

Nucete R., Camelia.

** Camelia Nucete es Licenciada en Educación mención inglés – Universidad de Los Andes. Núcleo Táchira. Actualmente es estudiante de la Maestría en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras – Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela. Su correo electrónico es cnucete@gmail.com y su código ORCID es <https://orcid.org/0009-0007-5187-5148>*

Resumen

La reflexión se caracteriza por ser un proceso mental de introspección que busca la constante evaluación de las creencias individuales. Las prácticas reflexivas docentes guiadas pretenden generar cuestionamientos de la práctica propia desde la interacción entre pares y aspirar a la mejora profesional continua. Su naturaleza va más allá de la realidad técnica, requiriendo la movilización de habilidades intuitivas y de discernimiento en contextos en común. Frente a la necesidad del diseño de espacios para la reflexión, esta revisión bibliográfica tiene como objetivo contribuir al conocimiento en cuanto a la reflexión como instrumento de mejora docente. Se presenta no solo como una técnica específica para la resolución de problemas, sino también como una herramienta particularmente destinada a la acción. Por ende, el propósito esencial de este ensayo es mostrar de qué manera las prácticas docentes dirigidas pueden presentarse como una opción para dar continuidad al proceso de formación profesional y personal de los docentes de lenguas en contextos educativos.

Palabras claves Prácticas reflexivas, reflexión guiada, formación profesional

Prácticas Reflexivas docentes: Una breve revisión del estado del arte.

Abstract

Reflection has been defined as a mental process of deep introspection that seeks the constant assessment of individual beliefs. Guided reflective practices aim to generate questioning of one's own practices through peer interaction and to aspire to continuous professional improvement. Its nature goes beyond the technical reality, requiring the mobilization of intuitive and discernment skills in common pedagogical contexts. Faced with the need to design spaces for reflection, this literature review aims to contribute to knowledge about reflection as a tool for teacher improvement. It is presented not only as a specific problem-solving technique, but also as a tool particularly intended for action. Therefore, the essential purpose of this essay is to show how guided teaching practices can be presented as an option to give continuity to the process of professional and personal development of language teachers in educational contexts.

Key words Reflective practice, guided reflection, professional update

La profesión docente tiende a desarrollarse en contextos complejos, cambiantes y con profusión de enfoques y paradigmas en los que, si bien la formación constante puede ser suficiente para preservar las competencias docentes esenciales en un entorno escolar estable, es la reflexión en torno a lo que se hace lo que permite el aprendizaje constante del docente, puesto que ninguna habilidad, después de ser adquirida, podría ser mejorada sin práctica, revisión y análisis continuo (Perrenoud, 2004). Las dinámicas sociales mutan, evolucionan continuamente, asimismo los modelos educativos precisan adoptar enfoques diversos para enfrentar la heterogeneidad, y promover habilidades de pensamiento y resolución de problemas.

En este panorama, se puede argumentar que urge capacitación docente continua para actualizar competencias previamente adquiridas y así adaptarse a condiciones de trabajo bajo distintas modalidades, que demandan nuevos requerimientos. Puesto así, todo parece indicar que, desde nuestro rol docente, somos partícipes activos de una era de transformación sostenida, una era que precisa más de habilidades de adaptación y de autoconocimiento, de actitud de espiritualidad, de mente abierta y responsabilidad. Estas habilidades representan un impacto en la formación y desarrollo en el docente de lenguas, en un contexto en el que prevalecen los métodos y el currículo por encima de las emociones y filosofía de enseñanza de quien los imparte (Farrell, Baurain y Lewis, 2020).

