejemplo, Víctor, aplico nuevas formas de enseñanza al señalar en su diario 4 que, “esta semana traté de ponerlos en equipo como lo habíamos comentado, [permití que en grupos]...ellos descubrieran el uso de la función gramatical”.

Por su parte Gloria, Mari y Fátima sólo expusieron la reflexión crítica durante las reuniones y en sus diarios al inicio del estudio, la aplicación de los dos tipos de reflexión fue de una manera más congruente.

Por otro lado y opuesto a la reflexión crítica de Luz y Víctor, los otros normalistas mostraron un nivel más alto de reflexión descriptiva en la segunda video grabación y última observación de sus clases (ver Tabla 5 para una lista de los componentes de la reflexión descriptiva). La reflexión descriptiva de Mari, Gloria y Fátima se entiende en función de su aspiración por experimentar nuevas ideas durante la práctica (Kemmis y McTaggart, 1982; Cohen y Manion, 1985), soportando así su reflexión crítica (Crookes, 1993; y Nunan, 1992).

Al observar sus clases al final del estudio se observó que ellos aplicaron más dinamismo. Sus reflexiones fueron combinadas antes, durante y después de sus prácticas como señalado por Schön (1987) con los términos *reflection-on-action* y *reflection-in-action*. Hacia el final del estudio, Mari explicó que, “la reflexión que fui haciendo a mis

clases, me hizo vincular los temas que vimos con mis prácticas. [M]e permitió comprender lo que se hace y para qué se hace la práctica”.

Tabla 5
Componentes de la reflexión descriptiva

Tema de Categoría	Video No. 2					Última observación				
	G	F	L	M	V	G	F	L	M	V
Manejo del salón de clases	+	+	+/-	+/-	+/-	+	+	+/-	+/-	+/-
Planeación	+/-	+	+/-	+	+/-	+/-	+	-	+	+/-
Teorías personales de la enseñanza	+/-	+/-	-	+/-	-	+/-	+/-	-	-	-
Enfoques y métodos usados en las clases de los profesores	+	+	-	+	+/-	+	+	+/-	+	+/-
Evaluación de la enseñanza	+/-	+	-	+/-	-	+/-	+/-	-	-	-
Auto-concientización de la enseñanza	+	+	+/-	+/-	-	+	+	-	+/-	-

Nota. Los signos asignados indican: (-), no muestra señales de desarrollo o aplicación; (+/-), no es clara la aplicación o muestra una combinación; (+), muestra señales de desarrollo y aplicación.

En síntesis, el nivel de reflexión es en función de el deseo de superación y de mejorar las clases, siendo muchas veces motivado por factores tales como el nivel de inglés como se vio anteriormente, el contexto en el cual se ubican los estudiantes, los patrones de enseñanza que hayan sido influenciados por sus previos profesores (vistos como modelos, como en el caso de Gloria) y del tipo de estudiantes pasivos y activos que influyen las expectativas del maestro dentro de la clase.

5.4 Trabajo colectivo

El tema final en relación con la reflexión de la enseñanza de los normalistas es el hecho de que los participantes tuvieron la necesidad y el deseo de compartir sus experiencias. ¿Por qué los normalistas insistieron en pedirse consejos entre ellos? ¿Qué influencia tuvo para su desarrollo personal el hecho de que vieron importante poder compartir experiencias y trabajar colectivamente para la solución de problemas en el salón de clase?

A partir de la segunda reunión de la instrucción explícita, los participantes valoraron la importancia de hacer comentarios y poder compartir sus experiencias de sus prácticas. La razón de trabajar en grupo por los normalistas es entendida por la necesidad que experimentaron de poder explorar juntos temas y dudas sobre la enseñanza (Clair, 1998). Mari dijo al respecto que “platicando así...[en grupo] y sin criticas te ayuda mucho...[a reflexionar]...lo que te pasa en el salón...”

Una vez que los normalistas compartieron sus experiencias en las primeras sesiones de la instrucción explícita, los participantes notaron que al trabajar juntos les auxiliaba a encontrar soluciones a problemas del salón de clase y les esclarecía la importancia del papel del maestro en el proceso de enseñanza (Clair, 1998).

Fátima, por ejemplo, comentó que, “ves las cosas de otra manera y aprendes de los demás”. Gloria indicó que, “no se trata de robar ideas de los demás; sino de poder compartir que es lo que te trabaja más y de la mejor manera. [Así que], tu puedes experimentar nuevas ideas en tu salón de clase”. Luz agregó que, “lo más importante es que son pláticas sin ningún valor [o propósito evaluativo] y no hay quien te diga que lo que dices está mal. Además, [trabajar en grupo ayuda] a encontrar remedios para tu clase, [y] ...a llevarte bien con los demás.” Víctor señaló que, “trabajar en equipo....te da chance de discutir y ya después tú puedes examinar tu clase y ver que estuvo mal. Claro también ahorita te ayuda a platicar sobre lo que es bueno y malo para preparar maestros.”

Es evidente que los normalistas tuvieron la oportunidad de analizar sus prácticas por medio de la colaboración y comunicación (Gebhard, 1998) y poder discutir los temas de la instrucción explícita. Al intercambiar sus experiencias, los normalistas iniciaron un proceso de colaboración. Mari sintió mas confianza de poder expresar sus opiniones, Fátima apreció el poder aprender en grupo, Gloria estimó evaluar la enseñanza de manera conjunta, Luz percibió que no hay respuesta correcta sino sólo sugerencias y Víctor descubrió que el trabajo en grupo era guía para la búsqueda y exploración de la enseñanza (Clair, 1998). En otras palabras, convirtieron la acción diaria de sus prácticas y de las sesiones en fuentes de reflexión (Bazdresch, 1998).

Otra razón por la que llevó a los normalistas a trabajar colectivamente fue el hecho de que ellos no habían tenido este tipo de discusiones ya que la pedagogía de las escuelas normales han reciclado hasta ahora aspectos formales en la enseñanza (Botana, 1985) y que muchas veces ésta enseñanza sólo está enfocada en aspectos teóricos, siguiendo una rutina y tradición difícil de romper (Imbarrón 1996).

Por ejemplo, Luz comentó que “...el sistema normalista es sólo una forma de instrucción profesional que muchas veces obliga a los maestros a no desenvolverse profesionalmente y que muchas veces como estudiantes normalistas es difícil de poder exponer puntos de vista”.

