



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



El uso del diario en la formación reflexiva de los profesores de lenguas

Tesis

Que para obtener el grado de
Maestría en Ciencias educativas

Presenta

María del Carmen Yáñez Kernke

Ensenada, Baja California, mayo de 2013



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Maestría en Ciencias Educativas



El uso del diario en la formación reflexiva de los profesores de lenguas

Tesis

Que para obtener el grado de

Maestría en Ciencias educativas

Presenta

María del Carmen Yáñez Kernke

Aprobada por:

Dra. Guadalupe López Bonilla

Directora de tesis

Dra. Carmen Pérez Fragoso

Sinodal

Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio

Sinodal

Ensenada, Baja California, mayo de 2013

Agradecimientos

Agradecimientos...

Somos tanto agentes de nuestro destino, como seres contruidos socialmente a partir de nuestro interactuar continuo con los otros... por eso, gracias a todos aquellos que me ayudaron a crecer durante este proceso::

A mi queridísima **Dra. Guadalupe López Bonilla**, directora de esta tesis y compañera invaluable de esta aventura por su guía intelectual, su confianza en los momentos de duda, y por ser el gran ser humano con el que aprender resulta un privilegio y una alegría.

A mis admiradas profesoras **Carmen Pérez Fragoso** y **Guadalupe Tinajero Villavicencio**, miembros del comité de esta tesis, por el tiempo y dedicación prolija, rigurosa y amable, para orientar mis ideas y ayudarme a expresarlas con mayor acierto.

A todos mis demás profesores, en especial a mi apreciada **Alicia Chaparro** por sus atinados consejos para enseñarme a escribir.

Al personal directivo y administrativo cuya labor silenciosa contribuye a que culminen nuestros esfuerzos en este querido **Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**, a las facilidades que me ha brindado en diversas ocasiones la **Universidad Autónoma de Baja California**, y a la sociedad que sostiene la educación de mi lastimado y querido país.

A mis amadísimos hijos, mi orgullo y mi mejor ejemplo. A **Luis Elías** por su perseverancia, su abrazo cálido y oportuno, y por hacerse cargo de mantener aceitados los engranes de esta familia. A **Juan Adrián** por su ingenio y capacidad de poner las piezas del mundo en su lugar con su sentido práctico y su buen humor.

A mis amigos: a **Reingard Enkerlin** por su dulzura y su corazón limpio, a mi inolvidable **Gloria Arcelia Tripp**, ángel guardián que me obligó a ponerme de pie cuando hizo falta; a mi eterna e invencible **Guadalupe Munguía** y a mi querido **Isidro**.

A **Elías**, ejemplo de congruencia y honradez y al cariño de **Carmelita**, mis queridos padres.

Y a Pelusita, mi más leal compañera de estudios.

Tabla de contenidos

Tabla de contenidos

Agradecimientos	3
Tabla de contenidos	5
Índice de tablas	12
Índice de figuras	12
Introducción	13
I. El objeto de estudio	16
1.1 Antecedentes	16
1.2 Planteamiento del problema	19
1.3 Preguntas de investigación	20
1.4 Objetivos	21
1.5 Justificación y relevancia del estudio	21
II. Marco teórico	23
2.1 Revisión de la literatura sobre el uso del diario en la formación docente	24
2.2 La enseñanza reflexiva y la metacognición	30
2.2.1 Modelo de práctica reflexiva para la formación docente de lenguas	31
2.2.2 Enseñanza y práctica de la metacognición en la formación docente	32
2.3 El concepto de literacidad en la formación disciplinar	35
2.3.1 Identidad e identidad disciplinar	35
2.3.2 La teoría de los géneros	36
2.3.2.1 ¿Es el diario un género textual situado en la práctica docente?	42