La reflexión implica un proceso mental de profunda introspección, que tiene

el propósito de evaluar constantemente lo que creemos que sabemos, cuestionarnos con la mirada siempre puesta en la ambiciosa posibilidad de mejorar las formas. Se trata de reaprender y tomar decisiones considerando múltiples variables, en espacios seguros, donde nuestra voz sea escuchada y que, vista desde distintos ángulos y con otras limitantes, nos inviten a ser conscientes, comprender nuestras responsabilidades y entonces ahí hacer ajustes. Autores como Dewey (1933) y Schön (1983), plantean la reflexión como un proceso activo, constante y cuidadoso que implica la consideración de cualquier creencia o conocimiento en cuanto a sus principios fundamentales y sus implicaciones posteriores. Dicha definición de reflexión la describe como un proceso (que dista de ser pasivo o superficial) que, siendo persistente y cuidadoso en el cuestionamiento de una creencia o conocimiento previo, demanda comprensión, evaluación rigurosa, estimación crítica y el análisis de experiencias, desde donde deriva una síntesis constructiva. Además, se plantea como una técnica específica para la resolución de problemas que se basa en la observación, recopilación y asociación activa y reflexiva de ideas.

En este sentido, la reflexión crítica se revela como un proceso cognitivo complejo y multifacético que implica la capacidad de cuestionar, evaluar y sintetizar ideas. Dewey (1933) considera que la reflexión crítica es una técnica específica para la resolución de problemas que se basa en la recopilación y asociación activa y reflexiva de ideas.

Ahora bien, las perspectivas que relacionan la reflexión con el pensamiento crítico, dada la naturaleza y profundidad de

los procesos cognitivos implicados en cada uno de ellos (Hatton y Smith, 1995), apuntan a que el proceso de introspección profunda y consciente sobre nuestras propias ideas, acciones y experiencias, que demandan los procesos metacognitivos en la práctica docente, permiten identificar patrones, similitudes y diferencias en nuestra propia forma de pensar y actuar (Boud, Keogh y Walker, 1985). Siguiendo esta premisa, el pensamiento crítico supone el análisis y evaluación de información y argumentos, lo que implica la capacidad de reflexionar y considerar diferentes perspectivas antes de llegar a una conclusión (Peralta y Gutierrez, 2021). Dewey (1933) propone un enfoque pedagógico centrado en el pensamiento crítico, en el que se enfatiza la importancia de enseñar a los estudiantes a reflexionar y razonar de manera rigurosa y creativa. De esta manera, argumenta que el aprendizaje no se trata simplemente de la adquisición de información o conocimientos, sino del desarrollo de habilidades críticas que permitan a los estudiantes aplicar lo que han aprendido de manera efectiva en situaciones nuevas y desafiantes. Estos procesos requieren un grado de autoconciencia y habilidades metacognitivas, que son fundamentales para el desarrollo de la capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia cognición y la de los demás.

En este sentido, la definición de Paul y Elder (2005) sobre el pensamiento crítico igualmente refiere este proceso como la evaluación sistemática y disciplinada de información, que evidencia argumentos para llegar a una solución o respuesta sólidamente fundamentada y además proporciona una descripción detallada de los elementos clave

del pensamiento crítico y las habilidades necesarias para desarrollarlo. En la misma línea y desde una perspectiva más detallada, Facione (2011) define el pensamiento crítico como un procedimiento intelectualmente disciplinado que considera de forma activa y continua la conceptualización, aplicación, análisis, síntesis y/o evaluación de datos generados desde la observación, experiencia, razonamiento o comunicación. Este proceso se lleva a cabo con la finalidad de orientar de manera fundamentada las creencias y acciones. En esencia, la reflexión y el pensamiento crítico son habilidades cognitivas complementarias que se potencian mutuamente y que son fundamentales para el desarrollo del pensamiento complejo.

Farrell (2015), por su parte, en el marco publicado para docentes de lenguas, considera las prácticas reflexivas como un proceso cognitivo que involucra un conjunto de actitudes, e implica que los profesores recopilen de manera sistemática información sobre su desempeño, y al mismo tiempo, participen en un diálogo con otros profesionales. Permite a los docentes tomar decisiones fundamentadas sobre su práctica tanto dentro como fuera del aula. Así, el autor subraya la importancia de recoger rigurosamente datos sobre la práctica docente desde la observación detallada y utilizarlos para tomar decisiones fundamentadas, a manera de visualizar experiencias.