Un último punto que determinó la funcionalidad de las sesiones como grupo de estudio fue la participación del investigador como un tipo de participante más a partir de la segunda sesión de la instrucción explícita. La participación del investigador fue también al proporcionar apoyo en sus acciones de la práctica docente y haciendo comentarios también de sus experiencias que había tenido en sus clases (León-Trueba, 1995). La participación del investigador debe ser entendida por el hecho de que los normalistas demandaron compartir también las experiencias del investigador y exponer sus puntos de vista.

Sin duda, el trabajo en grupo ayudó, junto con las otras prácticas de reflexión aplicadas en éste estudio, a obtener una manera innovadora de poder compartir temas que

fueron vistos como áreas-problema, compartir ideas de cómo mejorar la enseñanza del inglés (Wilcox, 2001) y como una oportunidad para aclarar sus creencias acerca de la enseñanza.

Aunque el propósito de las sesiones fue al inicio sólo facilitar a los estudiantes los temas de la instrucción explícita, los intereses de los estudiantes los condujeron a entender la importancia de poder compartir sus experiencias y conocimientos para después aplicarlo en sus clases.

5.5 Futuro desarrollo personal

Al final del estudio los participantes expresaron que el estudio les había ayudado a obtener un cambio en sus actitudes hacia la enseñanza reflexiva como reportado en el capítulo tres. En éste sentido, las prácticas reflexivas parecen haber estimulado y motivado a los normalistas a tomar responsabilidad en su propio desarrollo profesional y desarrollar sus propias teorías de la práctica educativa (Flowerdew, 1998).

Dentro de su desarrollo profesional, los cinco normalistas comentaron sus planes para su desarrollo profesional. A los cinco normalistas les gustaría aprender más sobre metodología en la enseñanza de lenguas. A Gloria le “gustaría tener éste tipo de reuniones el último semestre”. Fátima “obtener más experiencia en el salón de clase y después ver la

posibilidad de seguir estudiando”. Víctor tiene el “deseo de hacer un diplomado” o “estudiar una maestría” como en el caso de Mari.

Gloria, Víctor y Mari también esperan poder viajar al extranjero. Gloria y Víctor quieren “viajar para poder mejorar el inglés” mientras que Mari quiere “viajar para enseñar el idioma español” en los Estados Unidos. Aunque Luz desea saber más sobre la enseñanza del inglés, ella mantuvo su postura inicial de no “ser maestra normalista toda mi vida” y espera al terminar la normal “poder estudiar odontología”.

5.6 Conclusiones

5.6.1 Resumen

Este estudio documentó cómo cinco normalistas en formación inicial para maestros de inglés de secundaria reflexionaron su práctica docente y sus actitudes hacia el desarrollo profesional. En general, las reflexiones de los normalistas les ayudó a ser más críticos, analíticos y a examinar sus prácticas pedagógicas, cambiando positivamente sus actitudes hacia una enseñanza reflexiva y desarrollo profesional durante el estudio.

Aunque no se puede afirmar que los normalistas aplicaron en forma consistente y congruente sus reflexiones (crítica y descriptiva) en la práctica docente, pudieron reflexionar de manera crítica y tener una perspectiva más amplia hacia la implementación de cambios en la enseñanza y aprendizaje de lenguas; lo cual, podría ser el inicio para una reflexión

descriptiva. Los cinco normalistas mostraron haber aplicado la enseñanza reflexiva (e.g al reflexionar sobre sus prácticas y analizar sus actitudes hacia la enseñanza de lenguas) como descrito en la reseña bibliográfica.

Dos de los normalistas evidenciaron haber reflexionado más críticamente mientras los otros tres haber combinado sus reflexiones para aplicar nuevas soluciones y estrategias a problemas encontrados en sus clases. Sin embargo, las comparaciones de los cinco casos revelaron muy pocas discrepancias en sus percepciones hacia la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Los normalistas también mencionaron sus deseos de seguir superándose profesionalmente al término de su carrera y de mejorar su nivel de inglés.

Al inicio del estudio los normalistas demandaron fórmulas de enseñanza para el salón de clase y se concretaron en las descripciones de las clases en los primeros reportes de los diarios. Con el tiempo ellos mostraron mayor interés sobre las teorías personales de la enseñanza. Los más sorprendentes resultados es que los normalistas comprendieron el sentido y la función de auto-evaluación y estimaron el valor de compartir sus experiencias en grupo para explorar nuevas opiniones.

Por último, la aplicación de las prácticas reflexivas proporcionó a los normalistas poder examinar sus prácticas y sus percepciones desde distintos ángulos, formulando y reformulando sus opiniones para buscar más que meras técnicas de trabajo de aula. Además,

estas prácticas, como algunos expresaron, han servido como un puente para su futura aplicación profesional.

5.7 Implicaciones

Este estudio sobre la práctica reflexiva y actitudes sobre el desarrollo profesional conduce a una serie de implicaciones tanto para el área en la educación de maestros como para el uso de prácticas reflexivas en futuras investigaciones. Me gustaría hacer las siguientes recomendaciones para la educación de maestros normalistas, para los mismos normalistas en el área de inglés y para maestros que empiezan su tarea educativa en la enseñanza de lenguas.

5.7.1 Implicaciones para la educación de maestros normalistas

A pesar de que no se puede afirmar con exactitud cuál fue el papel de los catedráticos de los normalistas (a partir de esta sección CN), las observaciones en el estudio piloto, los reportes y comentarios de los normalistas pudieron evidenciar signos una falta de soporte académico para introducir a los futuros profesores de lenguas a una cultura de auto-evaluación de la enseñanza.

Para entender profundamente el desarrollo de una enseñanza reflexiva, el CN deberá estar más habilitado para poder responder y conducir a los normalistas a implementar la reflexión con el uso de prácticas reflexivas, motivando al mismo tiempo su futuro desarrollo

profesional. Es por tanto recomendable que, los CN de la ENSEM pudieran compartir primeramente sus experiencias pedagógicas con los normalistas; no con el propósito de proporcionarles fórmulas de clase, sino con el propósito de examinar cada una de las opiniones o sugerencias que emanen de estas experiencias. En éste sentido, el CN podría dar el primer paso en compartir sus teorías personales de la enseñanza, motivando así a los normalistas a perder el miedo a pensar que sus creencias sobre la enseñanza son erróneas.

Doff (1988) presenta una excelente guía para que los CN introduzcan a los normalistas a considerar su papel como maestros de inglés como lengua extranjera. El mismo autor presenta una guía designada para profundizar aspectos en la enseñanza del idioma inglés en clases numerosas como es el caso en las escuelas secundarias del país. Otra base teórica y práctica es la metodología presentada por Harmer (1991) diseñada para la práctica en la enseñanza del idioma inglés y que cubre aspectos importantes sobre el manejo del salón de clases, planeación, el papel del maestro y del alumno. Pudiera ser aconsejable que los CN tuvieran una sesión para ser guiados en la aplicación de esta bibliografía y elaborar, con la ayuda de otros maestros, una traducción para su uso por parte de los CN y de los estudiantes normalistas.