2.3.3 Literacidad disciplinar	47
2.4 Literacidad crítica	49
2.4.1 La enseñanza crítica de la literacidad disciplinar	49
2.4.2 Pedagogía crítica	50
III. Método	53
3.1 Diseño general	53
3.2 Contexto del estudio	55
3.3 Participantes	57
3.4 Procedimientos de recogida de datos	59
3.5 Procedimientos de análisis de datos	63
IV. Resultados	66
4.1 El programa de estudios	69
4.1.1 Comparación de los lineamientos generales del modelo educativo de la Universidad y los del plan de estudios de la Licenciatura	70
4.1.2 Análisis del perfil de ingreso, el perfil de egreso, las problemáticas que resuelve el docente, las competencias generales y específicas, sus evidencias de desempeño; y el sistema de evaluación del plan de estudios de la Licenciatura en Docencia de Idiomas	71
4.1.3 Análisis de los programas de los cursos de la Licenciatura en Docencia de Idiomas	74
4.1.4 El uso del diario como estrategia de aprendizaje en los programas de estudio de los cursos	82
4.2 Percepciones de las profesoras	82

4.2.1 Formación reflexiva del docente de lenguas	84
4.2.1.1 Necesidad de formar a los estudiantes en el pensamiento crítico	84
4.2.1.2 Estrategias empleadas por las maestras para la formación reflexiva	85
4.2.1.3 Caracterización de la formación reflexiva	86
4.2.1.4 Implicaciones de la formación reflexiva	86
4.2.1.5 Limitaciones para enseñar de formas reflexivas	87
4.2.2 Currículo y formación reflexiva	88
4.2.2.1 Formación reflexiva en el currículo formal	88
4.2.2.2 El trabajo colegiado para la formación reflexiva	89
4.2.3 Literacidad disciplinar	90
4.2.3.1 Prácticas de literacidad disciplinar en la Licenciatura en Docencia de Idiomas	90
4.2.3.2 Retos presentes en el desarrollo de la competencia comunicativa disciplinar de los docentes de idiomas	93
4.2.4 Uso del diario	96
4.2.4.1 Razones para extender la práctica del diario en la formación docente	97
4.2.4.2 Características que las profesoras atribuyen al diario	100
4.2.4.3 Consideraciones que deben tenerse en cuenta para usar el diario en la formación de los estudiantes	103
4.2.4.4 Dificultades encontradas por las docentes al trabajar con el diario	106
4.2.4.5 Efectos del uso del diario observados por las docentes en el aprendizaje de los estudiantes y en la enseñanza de ellas como formadoras de docentes	108

4.2.4.6 Aspectos que requieren explorarse acerca del uso del diario como herramienta pedagógica	112
4.2.5 El estudiante y el diario	113
4.2.5.1 Reacciones de los estudiantes frente a la actividad del diario	113
4.2.5.2 Percepciones de las docentes sobre los estudiantes	115
4.3 Percepciones de los estudiantes	115
4.3.1 Necesidades de mejora en su formación como docentes de idiomas	116
4.3.1.1 Formación en una práctica reflexiva paralela a la teoría	116
4.3.1.2 Evaluación de la práctica docente	118
4.3.1.3 Formación en literacidad disciplinar	119
4.3.1.4 Mejoramiento del nivel de preparación y exigencia en la Licenciatura	120
4.3.1.5 Fortalecimiento del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en español, inglés y un tercer idioma	120
4.3.1.6 Fortalecimiento de la formación en el tercer idioma	121
4.3.2 Experiencias de formación reflexiva vividas en la Licenciatura	121
4.3.2.1 Estrategias de formación reflexiva implementadas por sus maestros	122
4.3.2.2 Papel de la reflexión en sus prácticas docentes	123
4.3.3 Experiencias vividas con el diario de acuerdo a los estudiantes	123
4.3.3.1 Concepción del diario de acuerdo al estudiante	123
4.3.3.2 Dificultades y retos que percibe el estudiante al escribir el diario	124
4.3.3.3 Emociones asociadas a la escritura del diario	125