Unas décadas antes, Schön (1983) define las prácticas reflexivas docentes como una forma de aprendizaje continuo en la vida profesional. Schön desarrolla su teoría sobre la práctica reflexiva, argumentando

que los profesionales deben ser capaces de reflexionar sobre su propia experiencia para mejorar su práctica profesional; visto esto como un instrumento de formación basado en la experiencia y no de evaluación (Domingo, 2015).

En la opinión de Dewey (1933), aprender de las experiencias propias y de las de nuestros pares a través de procesos de reflexión emerge como una alternativa de estimulación para el desarrollo de nuevas competencias en el área de la enseñanza desde inicios del siglo pasado. Igualmente, Farrell (2022) considera que los procesos de autorreflexión son necesarios y que resulta improbable ser un docente reflexivo sin la interacción con otros docentes o estudiantes; además agrega que se debe procurar el desarrollo de un sentido de comunidad de enseñanza-aprendizaje. De este modo el autor aporta un enfoque concreto sobre cómo puede llevarse a cabo las prácticas reflexivas en el contexto de la enseñanza de lenguas y así mejorar el desempeño docente, en el que apunta la relevancia de la comprensión profunda de la funcionalidad las prácticas reflexivas desde el conocimiento exhaustivo de las mismas.

Con base en lo mencionado, se puede inferir que el diseño de espacios institucionales para las prácticas reflexivas docentes es una opción nada desdeñable en cuanto la mejora continua, tanto profesional como personal de los docentes. Más aún, estos espacios se constituyen en elemento esencial en enfoques metodológicos basados en la enseñanza para la comprensión y desarrollo del pensamiento, que demandan

niveles de comprensión que pueden ser cultivados a través de la reflexión guiada con objetivos claramente establecidos (Stone, 1999). Desde la posición de Farrell (2022), implementación de estos espacios sugiere una constante búsqueda de progreso, autoevaluación crítica y llama al discernimiento sobre el propósito del proceso pedagógico, situándose como un reto que ciertamente vale la pena asumir.

Dada la congruencia entre los aportes de Dewey (1933), Schön (1983), Perrenoud (2004) y Farrell (2015) en cuanto a la relevancia de los procesos reflexivos docentes y su impacto en el espacio pedagógico, se puede deducir que son diversos los enfoques que convergen buscando atenuar la brecha entre lo que se dice sobre el deber ser, y la comprensión rigurosa de lo que realmente involucra, pues siendo un proceso que dista de ser superficial, demanda discernimiento, evaluación acuciosa, estimación crítica, además del análisis de experiencias en busca de una síntesis constructiva con un impacto significativo.

En tal sentido se deduce que es insoslayable adoptar políticas institucionales que apunten a la contemplación del “ser” docente y atender sus individualidades, así como fomentar y organizar oportunidades para el descubrimiento y propio aprendizaje. De esta manera es posible entender conjuntamente la trascendencia de las dinámicas de los grupos de trabajo cooperativo docente en el área de la enseñanza de las lenguas (Turrión y Ovejero, 2013). Además, resulta ineludible la alfabetización digital (Magaña, Flores y

Pelaez, 2017) , lo que apunta a enfrentar los deberes y dilemas éticos profesionales que trae consigo el manejo de herramientas de inteligencia artificial (Talayero y Villa, 2023).