Los CN deberían también considerar videos de clases en situaciones reales para poder comentarlas por medio de materiales prediseñados o adaptados a las necesidades de los

normalistas para que después sean ellos mismos quienes se concentren en puntos de su interés. Los CN podrían basarse en los modelos presentados por Cullen, (1991), quien presenta modelos para introducir a maestros en formación inicial al análisis y discusión de aspectos de la enseñanza. Asimismo, Underwood (1987) presenta sugerencias prácticas y para las lecciones y actividades en la enseñanza diaria para que los normalistas tomen un tiempo en leerlo como actividades de casa.

Los resultados de este estudio y del estudio piloto demostraron que los normalistas deseaban ser más motivados, guiados y encaminados por sus catedráticos hacia el análisis de la enseñanza. Por tal razón, y con base en la experiencia de esta investigación, es recomendado también que el papel de los CN tuviera tres momentos: antes de la clase, durante la clase y al final de la clase (siguiendo de alguna manera el modelo de Schön, 1987, *reflection-on-action* y *reflection-in-action*).

En el momento antes de la clase, el CN debería asegurarse que el tema a exponer sea interesante, se adapte a su realidad de los normalistas y motive o demande la reflexión y la crítica. Para eso, el CN debe tener una relación amigable con los normalistas para ganarse su confianza y saber cuáles son sus preocupaciones e intereses sobre la práctica educativa. Sin embargo, sabiendo que muchos de los CN tienen otras clases o tienen el tiempo limitado,

esto se podría hacer durante el transcurso de las primeras sesiones o informándose por otros CN y catedráticos que tengan contacto con los normalistas.

Durante la sesión, el papel del CN debería ser el de asegurar la participación de los normalistas de acuerdo a la psicología de cada uno de ellos, sin exigir directamente su participación. Además, permitir a los normalistas sus diferentes estilos de aprendizaje y enseñanza y discutir sus preferencias sobre temas relacionados con la enseñanza de lenguas o enseñanza reflexiva que incluyan o involucren sus propias percepciones acerca de la enseñanza, que pueden derivarse, por ejemplo, de reportes de diarios. De esta manera, se guiara al normalista al análisis de su propia práctica y desarrollo.

Asimismo, el CN también debería aportar ideas actuales en el área de la enseñanza de lenguas y discutir ideas obsoletas de manera adecuada y acorde al contexto en el que ellos podrían desenvolverse a corto y largo plazo. Es decir, tanto en sus prácticas durante su educación como en el contexto en el que trabajarán. Del mismo modo, el CN debería mantener la clase en un ambiente de negociación más que de adopción de ideas y dejar que los normalistas decidan que es mejor para ellos para ser confrontado posteriormente por ellos mismos durante el transcurso del curso.

En el momento al final de la clase, el CN debería asegurar los resultados y que éstos estuvieran disponibles a los normalistas para volver a analizarlos si fuera necesario. Por

ejemplo; el CN podría redactar una hoja con los puntos más importantes y dejar que ellos se encargaran de fotocopiarlo, asegurándose que todos lo hacen. La actitud que tomen los CN en estos tres momentos serán modelos maestros de una reflexión en la enseñanza, teniendo el deseo de superación profesional.

Por otro lado, los CN no deberían de asociar las observaciones a las clases de prácticas como una forma de examinación o evaluación, como señalado por Richards (1994) y Sheal (1996); por el contrario, comprender que la observación es una compilación de información para un análisis reflexivo como sugerido por Acheson y Gall, (1987), Richards (1998), Wajnryb (1992) y Murdoch (1998).

Por tal razón, los CN podrían permitir en ocasiones, después de un base teórica y práctica, que entre los normalistas pudieran observarse ellos mismos, conduciéndolos a entender que la observación debe ser considerada como un instrumento de auto-aprendizaje, apoyo y reforzamiento (Wajnryb, 1992). Los CN podrían referirse a los trabajos de Richards y Lockhart (1996) y Wallace (1991) quienes presentan modelos de observaciones para maestros de lenguas en formación inicial.

También se ve necesario que los CN pudieran introducir ciertas técnicas de investigación en acción a través de la aplicación de las prácticas reflexivas, como las usadas en este estudio, para asegurar un crecimiento profesional continuo en los normalistas y

tengan las bases para evaluar sus propios métodos didácticos, su propio estilo de enseñanza y el progreso de sus estudiantes que servirán para la autorreflexión.

Finalmente, un reto importante para los formadores de docentes es que lo que se presenta en el salón de clase sea consistente con los principios que se están presentando en los cursos de formación.

5.7.2 Implicaciones para los programas de formación de normalistas

Al igual que un cambio en los cursos de los CN, también se podrían considerar cambios en la estructura de los planes y programas del sistema normalista. En relación con el programa para ingresar a la licenciatura en la enseñanza de inglés, las autoridades educativas podrían elaborar un examen de suficiencia del idioma o aplicar uno conocido como requisito para ingresar a la carrera; no con el propósito de determinar la admisión de los aspirantes a la carrera, sino con el propósito de seleccionar a los estudiantes de acuerdo a un cierto nivel de inglés. Con base en los resultados del dominio de la lengua, más cursos de inglés podrían proporcionarse a los estudiantes normalistas para apoyar su nivel de la lengua meta.

Por otro lado, las autoridades educativas podrían realizar un proceso continuo de consulta y de aportaciones de los normalistas en relación con el programa de estudios. De esta manera se podría informar a las autoridades educativas responsables de la

transformación de planes para considerar tales sugerencias en el fortalecimiento de programas académicos de las escuelas normales.

Finalmente, el programa para la licenciatura en la enseñanza de inglés debería estar al paso de recientes cambios en la metodología en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras y de investigaciones en el área de la lingüística aplicada. Por ejemplo, invitar a investigadores y profesionales en el área en la enseñanza de lenguas extranjeras para dar conferencias o talleres; todo esto, con el propósito de saber innovadoras formas de enseñar inglés y adaptarlas a las necesidades de los normalistas y del contexto en el cual ellos practicarán y trabajarán una vez concluidos sus estudios de normal. Asimismo, que las autoridades educativas encargadas del análisis de los planes de estudio estuvieran al tanto de investigaciones hechas por instituciones públicas y particulares en el área de la lingüística aplicada y enseñanza de lenguas; de ésta manera, nuevas propuestas por parte de investigadores y estudiantes de postgrado podrían ser el vínculo de cambios para los programas de estudio de futuros profesores normalistas.