4.3.3.4 Buenas prácticas en el uso del diario	126
4.3.3.5 Prácticas deficientes en el uso del diario	126
4.3.4 Formación en la escritura	127
4.3.4.1 Papel que juega la escritura en la formación docente desde el punto de vista del estudiante	127
4.4 Los diarios de los estudiantes	127
4.4.1 Análisis de enunciados en primera persona	128
4.4.2 Prácticas de metacognición encontradas en los diarios	131
4.4.3 Otras prácticas presentes en los diarios	134
4.4.3.1 Prácticas que refieren aspectos de la formación de los estudiantes en literacidad disciplinar	134
4.4.3.2 Otros aspectos emergidos en los diarios de los estudiantes	136
V. Discusión	138
5.1 ¿Qué nos dice el plan de estudios sobre la formación reflexiva de los docentes de idiomas y el uso del diario?	139
5.2 ¿Qué nos dicen los docentes sobre el uso del diario?	143
5.2.1 Formación reflexiva	143
5.2.2 El papel del currículo en la formación reflexiva	144
5.2.3 Literacidad disciplinar	146
5.2.3.1 El uso del diario	149
5.3 ¿Qué nos dicen los estudiantes sobre el uso del diario?	152
5.3.1 Necesidades de mejora curricular en la Licenciatura	152

5.3.2 Percepciones de los estudiantes sobre sus experiencias con el diario en su formación	155
5.4 ¿Qué nos dicen los diarios sobre los estudiantes, los docentes y el plan de estudios?	158
5.4.1 Acciones y formas de pensar reflejadas en enunciados en primera persona	158
5.4.2 Formación reflexiva: prácticas de metacognición expresadas en los diarios	161
5.4.3 Prácticas de literacidad disciplinar y otras formas de pensar expresadas en los diarios de los estudiantes	162
VI. Conclusión	164
Apéndices	170
Apéndice 1. Guía para la entrevista a profundidad con docentes	171
Apéndice 2. Guía para el grupo focal con docentes	174
Apéndice 3. Guía para el grupo focal con estudiantes	175
Referencias	177

Índice de tablas

<i>Tabla 1.</i> Datos del perfil profesional y laboral de las docentes participantes	58
<i>Tabla 2.</i> Número de estudiantes participantes por semestre y por etapa	59
<i>Tabla 3.</i> Técnicas de recolección de datos, propósito y procedimiento	61
<i>Tabla 4.</i> Definición de categorías deductivas empleadas en el análisis de los documentos curriculares	69
<i>Tabla 5.</i> Cursos analizados del plan de estudios de la Licenciatura	75
<i>Tabla 6.</i> Definición de las categorías y subcategorías inductivas, identificadas en el análisis de contenido de las entrevistas a las docentes	83
<i>Tabla 7.</i> Definición de las categorías y subcategorías inductivas, identificadas en el análisis de contenido de los grupos focales con los estudiantes	117
<i>Tabla 8.</i> Porcentajes de frecuencia por tipo de enunciado en primera persona para cada estudiante, y porcentaje por tipo de enunciado sobre el total de enunciados analizados	127

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Ciclos reflexivos deseables en la formación del docente de idiomas	32
<i>Figura 2.</i> Propuesta de un modelo curricular que integre el diario de manera explícita y transversal para una formación reflexiva y crítica del docente de idiomas	52

Introducción

Introducción

En este trabajo se retoman propuestas teóricas que plantean la necesidad de integrar de manera explícita, consistente y transversal al currículo, la enseñanza y práctica de la escritura a la educación superior. Se examina, en particular, el uso del diario para la formación docente. La investigación se ubica en el contexto de la formación de los maestros de lenguas extranjeras y parte de tres consideraciones: La primera es que, para que los profesores de lengua asuman un papel activo y crítico sobre su enseñanza deben ejercitarse, desde su formación, en ciclos continuos de práctica y reflexión. La segunda premisa sostiene que la escritura -practicada de manera sistemática y reflexiva- puede ser un medio idóneo de ejercicio intelectual para el maestro. Y en tercer lugar, se enfatiza que si bien la reflexión sobre la propia enseñanza parte de procesos metacognitivos individuales, su potencial crece si se realiza también de manera socializada. En cualquier caso, se esperaría que la práctica de una enseñanza más reflexiva incidiera, por una parte, a favor de una educación más crítica de sí misma; y como consecuencia, esto se tradujera en la mejora de las condiciones históricas y sociales del contexto en que se ubica la escuela (Tedick, 2005; Wallace, 1991; y Bartlett como se cita en Richards y Nunan, 1990).