Considerando lo anterior, es pertinente hacer referencia más detallada al método que Dewey (1933) sugiere para llevar a cabo la reflexión, el que consiste en una secuencia de seis (6) pasos. El primero de estos es la identificación del problema; le sigue la definición de los aspectos relevantes al problema; en tercer lugar, se tiene la formulación de hipótesis para resolver el problema; luego encontramos la recolección de datos para evaluar las hipótesis; el quinto paso es la prueba de las hipótesis; finalmente, se tiene la formulación de una solución o conclusión. Este método implica un proceso activo de investigación y análisis en el que el individuo cuestiona y evalúa sus experiencias y conocimientos previos para llegar a nuevas comprensiones y perspectivas, se conoce como el método científico de resolución de problemas y ha sido considerada como una herramienta eficaz para la reflexión y la toma de decisiones en diferentes áreas de estudio, incluyendo la actualización docente.

A juicio del autor esta herramienta va más allá de contextos específicos o situaciones aisladas, implicando además niveles amplios de comprensión, no solo de los sistemas de conocimiento, sino también las relaciones complejas entre estos sistemas. Por lo tanto, el pensamiento reflexivo, en su profunda complejidad, también tiene implicaciones importantes para el aprendizaje y el desarrollo personal. Es a través de su propuesta que el autor enfatiza la importancia de la acción y la experimentación como parte integral del

proceso de reflexión, y sostiene que implica tanto la observación cuidadosa como la experimentación activa.

En sintonía con lo sugerido por Dewey (1933), el modelo de Schön (1983; 1987) aporta una visión complementaria, al definir la reflexión como un proceso cognitivo que va más allá de la realidad técnica y que implica la movilización de habilidades de intuición y discernimiento. Según Schön, la reflexión está intrínsecamente relacionada con la acción, lo que se percibe en los conceptos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. El autor enfatiza particularmente la importancia de la reflexión crítica, y la equipara con el pensamiento crítico. El proceso implica la movilización de habilidades cognitivas complejas que van más allá del nivel superficial de la comprensión o la memoria; habilidades que requieren una activación deliberada y al mismo tiempo consciente de la atención y el cuestionamiento. Además, el autor destaca la importancia de los principios fundamentales y las implicaciones posteriores de la reflexión.

Fortaleciendo la propuesta de Schön (1983; 1987), Farrell (2022) plantea reconocer aspectos tanto internos como externos del docente. Este autor argumenta que permitarnos mostrarnos vulnerables entre pares se revela como un deber en la búsqueda de empatía y conexión, dentro de una cultura que exige hacer visible el pensamiento, pero a través de nuestras propias voces y narrativa, que integren tanto la dimensión individual como la social, la cultural y la histórica, así como sus múltiples manifestaciones en diferentes ámbitos y disciplinas. Analizar críticamente singularidades cotidianas emerge como una oportunidad para el descubrimiento continuo,

para crear comunidad sin prejuicios y desde la afinidad, en un ambiente de comprensión mutua, que incentive la evolución positiva en la calidad de vida de los docentes y que, a través del cuestionamiento analítico de su trabajo, genere un impacto en el complejo proceso de diseño de espacios de aprendizaje (Munby, Russell & Martin 2001; Perreneud, 2010). La práctica de la reflexión y el análisis valorativo representan un andar y un valioso legado que la educación podría dejar (Grayling, 2003).

Al considerar lo anterior, las últimas décadas han presenciado un enfoque significativo en las prácticas reflexivas como un tema central dentro de la formación docente en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (EALE). La reflexión crítica se considera una herramienta valiosa para el desarrollo profesional y personal de los docentes, lo que deriva en una creciente atención a la investigación y a la implementación de prácticas reflexivas en diferentes contextos educativos (Farrell, 2022). Las definiciones de reflexión y prácticas reflexivas docentes, se centran en la complejidad misma del proceso reflexivo y en cómo este puede ser fomentado y desarrollado dependiendo del contexto.