5.7.3 Implicaciones para futuros maestros de lenguas

Como futuros profesores de lenguas, los normalistas necesitarán entender que enseñar requiere algo más que la simple aplicación de métodos pre-establecidos en la

enseñanza del inglés. En el desempeño de su labor, los egresados normalistas tendrán que adaptar, afinar y actualizar lo aprendido en sus cursos para que sea apropiado en sus clase.

La aplicación de las prácticas utilizadas en este estudio proporcionan a los futuros maestros de inglés una muestra de su funcionalidad para propiciar en ellos la solución a problemas en el salón de clase que los guíe hacia la creatividad de sus clases, y tomar una actitud de búsqueda y de autorreflexión, despertado el deseo de desarrollarse profesionalmente. Además, compartir experiencias con otros profesores será otro vehículo por el cual ellos puedan dar solución a resultados óptimos en la enseñanza de lenguas.

5.8 Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones

Recomendaciones fueron hechas a las implicaciones de este estudio. De la misma manera también hubo sugerencias para futuras investigaciones y limitaciones a la investigación.

Una primera limitación para este estudio es el tiempo para la recolección de los datos ya para la instrucción explícita. A diferencia del estudio de Liou (2001), que duro seis semanas, éste estudio formal duró 10 semanas. Un periodo más largo pudieran evidenciar cambios notables en sus actitudes hacia su desarrollo profesional, en sus expectativas y cambios en su nivel de reflexión. Futuras investigaciones deberán considerar la recolección

de datos en un tiempo extendido a un semestre, a un año o en un estudio longitudinal, documentando el desarrollo de los estudiantes. Dos preguntas para futuras investigaciones serían: ¿Cómo es el desempeño profesional de normalistas a lo largo de su carrera? ¿Cuál es el nivel de reflexión al inicio y al final de los estudios normalistas?

Una segunda limitación para este estudio es no haber aplicado un examen de su nivel de la lengua. Investigaciones futuras deberán considerar el nivel de suficiencia de la primera lengua y de la segunda lengua (L1, L2). Un examen de L1 sería importante para establecer una habilidad o conocimiento metalingüístico y al mismo tiempo un nivel de competencia académica y uso formal. Esto con el objetivo de que el conocimiento de la L1 pueda reforzar a los normalistas a la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta.

Una tercera limitación fue no haber recopilado información de sus catedráticos y alumnos de las escuelas de práctica para corroborar su desarrollo. Futuras investigaciones deberán conducir entrevistas con estudiantes de secundaria, catedráticos y compañeros de la normal para entender que otros factores determinan o previenen su práctica reflexiva y desarrollo profesional. Preguntas de investigación podrían ser las siguientes: ¿Cómo es descrito el desarrollo profesional de los normalistas por sus propios estudiantes, compañeros y catedráticos? ¿Qué otros factores influyen en el desarrollo profesional de los normalistas?

¿Cuál es el comportamiento de los alumnos de secundaria ante los cambios observados en sus maestros normalistas?

Una cuarta limitación fue el pequeño número de participantes. Parecido al estudio de Farrell (1999), en donde tres fueron los participantes, en éste estudio de casos, cinco fueron los participantes. A pesar de que ésta investigación analizó sólo cinco casos de normalistas, el estudio piloto muestra que los participantes de ésta investigación fueron representativos de la comunidad normalista de la ENSEM. Además, sabiendo la situación de las normales en México, como discutido en el capítulo dos, podría entenderse que la misma situación es presente en las normales de México. Estudios futuros deberán considerar la participación de más normalistas e incluir un pre- y un post-test para medir el nivel de reflexión.

Una quinta limitación es que el estudio documentó sólo durante sus estudios preparatorios. Futuras investigaciones deberán incluir un segundo estudio una vez que los normalistas finalizan la norma o ya en la práctica docente. Una pregunta de investigación pudiera ser: ¿Cómo es que los normalistas aplican la reflexión en sus clases diarias una vez que egresan de la normal? ¿Qué y de qué manera otros factores determinan el desarrollo o no desarrollo profesional de los normalistas al terminar sus estudios?

Además de las limitaciones y de las preguntas de investigación para futuras investigaciones, es importante también saber cuál es la reflexión del catedrático de los normalistas. Siendo ellos un principal determinante en la enseñanza reflexiva de los normalistas, es válido hacer la pregunta ¿por dónde iniciar una transformación? Futuras investigaciones también deberían estudiar a los catedráticos normalistas y las características que determinan ser formadores de futuros maestros. Algunas preguntas de investigación serían las siguientes: ¿Qué tipo de práctica educativa y docente realizan los educadores encargados de formar futuros profesores? ¿Cuáles son las características pedagógicas y didácticas que constituyen a los educadores como ejes de formación de docentes?

Como comentario final, considero que el proceso de desarrollo profesional no termina cuando el alumno docente normalista obtiene un título, sino que continúa a través de su vida profesional, en donde se espera una permanente actualización. Este estudio ha servido como base para estudios de otras personas y míos para auxiliar a maestros de lenguas en secundarias públicas en México al inicio y después de su preparación normalista; para proponer cambios en los programas de la preparación de maestros y para fomentar la actualización permanente de los catedráticos encargados de formar maestros de lenguas.

6 Apéndices

A. Cuestionario del estudio piloto

MUJER	ENSEÑANZA REFLEXIVA	HOMBRE
-------	---------------------	--------

Creencias acerca de la naturaleza en desarrollo profesional.

Evalúa los siguientes enunciados sobre el desarrollo profesional contra tus propias creencias.

1. Tener una base de conocimientos sobre enseñanza constituye un maestro de Inglés bien informado.

Muy de acuerdo De acuerdo neutral En desacuerdo Muy en desacuerdo

2. La experiencia es una base insuficiente para el desarrollo profesional.

Muy de acuerdo De acuerdo neutral En desacuerdo Muy en desacuerdo

3. Mis experiencias como estudiante de inglés han afectado mi manera de enseñar.

Muy de acuerdo De acuerdo neutral En desacuerdo Muy en desacuerdo

4. Mucho de lo que realmente pasa en el salón de clases es desconocido por el maestro

Muy de acuerdo De acuerdo neutral En desacuerdo Muy en desacuerdo

5. ¿De dónde provienen tus creencias acerca del aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera? Coloca ✓ donde sea necesario.

- De mis experiencias como estudiante de Inglés.
- De mi experiencia practica de lo que trabaja mejor.
- De mis conocimientos de investigaciones y principios educativos.
- Principios derivados de un enfoque o un método.
- De los consejos de gente con experiencia y colegas.