Uno de los métodos de introspección escrita empleado por los educadores para observar y reflexionar sobre sus propios pensamientos y acciones, así como para interpretar su práctica a través de la teoría, ha sido el *diario del profesor*. Definido como un recuento personal y continuo en el proceso del aprendizaje o de la enseñanza, el diario es un texto característico en los contextos de la instrucción. Su utilidad consiste en proveer material de análisis sobre hechos y comportamientos relevantes en el acontecer del aula (Bailey, como se cita en Nunan, 1992). Porlán y Martín (1991) agregaron que el diario del profesor es una herramienta de formación profesional con la que su autor puede tomar una distancia más objetiva al analizar y entender, sobre bases más sólida, su práctica docente para mejorarla.

Este estudio se ubica en el programa de la Licenciatura en Docencia de Idiomas, impartido en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. A casi siete años de iniciada la implementación del currículo formal vigente de ese programa, varios de sus docentes encuentran que no existen en él estrategias explícitas para la

formación profesional reflexiva y crítica. No obstante, que este tipo de formación se considera característica e importante en la formación docente en general, por lo que en este caso, tendría que serlo también en la de los docentes de lenguas. Actualmente, en el contexto de este estudio, el desarrollo de la formación reflexiva y crítica depende de iniciativas tomadas por algunos de los profesores que dan clases en la licenciatura.

Una de esas iniciativas ha sido el uso de un diario que los maestros de algunas asignaturas piden escribir a sus estudiantes. El objetivo de esta investigación es conocer, describir y analizar los usos que los docentes hacen del diario del profesor, las concepciones y creencias que tienen sobre su uso como instrumento de metacognición, los propósitos de formación docente que persiguen al usarlo, así como sus experiencias personales al emplear el diario como parte de su propio proceso de educación y desarrollo profesional. Asimismo, se busca aprender a través del recuento que hacen los estudiantes que han utilizado el diario en la licenciatura en docencia de idiomas, acerca de sus experiencias y percepciones sobre los beneficios o desventajas de esta estrategia.

De la misma manera, a través de este trabajo se busca aprender sobre el papel y potencial que el uso del diario tiene en el desarrollo de competencias intelectuales para la enseñanza reflexiva de quienes se forman en la docencia de idiomas. Conviene señalar que el contexto internacional de las profesiones demanda competencias intelectuales que abarcan, entre otras, la capacidad para el autoaprendizaje, el aprendizaje crítico y reflexivo y para el aprendizaje a lo largo de la vida (Graddol, 2006). Lo anterior resulta particularmente indispensable en la formación de un docente reflexivo y crítico de su propia actuación, para incidir en la mejora del contexto social con el que, se considera aquí, tiene un compromiso social a través de su ejercicio profesional.

Para llevar a cabo esta investigación, se adoptó un enfoque cualitativo, en el que se utilizaron técnicas de corte etnográfico e interpretativo. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas a profundidad con los docentes, grupos focales con docentes y estudiantes, la recolección de diarios escritos por los estudiantes participantes, así como la consulta de documentos curriculares. Para su análisis, se recurrió a los métodos de análisis de contenido y análisis de discurso mediante el uso de enunciados en primera persona.