En su marco publicado para docentes de idiomas, Farrell (2015) incluye un aspecto emocional en la reflexión, que a su vez está relacionado con la enseñanza reflexiva. Farrell cita a Fook (2010), quien explica que las emociones no solo pueden generar problemas de aprendizaje para los profesores, sino que también pueden actuar como motivación para renovar significados y asumir los procesos de reflexión como

práctica constante, lo que constituye, a mi manera de ver, la fortaleza de los espacios metacognitivos. En los últimos años, profesionales dedicados a facilitar el proceso de aprendizaje a individuos, entre los cuales se incluyen docentes, instructores, formadores y terapeutas, han identificado el potencial intrínseco de la autorreflexión, como una herramienta para descubrir la capacidad de percibirse a sí mismos desde la perspectiva de los demás y de meditar de manera profunda sobre las percepciones que sus acciones y comportamientos suscitan en terceros (Candy, Harri-Augstein y Thomas, 1985).

Volviendo a Dewey (1933) y a sus ideas en cuanto a los procesos reflexivos docentes, este autor indica que la resolución de problemas es un aspecto clave del pensamiento y el aprendizaje. Subraya que esta no se limita a un proceso secuencial lineal, sino que cada una de sus etapas pueden ocurrir simultáneamente. Asimismo, enfatiza la relevancia de la reflexión y el pensamiento crítico a lo largo de todo el proceso de resolución de problemas. De esta manera, Dewey (1933) define este proceso como la ausencia de juicio, en el sentido de no tener certeza absoluta de estar en lo correcto en todo momento, y reconocer que siempre existen otras posibilidades y posiciones distintas a las propias. Esta postura implica la necesidad de actuar en consecuencia a dicha incertidumbre y asumir la responsabilidad de estar abiertos al aprendizaje continuo.

Para Dewey (1933), el compromiso activo con el mundo significa estar en constante interacción con el entorno y no

limitarse a una simple observación pasiva. Según el autor, la resolución de problemas requiere de una actitud activa en la que se involucren todos los sentidos y se generen nuevas perspectivas a través de la exploración y experimentación. Además, considera que es importante integrar factores cognitivos, sociales y emocionales en el proceso de resolución de problemas. Por un lado, los factores cognitivos hacen referencia a las habilidades y conocimientos que se necesitan para resolver un problema, tales como la capacidad de análisis, la creatividad y el razonamiento lógico; por otro lado, los factores sociales incluyen la colaboración, la comunicación y la interacción con otros individuos o grupos.

Por su parte, los factores emocionales como la motivación, la confianza en sí mismo y la resiliencia, también desempeñan un papel fundamental en el proceso de resolución de problemas y constituyen los factores que permiten desarrollar un enfoque más integral, que considere tanto los aspectos cognitivos como los emocionales y sociales involucrados en el proceso. En consecuencia, la resolución de problemas se convierte en una tarea significativa, capaz de potenciar la creatividad y el pensamiento crítico, así como de fomentar el aprendizaje y el crecimiento personal, social y espiritual (Farrell, Baurain y Lewis, 2020).

En este sentido, es preciso considerar que el enfoque del modelo del profesional reflexivo de Schön (2010) se ubica en distintos contextos profesionales, en los que la esencia de la reflexión en su pensamiento práctico puede darse durante la acción o sobre la acción. La primera implica la capacidad de

reflexionar mientras se está llevando a cabo una tarea o actividad, lo que permite ajustar o modificar la acción en tiempo real en base a la reflexión (Schön, 1983). Esta habilidad metacognitiva permite a los individuos ajustar o modificar su acción en tiempo real en función de la reflexión continua sobre su desempeño y estrategias utilizadas.

Por otra parte, los principios de este modelo para la reflexión sobre la acción incluyen la capacidad de identificar patrones y problemas recurrentes en la acción, y la habilidad para generar alternativas creativas para resolver problemas. Se enfatiza la importancia de la apertura a nuevas perspectivas y de la disposición a modificar la acción con base en la reflexión, e incluye la capacidad de analizar y examinar los supuestos y los marcos conceptuales que subyacen a la acción, al igual que la habilidad para generar conocimiento y aprendizaje a partir de la reflexión. El autor destaca también la importancia de la reflexión crítica y la retroalimentación constructiva para mejorar la práctica profesional. Dentro de este marco se comprende que en el modelo de reflexión de Schön (2010) resalta la importancia de la práctica reflexiva en el desarrollo profesional, tanto en el momento de la acción como después de ella, con el objetivo de generar aprendizaje y mejorar la práctica.