6. ¿Cuál consideras la mejor manera de enseñar Inglés?

- Siguiendo las reglas gramaticales.
- Repetición de enunciados simples.
- Presentar mucho material.
- Motivar, presentar y evaluar.

Contesta las siguientes preguntas.

7. ¿QUÉ CONSIDERAS NECESARIO PARA PERFECCIONARTE COMO PROFESOR DE LENGUA EXTRANJERA?

8. ¿CUÁLES SON TUS LIMITACIONES COMO MAESTRO DE INGLÉS?

9. ¿CÓMO MOTIVARIAS A TUS ESTUDIANTES A ESTUDIAR Y APRENDER INGLÉS?

10. ¿QUÉ METODOS Y TECNICAS DE ENSEÑANZA TRATAS DE IMPLEMENTAR EN TU SALÓN DE CLASES?

11. ¿QUÉ TIPO DE RECURSOS DIDACTICOS QUIERES USAR Y HACES USO?

12. ¿CÓMO ES TU METODO PARA EL MANEJO DEL SALON?

13. ¿CÓMO DEFINIRIAS UNA ENSEÑANZA EFECTIVE DEL INGLES?

B. Cuestionario de Actitudes

CUESTIONARIO

El propósito de este cuestionario es explorar tus opiniones respecto a la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. La información que se obtenga en éste cuestionario ayudará a la realización de un proyecto de investigación de maestría.

Gracias por tu cooperación

Sección I

- 1 ¿Consideras que ser un profesor de inglés requiere diferentes habilidades de ser un maestro en general?
Si No ¿porqué?
- 2 En relación al trabajo del salón ¿cuál es el rol más importante del maestro? (Escoge tres y da No. 1 al más importante)
 - a. proveer útiles experiencias de aprendizaje
 - b. proveer un modelo para el uso correcto de la lengua
 - c. contestar a las preguntas de los estudiantes
 - d. corregir los errores de los estudiantes
 - e. ayudar a los estudiantes a descubrir métodos de aprendizaje efectivos
 - f. comunicar el conocimiento y habilidades a los estudiantes
 - g. adaptar el método de enseñanza para apoyar las necesidades de los estudiantes
- 3 ¿Quién debería decidir sobre el programa y los materiales a usar en clase?
 - a. el jefe del departamento
 - b. el maestro (un equipo de maestros)
 - c. el estudiante (un equipo de estudiantes)
 - d. la institución
- 4 De acuerdo a tus experiencias en tus prácticas ¿Cuáles son las principales razones por las que el estudiante falla en una clase de inglés? (Escoge tres y da No. 1 al más importante)
 - a. objetivos del curso inapropiados
 - b. falta de atención a la clase
 - c. dificultad con puntos gramaticales en inglés
 - d. falla en las técnicas de enseñanza

(Adaptado de Clemente, 2001).

- e. materiales y actividades inapropiados
- f. tiempo insuficiente para explicar
- g. falla en las explicaciones de los ejercicios
- h. ambiente de aprendizaje inadecuado
- i. falta de motivación
- j. otras. Por favor especifica_____

Sección II

- 5 Escoge a) o b) de acuerdo con lo que tu consideres acerca del perfeccionamiento profesional en la enseñanza de inglés.
- 5.1 **a** Perfeccionarse profesionalmente es tener un buen plan de clase y material didáctico y seguir la secuencia del plan.
- b** Perfeccionarse profesionalmente es seguir las sugerencias del libro para un mejor rendimiento
- 5.2 **a** Formar hipótesis sobre las estrategias que mejor trabajan con los estudiantes para ser constantemente modificadas.
- b** Proveer al alumno vocabulario y reglas del idioma por medio de actividades de lectura, auditivas como las sugeridas en los programas.
- 5.3 **a** Preguntar a los alumnos sus preferencias de aprendizaje
- b** Proveer al alumno que es lo que mejor le conviene aprender
- 5.4 **a** Colocar mesas y sillas de forma distinta en distintos momentos de la clase
- b** Mantener filas de sillas en el salón de clase para un mejor aprovechamiento.
- 5.5 **a** Utilizar lo menos posible el pizarrón
- b** No hacer uso del pizarrón, sólo con el auxilio del libro.
- 6 De acuerdo con tus experiencias en tus prácticas ¿Cómo describirías a los maestros de inglés con formación normalista?

(Adaptado de Clemente, 2001).

Sección III

7 ¿Has recibido entrenamiento de cómo podrías mejorar tus prácticas docentes? ¿De qué manera?

8 ¿Qué te ayudaría a mejorar tus prácticas docentes? (Escoge cinco opciones anotando No. 1 a la más importante y 5 a la menos importante)

- Tener un banco de materiales (libros de texto, revistas, cintas, videos, etc).
- Crear nuevos materiales didácticos
- Asistir a conferencias sobre la enseñanza de idiomas
- Mejorar el nivel de inglés
- Tener reuniones de discusión con los educadores para apoyar las practicas docentes
- Hacer reportes de cada práctica docente para después analizarlas
- Grabar clases
- Ser observado en las prácticas de ejecución por los compañeros del grupo
- Llevar un diario de experiencias y revisarlo periódicamente
- Ser observado sin ser evaluado
- Compartir experiencias con compañeros.

(Adaptado de Clemente, 2001).

GRACIAS

C. Formato para los diarios

DIARIOS

Ejemplo de un extracto de un diario.

Hoy he hecho en mi clase una actividad de lectura globalizadora. Les he dado un artículo para leer titulado “_____”, y les he pedido que lo lean de forma general para identificar los problemas sociales que se mencionan. Después de unos minutos he revisado las respuestas y les he pedido a los alumnos que numeren los párrafos. Tenían que encontrar los párrafos que incluyeran información sobre los problemas sociales mencionados. Después he dado una hoja que contenía 5 párrafos y otra que contenía cinco títulos. Los alumnos tenían que emparejarlos.

Comentarios

La distribución temporal ha sido otra vez un problema. En principio, había previsto revisar las respuestas al ejercicio de emparejamiento, pero no hubo tiempo.

Debería haber pasado menos tiempo explicando expresiones, porque esto fue lo que se cargó de tiempo en mi clase: una lectura globalizadora.

Debería haber dedicado un tiempo concreto a practicar la lectura globalizadora. También debería de usar y organizar más mis anotaciones en el pizarrón, los estudiantes se confundieron al no entender que era lo primero en anotar.