I. El objeto de estudio

1.1 Antecedentes

La práctica de la escritura en general, y del diario en particular, puede ser una herramienta formativa para propiciar la interpretación, la reflexión sobre el quehacer educativo, y la construcción de nuevos significados en el currículo escolar (Bregagnolo y García, 2010). Cuando además de registrar lo que hace y piensa en lo individual, el profesor socializa y discute lo que escribe con otros educadores, con sus estudiantes y/o con los administradores o miembros de la comunidad, la educación se enriquece y se posibilita la solución de algunas necesidades sociales de maneras más efectivas (Santos Guerra, 2001). Por lo tanto, la escritura, como recurso de investigación y reflexión sobre las prácticas escolares, puede contribuir a la mejora de la educación propia y la de los otros.

Freire (1997) sostenía que en el ejercicio de pedagogías más autónomas y comprometidas con lo social, se requería de “un movimiento dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (p.39). Se trata de un proceso en el que escribiendo, el docente intenta comprender su realidad convirtiéndose en *sujeto* generador de conocimiento al reflexionar sobre su quehacer. A su vez, se convierte en *objeto* de lo que investiga, como lo definiera Canizales (2008), en un ‘ente’ que escribe desde el marco referencial de sus experiencias y valores, para interpretar de forma más significativa su práctica pedagógica. Así, la posibilidad de introspección -que da el acto de la escritura reflexiva- pone al alcance del educador la comprensión y orientación más claras de su papel como educador y como agente de cambio social. Para Toscano (1994), la práctica de la enseñanza carente del análisis y reflexión metódicos se traduce en saberes cándidos y acríticos. Explica que, es a través de la reflexión crítica que la curiosidad natural del educador puede transformarse en una curiosidad epistemológica para vincular los saberes prácticos con el conocimiento teórico a fin de confirmar, idealmente, que “toda práctica obedece a una teoría” (p. 1).

La práctica sistemática del *diario del profesor* potencializa la problematización de la enseñanza, al relacionar los hechos en los que el profesor participa -o bien aquellos que observa- de formas más objetivas y fundamentadas. A continuación, se refieren estudios empíricos que han encontrado en la práctica del diario, una herramienta para que el docente

se aproxime a su propia práctica y a lo que sucede en el currículo vivido, de maneras críticas mediante modelos didácticos teóricos. Lo anterior, debe posibilitar la mejora de ese currículo y de la misma teoría educativa.

Janesick (como se cita en Herndon y Fauske, 1996) reportó que el diario ha tenido usos y designaciones diversos, aunque no siempre por una razón clara. Por ejemplo, la *bitácora* es un diario utilizado para reportar observaciones y datos sobre eventos y procesos diversos de la vida escolar. Otro caso es el del *registro libre*, anotación que reúne observaciones y/o reacciones surgidas ante eventos de aprendizaje o enseñanza. Existen también las *bitácoras colaborativas*, diarios empleados para dar seguimiento a la realización de proyectos realizados por equipos de trabajo. Los *diarios compartidos* o *colaborativos* se han utilizado para establecer diálogos de seguimiento y retroalimentación a procesos educativos entre profesores, profesores y estudiantes de cursos y campos de conocimiento diversos, o bien, entre profesores en formación y sus instructores.

En relación a los diarios colaborativos, Porlán y Martín (1991) han resaltado su fortaleza para propiciar aprendizajes nuevos, la toma de conciencia y la capacidad de análisis en la formación de los nuevos profesores. Como seres sociales estamos determinados por un contexto cultural, social, histórico y político; sin embargo, cada uno elabora un discurso propio basado en sus propios aprendizajes y formas de vincularse con la realidad y el conocimiento. Un rasgo distintivo del diario del profesor es descubrir y evidenciar el discurso individual con el que se percibe la realidad educativa (Beillerot, como se cita en Mancovsky y Devalle, 1998). No obstante, compartir con otros el diario puede aportar perspectivas únicas a la visión individual y permitir la comprensión y reconstrucción social más profundas de la realidad escolar. Kemmis y McTaggart (1988) señalaron también la posibilidad de crear diálogos a partir de las observaciones recogidas en un diario que se empleó para acrecentar el aprendizaje. De ahí que sea importante crear espacios, en tiempo y forma, dentro de los programas de formación docente para la escritura reflexiva, de manera sostenida. Asimismo, resulta necesario proveer, tanto espacios de silencio y práctica privada de la reflexión, como otros espacios de socialización de tales reflexiones entre estudiantes y profesores.