En coherencia con los modelos de Dewey (1933) y Schön (1983; 1987), previamente detallados, la perspectiva pedagógica enfocada en la reflexión crítica sobre la práctica educativa de Stephen Kemmis (1988) propone que esta práctica sea analizada desde una perspectiva crítica

y reflexiva, involucrando no solo a los docentes sino también a los alumnos en la evaluación constante de su propio proceso de aprendizaje. La teoría de Kemmis (1988) está basada en el concepto de análisis, descripción, explicación y mejora, y revela la importancia de la investigación-acción en la formación del profesorado planteando una metodología para la implementación en el aula. El enfoque secuencial de Kemmis se compone de cuatro etapas: planificación, acción, observación y reflexión crítica. Según Kemmis (1988), considerar el contexto es esencial al reflexionar sobre la práctica pedagógica. Esta perspectiva pone en relieve la necesidad de una comprensión detallada del contexto en el que se lleva a cabo la práctica educativa, lo que otorga espacio a una planificación más efectiva y una reflexión crítica más profunda. Este modelo se refiere a un proceso reflexivo continuo con el fin de identificar fortalezas y debilidades, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y garantizar una educación de calidad para los estudiantes.

En tal sentido, se puede argumentar que es factible concebir las prácticas reflexivas docentes en la EALE como un andar que va de un “pensar” a un “actuar” a través de un proceso de comprensión y descubrimiento, un espacio que busca inconscientemente la tan anhelada conexión auténtica entre individuos que comparten las mismas dificultades, contextos en común, y visiones antagónicas, en la mayoría de los casos. Incentivar el análisis profundo entre pares se presenta como una opción que pretende atenuar la brecha entre lo que se dice sobre el deber ser y la comprensión profunda de lo que realmente involucran

los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas (Farrell, 2014).

Dado que las prácticas reflexivas facilitan el desarrollo de nuevos conocimientos, destrezas y disposiciones en los candidatos a profesores, al fomentar la contemplación crítica de las acciones en un entorno inmediato, promover espacios institucionales para estas impactaría en la mejora continua de la labor docente. Considerando que estas se producen cuando un docente o grupo de docentes reflexionan antes, durante y después de la práctica pedagógica y se miden por la aplicación adecuada de disposiciones, conocimientos y habilidades relacionadas con el tratamiento de las diversas necesidades sociales y académicas de sus estudiantes (Slade, Burnham, Catalana y Waters, 2019).

De esta manera, resultaría pertinente que las instituciones educativas implementen estrategias de formación coherentes con sus necesidades propias, planificando y adoptando enfoques pedagógicos adecuados en cuanto a la actualización docente, en los que identifiquen la reflexión como una necesidad. No obstante, no podemos obviar que son diversos los elementos que influyen en la efectividad en cuanto al diseño de espacios institucionales que procuren la reflexión docente (Anijovich, Rebeca y Capelletti, 2018).

En lo esencial, los modelos propuestos por Dewey (1933) y Schön (1983; 1987) resaltan la centralidad del aprendizaje activo y experiencial, concediendo al estudiante el papel protagónico en su proceso de desarrollo de

habilidades. Sin embargo, es en el docente en quien recae la responsabilidad de diseñar ambientes de aprendizaje enriquecedores y desafiantes, donde el estudiante pueda inmiscuirse y reflexionar sobre su propio desarrollo cognitivo. Este enfoque demanda una actitud de constante renovación y perfeccionamiento por parte del educador, quien se ve compelido a someter a escrutinio sus creencias y métodos pedagógicos, y a explorar nuevas modalidades de instrucción. Se quiere con esto significar que es crucial que el docente sea consciente de su capacidad para evaluar de manera crítica su desempeño y adaptarse con flexibilidad a las individualidades de sus alumnos, en cohesión con el precepto planteado por Schön (1983; 1987) y el modelo de la Gramática Sistémica Funcional de Halliday (1978).