Diarios (continuación)

Guía de preguntas para la elaboración de los diarios

Preguntas sobre tu propia enseñanza: Al elaborar tu diario como en el ejemplo de arriba remítete a las siguientes preguntas, para guiarte a escribir. Recuerda: **éstas preguntas son sólo guías por lo que no tendrás que contestar todas y tampoco contestarlas en el mismo orden.**

- 1 ¿Qué era lo que quería enseñar?
- 2 ¿Logré mis objetivos?
- 3 ¿Qué materiales utilicé? ¿Dieron resultado?
- 4 ¿Qué técnicas utilicé?
- 5 ¿Cómo agrupé a mis alumnos?
- 6 ¿Fue una clase centrada en el profesor? ¿Dominé la clase?
- 7 ¿Tuve algún lugar durante la clase? ¿Qué paso?
- 8 ¿Seguí el plan? ¿Qué salió mal?
- 9 ¿Que fue lo mejor de mi clase?
- 10 ¿Terminé a tiempo con lo que había planeado?
- 11 ¿Si volviera a dar la clase que cambiaría?
- 12 ¿En qué etapa estoy en mi desarrollo profesional?
- 13 ¿Estoy perfeccionandome como profesor de lengua extranjera?
- 14 ¿Cuáles son mis limitaciones en este momento?
- 15 ¿Hay contradicciones en mi manera de enseñar con lo que he aprendido en la Normal o con lo que otras personas me dicen?

D. Modelo *Ad-hoc* para la observación de la clase

Esquema de la observación de la clase		
Nombre de la persona observada: _____		
Fecha: _____		Observación de la clase: _____
categoria		Comentarios /ejemplos
<u>Manejo del salón de clases</u> Organización de la clase Material Uso del pizarrón		
<u>Planeación</u> Preparación Secuencia Tiempo		
<u>Teorías personales de la enseñanza</u> Opiniones y creencias de la enseñanza		
<u>Enfoques y métodos usados</u> Papel del maestro Actividades comunicativas		
<u>Evaluación de la enseñanza</u> Problemas Soluciones		
<u>Auto-concientización de la enseñanza</u> Nivel del idioma		

(Adaptado de Wallace, 1991)

E. Calendario de actividades para la investigación

a. mayo 2001	Autorización para la investigación.
b. junio 2001	Estudio piloto (observaciones a las clases en la Normal, micro-conferencia y selección de los participantes
c. noviembre 12-16	Aplicación del cuestionario sobre actitudes.
d. noviembre 19-23	no actividad
e. noviembre 26-30	video-filmación de las primeras prácticas de conducción de los participantes
f. diciembre 3-7	Instrucción explícita
g. diciembre 10-14	Instrucción explícita
h. diciembre 17-21	Instrucción explícita
i. enero 7-11	Instrucción explícita
j. enero 14-18	Instrucción explícita
k. enero 21-25	Instrucción explícita
l. enero 28-31	Segunda video-filmación y aplicación del cuestionario en la ENSEM y termino de la colección de datos.
m. febrero	Observación de una de las prácticas de los participantes.

F. Instrucción Explícita

TEMAS DE LA INSTRUCCIÓN EXPLÍCITA

DICIEMBRE 3-7, 2001

Planes

El maestro especialista de inglés

Para enseñar inglés ¿Necesitas dominar el idioma perfectamente? ¿Cómo podrían ayudarse entre ustedes para mejorar su nivel de la lengua?

1. **Lenguaje** : (Underwood, 1987)

No siempre es necesario tener un buen nivel de inglés para ser un buen maestro. Existen varias maneras de perfeccionarlo.

- . Siendo autodidacta
- . En grupos de maestros
- . Con el auxilio de un catedrático

2. **Habilidades en la enseñanza** (Underwood, 1987) ¿Qué tipo de habilidades?

- . Saber leer ante el grupo
- . Escribir en el pizarrón
- . Ser organizado
- . Tomar actitudes de disciplina
- . Oportunidades de auto-desarrollo

3. **Conociendo a tus estudiantes**: (Underwood, 1987) ¿Qué sabes de ellos?

- . ¿Su nombre?
- . Antecedentes: ¿De qué manera podrías saberlo?
- . Sus intereses
- . Su experiencia en el aprendizaje del inglés: ¿Cuántos ya saben inglés y cómo lo aprendieron?
- . ¿Cuáles son sus actitudes hacia el inglés?

4. **Atmósfera en la clase**: (Underwood, 1987)

(¿Qué hace a cada uno sentir que lo que se hace en clase es valioso y tiene un papel importante en las actividades del salón)

- . Asegurando el uso del idioma
- . Uso de un lenguaje apropiado
- . Promover la fluidez: Por ejemplo, con una amena plática al inicio de la clase
- . Motivar el uso de la lengua e involucrar a los estudiantes.

DICIEMBRE 10-14, 2001**Manejo del salón de clase**

1. **El papel del maestro de inglés** (Harmer, 1991)
 - . Controlador, asesor, organizador, promotor, participante, informador, tutor, investigador
2. **Enseñanza y aprendizaje** (Doff, 1998)
 - . Corrección de errores: métodos, técnicas, ayudar a los estudiantes a corregirse ellos mismos.
 - . Actividades comunicativas: adivinanzas, *information gap*, y *role plays*, diálogos.
 - . Haciendo preguntas
 - . Presentando las estructuras gramaticales de la lengua (Doff, 1998 y Harmer, 1991)
3. **Agrupación de la clase** (Hammer, 1991; Doff, 1998 y Underwood, 1987)
 - . *Lockstep*
 - . Trabajo en parejas y trabajo en grupo, actividades, ventajas y problemas. Organizando y formando grupos
 - . Auto-estudio
4. **Usando el pizarrón** (Doff, 1998 y Underwood, 1987)
 - . Escribiendo en el pizarrón, organización del pizarrón, escribiendo *prompts* para practica.
 - . Materiales audiovisuales
5. **Conducta de los estudiantes** (Harmer, 1991)
 - . Causas
 - . Acciones que se pueden llevar acabo.

DICIEMBRE 17-21, 2001**Planeación de la clase**

1. **¿Porqué hacer planes de clase?**
 - . Objetivos claros
 - . Estructura del plan de clases
 - . Manejo del tiempo
 - . Asegurándose que todos los puntos son cubiertos
2. **Planeación, libros de texto y el programa del curso**

- . Programas oficiales, libros oficiales, temas que son requeridos cubrirlos en un cierto tiempo.

3. Principios que rigen la planeación de las clases

- . Variedad de actividades
- . Flexibilidad en la clase

4. ¿Qué es lo que los maestros deberían saber?

- . El trabajo de la enseñanza: adaptarse al nivel del idioma de los estudiantes, habilidades, auxilio en el aprendizaje, etapas para las técnicas, habilidades para el manejo del salón de clases
- . La institución: tiempo, condiciones físicas, programas y restricciones
- . Los estudiantes: ¿Quiénes son?, antecedentes sociales, nivel de la lengua, intereses

5. Estar preparado

- . Marco conceptual del trabajo del maestro de inglés
- . Tiempo para las lecciones
- . Actividades extra

ENERO 7-11, 2002

Planeación de la clase II

0. Estar preparado

- . Marco conceptual del trabajo del maestro de inglés
- . Tiempo para las lecciones
- . Actividades extra

1. El pre-plan

(¿Qué esperas logra en tu clase?)

- . Actividaes: ¿Qué tipo de actividades usarás en tu clase?
- . Habilidades a desarrollar: ¿Qué habilidades pretendes desarrollar en tus alumnos?
- . Tipo de lenguaje: ¿Qué dirás en tu clase y de qué manera?
- . Contenido: ¿Cuál es el contenido de tu clase?¿Qué temas abarcarás?

2. Planeando la clase

- . Descripción de la clase: ¿Cómo aseguras que los estudiantes gozarán de la clase? ¿Qué será benéfico para tus estudiantes de la clase?
- . Recapitulando clases pasadas: ¿Qué es lo que ya saben?
- . Objetivos: ¿Qué es lo que los estudiantes lograrán?
- . Contenido y posibilidades adicionales


(Temas de la instrucción explícita: continuación)

3. **Muestras de planes:** Variedad en la planeación de la clase
4. **Tiempo de la clase:** ¿Cuánto tiempo dedicarás a cada etapa de la planeación? ¿En qué secuencia serán las actividades?
5. **El comienzo de la clase**
Recomendaciones generales.

G. Materiales utilizados en la instrucción explícita

(muestra I, platica sobre observación)


Material usado para la discusión de los temas sugeridos por los alumnos que iban emergiendo en el transcurso de las sesiones.



No pues no... manejo del salón cero, uso de inglés cero

Imagina que estas siendo observado por un compañero, por tu maestro o por otra persona.

¿Qué pasa? ¿Algo cambia? ¿nerviosa? ¿Incomoda? ¿Contenta?



Yo me revuelvo y no me da tiempo, tú?

Aquí hay unas palabras asociadas con tus respuestas. ¿Por qué crees que sea esto? A que se debe cada una de estas palabras.

Nervios, preocupado, neutral, sin importancia

Desconcertado, desconforma, indiferente, presionado,

Extra presionado, con miedo, irritado, negativo, desanimado, penoso,

¿ y porqué te pasa eso, porque cambias?

¿qué postura debe ser la que tomen cuando te observen?

(Muestra II)**Movimientos del maestro**

¿Cómo te mueves en tus clases? ¿Cómo en tus presentaciones en la normal? ¿De lado a lado? ¿Te quedas parada todo el tiempo? ¿Qué crees que muestre?

Imagina que ésta es una de tus clases. Traza una línea sin despegarte indicando como es que usualmente te mueves en tus clases. ¡Recuerda! Sin hacer rayones

¿Qué forma de organización será la mejor o la que más te funcione?

El maestro A dice que en grupos, el maestro B en parejas ¿Cómo sabrías cual trabaja mejor?

Elabora un mapa de cómo organizarías a tus estudiantes (De acuerdo a las características e intereses de tus estudiantes).

7 Bibliografía

- Acheson, K. A., y Gall, M. D. (1987). Techniques in the clinical supervision of teachers. New York: Longman.
- Alexander, C. y Strain, P. S. (1978). A review of educators' attitudes toward handicapped children and the concept of mainstreaming. Psychology in the schools, 15, 390-396.
- Arnaut, A. (1998). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. México: Secretaría de Educación Pública / Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Ayala, R. S. (1994) Diagnóstico de la educación normal en Jalisco en Memorias del primer simposio de Educación. 19-29. Jalisco, México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Bailey, F., Hawkins, M., Irujo, S., Larsen-Freeman, D., Rintell, E., y Willett, J. (1998). Language teacher educators collaborative conversations. TESOL Quarterly, 32 (3), 536-546.
- Bailey, K. M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. En J. C. Richards y D. Nunan (Eds.), Second language teacher education (pp. 215-126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K. M., Curtis, A., y Nunan, D. (1998). Undeniable insights: The collaborative use of three professional development practices. TESOL Quarterly, 32 (3), 546-556.
- Barriga, A. D., y Espinosa, C. I. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutar de proyectos ajenos. Revista Iberoamericana de Educación, 25, 83-100.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. En J. C. Richards and D. Nunan (Eds.), Second language teacher education, (pp. 202-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazdresch, P. M. (1998). Las competencias en la formación de docentes. Educación revista de

educación, 5, México: Secretaría de Educación Pública.

Botana, N. (1985). El orden conservador. Buenos Aires: Hispanoamérica.

Brock, M., Yu, B., y Wong, M. (1992). Journaling together: Collaborative diary-keeping and teacher development. En J. Flowerdew, M. Brock and S. Hsia (Eds.), Perspectives on second language teacher development (pp.295-307). Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.

Cabaroglu, N. y Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. System, 28, 387-402.

Castillo, I. (1976). México: sus revoluciones sociales y la educación. Michoacán, México: Gobierno del Estado de Michoacán.

Clair, N. (1998). Teacher study groups: Persistent questions in a promising approach. TESOL Quarterly, 32 (3), 465-492.

Clemente, M. A. (2001). Teachers attitudes within a self-directed language learning scheme. System, 29, 45-67.

Cohen, L., y Manion, L. (1985). Research methods in education (2nd. ed.). London: Croom Helm.

Cole, R., Raffier, L. M., Rogan, P. y Schleicher, L. (1998). Interactive group journals: learning as dialogue among learners. TESOL Quarterly, 32 (3), 556-568.

Crookes, G. (1993). Action research for second language teachers: Going beyond teacher research. Applied Linguistics, 14 (2), 130-144.

Cullen, R. (1991). Video in teacher training: the use of local materials. ELT journal, 45 (1), 33-41.

De Jong, J. H. A. L. (1995). The need for standards in language education. System, 4, 441-444.