En este sentido, y en coherencia con lo mencionado, comprender la relevancia del lenguaje como una herramienta semiótica y gramaticalmente compleja utilizada por los seres humanos para la comunicación, abordada por M.A.K. Halliday en su modelo de la Gramática Sistémico-Funcional (GSF), resulta vital para los docentes de lenguas. La GSF proporciona un marco teórico detallado para analizar el uso de la L2 en el espacio pedagógico al relacionar los estudiantes y sus pares en contextos específicos, en los que necesitan expresar ideas y explicar conceptos, en términos que demandan de su comprensión e interpretación de esa L2. Esta perspectiva teórica, por otra parte, puede funcionar como guía para los docentes hacia la reflexión sobre su práctica pedagógica cotidiana a través de un análisis lingüístico.

La perspectiva teórica de Halliday (1978; Halliday y Matthiessen, 2014) subraya la relevancia del lenguaje como una herramienta multifacética a través de la que podemos analizar lo que se configura en la comunicación, con lo que trasciende una aproximación estructuralista al lenguaje. Los educadores estamos llamados a reflexionar sobre cómo emplear el lenguaje en el aula, entendiendo su influencia en la construcción de la identidad y la cultura de los estudiantes. Se entiende entonces que, el lenguaje no es una herramienta para comunicar información de manera objetiva, sino que de hecho está intrínsecamente relacionado con la identidad, la cultura y la sociedad de los hablantes. De este modo, y señalado por Halliday (1978), el lenguaje además de reflejar la realidad, también contribuye a crearla y moldearla, a regular nuestra interacción y darle sentido a nuestra existencia. Esto es particularmente relevante para los docentes de lenguas pues sus aprendices se enfrentan a una nueva lengua no como estructuras vacías, sino como un potencial de significado en una cultura distinta a la propia.

Bajo esta perspectiva, la integración armónica de la teoría y la praxis educativa adquiere relevancia al considerar los aspectos emocionales, tal como Farrell (2015) señala en su enfoque holístico. Este aporte introduce elementos más humanos en el ámbito pedagógico, los cuales no han sido debidamente valorados por generaciones anteriores ni asumidos como parte de la práctica docente (Mann y Walsh, 2013). El enfoque de Farrell (2015) guarda una estrecha consonancia con el modelo de aprendizaje experiencial delineado por

Kolb (1984), el cual, en esencia, enfatiza la relevancia de la reflexión crítica en la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De lo dicho, se puede destacar que existe la necesidad de una formación docente continua, que trascienda el cúmulo de habilidades técnicas y se adentre en la esfera introspectiva. La adquisición de aptitudes docentes, una vez consumada, no debe asumirse como un punto de llegada, sino como el umbral de un camino en el que la reflexión continua y objetivos claros, el cuestionamiento y la adaptación se conciben como pilares del sistema (Farrell, 2015).

Bajo esta óptica, se puede sugerir que la educación contemporánea no solo se refiere a la transmisión de conocimientos, sino a la formación de mentes analíticas y reflexivas, un reto que exige docentes dispuestos a desafiar sus propias creencias y rediseñar sus propios espacios (Perrenoud, 2004). Es precisamente la mutabilidad y la diversidad, las que procuran la transformación de paradigmas y enfoques pedagógicos, la formación del educador debe ser un proceso fluido y constante que demande flexibilidad para abordar su complejidad y suscitar pensamiento crítico.