- Doff, A. (1998). Teach English. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dong, Y. R. (1997). Collective reflection: Using peer responses to dialogue journals in teacher education. TESOL journal, Winter, 26-31.
- Farrell, T. S. C. (1999). Reflective practice in an EFL teacher development group. System, 27, 157-172.
- Flowerdew, J. (1998). Language learning experience in L2 teacher education. TESOL Quarterly, 32 (3), 529- 536.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. TESOL Quarterly, 23, 27-45.
- Gebhard, M. (1998). A case for professional development schools. TESOL Quarterly, 32 (3), 501-510.
- Golombek, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. TESOL Quarterly, 32 (3), 447-464.
- Guevara, G. N. (1995). La catástrofe silenciosa. México: Fondo de Cultura Económica.
- Harmer, J. (1991). The practice of English language teaching. England: Longman.
- Ho, B., y Richards, J. C. (1993). Reflective thinking through teacher journal writing: myths and realities. Prospect, 8, 7-24.
- Imbernón, F. (1996). La formación y la función docente. En D. M. Gilbón y M. E. Gómez (Eds), Pluralidad en la enseñanza de lenguas: convergencias y divergencias. Antología del 8º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. 17-35. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jeréz, J. C. (1994). La misión cultural del normalismo. México: Jertalhum.
- Johnson, C. R. (2001). Motivational and de-motivational factors for the Mexican EFL

teachers. MEXTESOL Journal, 25 (1), 51-68.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (Eds.), (1982). The action research reader. Australia: Deakin University Press.

Kennedy, C y Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. System, 24, 351-360.

Knowles, J. G. (1991). Life-history accounts as mirrors: A practical avenue for the conceptualization of reflection in teacher education. En J. Calderhead y P. Gates (Eds.) Conceptualizing reflection in teacher development (pp. 70-92). London: Falmar Press.

Lamb, M. (1995). The consequences of INSET. ELT journal, 49 (1), 71-80.

Larroyo, F. (1945). Historia comparada de la educación en México. México: Porrúa.

Latapí, P.S. (1998). Un siglo de educación en México, V. 2. México: Fondo de Cultura Económica.

León-Trueba, I. (1995) Y, ¿Si pensamos al revés? Básica, 4, 47-55. México: Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Liou, H. C. (2001). Reflective practice in a pre-service teacher education program for high school English teachers in Taiwan, ROC. System, 29, 45-67.

Martínez, F. R. (1994) . La función docente en México antes y después de la descentralización, ¿Hacia donde va la educación pública? Memorias del Seminario Sobre Política Educativa Nacional 1993. México: Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Mejía, Z. R. (1964). Raíces educativas de la reforma. México: Secretaría de Educación Pública, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

- Mercado, R. (1994). Formar para la docencia: Un reto de la educación normal. ¿Hacia dónde va la educación pública? Memorias del Seminario sobre Política Educativa Nacional 1993. México: Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education (Rev. Ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Meseta, M. J., y Espinosa, C. M. E. (2001). Consideraciones sobre el magisterio de educación básica. Xictli, 41, Universidad Pedagógica Nacional [En línea]. Disponible: [html http://www.unidad049.upn.mx/revista.htm](http://www.unidad049.upn.mx/revista.htm)
- Mok, W. E. (1994). Reflecting on reflections: A case study of experienced an inexperienced teachers. System, 22 (1), 93-111.
- Murdoch, G. (1998). A progressive teacher evaluation system. FORUM, 36 (3), 2-7.
- Noceda, C. J. C. (1994). ¿Qué es un normalismo? D.F., México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Noriega, M. (1994). El proyecto descentralizador mexicano. ¿Hacia dónde va la educación pública? Memorias del seminario sobre política educativa nacional 1993. México: Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Nunan, D. (1992). Research methods in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). Hidden voices: Insiders' perspectives on classroom interaction. En K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education. (pp. 41-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Paz, R. V. (2000). Un acercamiento a la relación formación calidad de la educación en la enseñanza de la biología en una escuela secundaria oficial del D.F. Xictli, 94, 47-55.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct. Review of Educational Research, 62 (3), 307-332.

- Pennington, M. C. (1992). Reflecting on teaching and learning: A developmental focus for the second language classroom. En Flowerdew, J., Brock, M., and Hsia, S. (Eds.), Second language teacher education. (pp. 47-65). Hong Kong: Department of English, City Polytechnic of Hong Kong.
- Pennington, M. C. (1996). The “cognitive- affective filter” in teacher development: Transmission-based and interpretation-based schemas for chance. System, 24 (3), 337-350.
- Pineda, R. J. M. (1994). Determinación social y práctica docente. En Galván; V. M. E. Almoneda y B. Calvo (Coords.) Memorias del primer simposio de educación. Mexico: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Pizaña, E. D. (2001). Las creencias de los profesores un campo para deliberar en los procesos de formación. Acción Educativa 1 (1), México: Universidad Autónoma de Sinaloa. [En línea]. <http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1/>
- Porter, P. A., Goldstein, L. M., Leatherman, J., y Conrad, S. (1990). An ongoing dialogue: Learning logs for teacher preparation. En J. C. Richards and D. Nunan (Eds.), Second language teacher education. (pp. 227-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rendón J. M. (1994). La política educative y la educación normal. ¿Hacia dónde va la educación pública? Memorias del Seminario sobre Política Educativa Nacional 1993. México: Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Richards, J. C. (1998). Beyond training. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1996). Reflective teaching in second language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Nunan, D. (1990). Second language teacher education. Cambridge: Cambridge University Press.

- Riojas, C. E. y Bustos, F. B. (2001). Is spanish proficiency simply enough? An examination of normalistas attitudes towards spanish, bilingualism, and bilingual education pedagogy [En línea].
Disponibile: http://info.pue.udlap.mx/congress/5/papers_pdf/erbb.pdf
- Sandoval, E. (1994). Identidad y memoria del normalismo. ¿Hacia dónde va la educación pública? Memorias del Seminario Sobre Política Educativa Nacional 1993. México: Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey Bass.
- Sheal, P. (1996). Classroom observation: training the observers. En T. Hedge and N. Whitney (Eds.), Power pedagogy and practice. (pp. 182-197). Oxford: Oxford University Press.
- Solana, F. (1982). Historia pública en México. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stanley, C. (1998). A framework for teacher reflectivity. TESOL Quarterly, 32 (3), 584-591.
- Underwood, M. (1987). Effective class management. England: Longman.
- Wajnryb, R. (1992). Classroom observation tasks. A resource book for language teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (1991). Training foreign language teachers. A reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilcox, G. (1994). Reflective teaching and teaching development. Mextesol Journal, 24 (4), 69-72.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997). Psychology for language teachers. Cambridge : Cambridge University Press.
- Young, R. y Lee, S. (1984). EFL curriculum innovation and teacher attitudes. TESOL Quarterly, 84 (2), 184-194.

Zeichner, K. M., y Liston, D. P. (1996). Reflective teaching: An introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.