Como vemos, las prácticas reflexivas docentes pueden ser establecidas como instrumento valioso en la búsqueda de crecimiento profesional docente, una opción idónea en entornos educativos que comprenden la necesidad constante de transformación. Si bien es cierto que a partir de los modelos revisados anteriormente en

este texto se puede deducir que la noción de prácticas reflexiva no se limita a un proceso pasivo, sino que demanda todo un entramado de procesos de autoevaluación y síntesis constructiva de ideas, igualmente lo es el hecho de que se deben dar desde la interacción entre pares, y se traducen en una especie de maridaje intelectual y espiritual que aspira darle sentido a la labor del docente por sí mismo y que puede optimizar considerablemente su capacidad para adaptarse a las exigencias dinámicas y aceleradas en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Referencias

- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018) La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en blanco*. Serie indagaciones, 28(1), 75-92. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100005&lng=es&tlng=es.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315059051>
- Candy, P., Harri-Augstein, S., & Thomas, L. (1985). *Reflection and the Self-organized Learner: a Model of Learning Conversations*. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning Experience into Learning* (pp. 100). Routledge Falmer.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process*. Madison: University of Wisconsin Press. <https://opus4>.

- kobv.de/opus4-Fromm/frontdoor/index/index/docId/7969
- Domingo, A. (25 y 26 de septiembre de 2017). Reconceptualizar la Práctica Reflexiva. [Conferencia Sesión inaugural] Simposio Internacional Práctica Reflexiva, Universidad de San Andrés, Argentina.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. California Academic Press.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Farrell, T. S. C., Baurain, B., & Lewis, M. (2020). 'We Teach Who We Are': Contemplation, Reflective Practice and Spirituality in TESOL. *RELC Journal*, 51(3), 337-346. <https://doi.org/10.1177/0033688220915647>
- Farrell, T. S. C. (2022). *Cambridge Element – Reflective Practice in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Grayling, A. (2003). *Meditations for the humanist: Ethics for a secular age*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). Routledge.
- Hatton, N., & Smith, D. (3-6 July, 1994). Facilitating Reflection: Issues and Research. [conference paper] Conference of the Australian Teacher Education Association, Brisbane, Queensland, Australia.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Deakin University.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- Magaña, C., Flores, E., Pelaez, R. (2017). Alfabetización digital en la formación del docente en enseñanza del inglés en Becerra, M. y Hernández, F. Alfabetización Digital para la enseñanza de lenguas. Universidad de Quintana Roo.
- Mann, S., & Walsh, S. (2013). RP or 'RIP': *A critical perspective on reflective practice*. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 291-315. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0013>
- Munby, H., Russell, T., & Martín, A. (2001). Teacher's Knowledge and How It Develops. En Richardson, V. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. American Educational Research Association.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *The art of reasoning: An introduction to logic and critical thinking* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Peralta-Castro, F., & Gutiérrez, B. (2021). *Habilidades del siglo XXI en el salón de clases de lenguas: retos y oportunidades*. <http://ww.uco.mx/content/>

publicacionesenlinea/adjuntos/
Habilidades-del-siglo-XXI-en-
el-sal%C3%B2n-de-clases-de-
lenguas_505.pdf

- Perrenoud, P. (2004). *Diez Nuevas competencias para enseñar; invitación al viaje* (1a. ed.). Grao.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Slade, M. L.; Burnham, T. J.; Catalana, S.; y Waters, T. (2019) The Impact of Reflective Practice on Teacher Candidates' Learning, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 13 (2). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130215>
- Stone Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*. Editorial Paidós.
- Talayero San Miguel, N., & Villa Mateos, P. (2023). *Sala de Comunicación de Telefónica*. <https://www.telefonica.com/es/sala-comunicacion/blog/inteligencia-artificial-innovacion-etica-y-regulacion/>
- Turrión P., & Ovejero Bernal, A. (2013). ¿Es eficaz el aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento académico en la enseñanza del inglés? Estudio experimental en alumnos de primaria. *Tabanque Revista Pedagógica*.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en septiembre de 2023, revisado y aprobado para su publicación en diciembre de 2023.