Acerca de las concepciones y creencias de los profesores, Graves (2000), Toscano (1994) y Zabalza (como se cita en Mancovsky y Devalle, 1998) coinciden en señalar que éstas inciden en la enseñanza de maneras pocas veces conscientes, por lo que es importante traerlas al nivel consciente del saber del maestro. Con ese propósito, el diario del profesor constituye un medio de exploración y autodescubrimiento; así como un medio para organizar, racionalizar y recuperar de maneras cognitivas más complejas, no sólo la experiencia personal y las emociones de quien escribe, sino también las creencias que subyacen y determinan su práctica educativa. Esa toma de conciencia crea en el profesor la necesidad de fundamentar y reorientar las creencias que sostienen su quehacer profesional, favoreciendo la evolución de los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Varios teóricos han conferido funciones importantes al uso del diario en el proceso de transformación intelectual en la formación y la práctica profesional del docente (Freire, 1997; Porlán y Martín, 1991 y Toscano, 1994). Esa transformación suele iniciar como un ejercicio meramente descriptivo que da fe biográfica de lo que hace el docente cuando escribe, de formas más bien espontáneas. De manera gradual, se puede adoptar el cuestionamiento del quehacer educativo como una parte necesaria de la práctica educativa. La evolución debe ir hacia formas de indagación -sistemáticas y sólidas-, para comprender y mejorar la práctica educativa propia y su contexto social. Formas que además permitan que la práctica del diario detone procesos de investigación formal y que tales resulten en la construcción de nuevo conocimiento pedagógico (Kemmis y McTaggart, 1988). Simultáneamente, el ejercicio constante de la escritura del diario permite al docente apropiarse del discurso teórico, aprender a interpretarlo y transformarlo de formas sólidas y holísticas (Freire, 1997; Kemmis y McTaggart, 1988; Porlán y Martín, 1991).

Para efectos de este trabajo –cuyo objetivo es conocer el potencial, usos y creencias detrás de la práctica de la escritura del diario en la formación de los maestros de lenguas- se partió de la concepción de Vain (2003) quien define al diario como una técnica de registro y reflexión sostenida -cuando menos durante un período- que un profesor realiza sobre su práctica, ya sea durante su formación universitaria o su ejercicio profesional. Además, se adoptó el concepto que del *diario del profesor* elaboran Porlán y Martín (1991) para referirse a éste como un texto característico de la docencia y diferenciarlo de los usos

que en otros ámbitos profesionales pueda tener el uso del diario. A fin de evitar confusiones en cuanto a si el diario es escrito por el estudiante o por el formador, emplearé en adelante, de manera indistinta, el término *el diario*, para referirme al ejercicio que los maestros en preparación (estudiantes de docencia de lenguas) deben escribir en ocasiones como parte de su formación reflexiva.

1.2 Planteamiento del problema

La Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, en el campus Ensenada, imparte desde hace seis años la licenciatura en docencia de idiomas en la que, actualmente se forman profesores de lenguas. Algunos aspectos de ese programa -plan de estudios vigente y único a la fecha- han ido definiéndose sobre el proceso de su implementación. Entre ellos se encuentran el diseño de partes del programa y/o el diseño y mejora de estrategias metodológicas para lograr los objetivos curriculares en función de las demandas del contexto.

Entre las preocupaciones actuales –compartidas por varios profesores de la licenciatura que nos ocupa, entre los que me incluyo- están las dificultades que suelen tener los estudiantes para integrar la teoría a la comprensión e interpretación de su práctica docente, para mejorarla. También consideran que los estudiantes no siempre desarrollan estrategias y habilidades adecuadas para aprender de formas críticas, reflexivas y autónomas, que les permitan enfrentar los retos de su futuro campo de trabajo. López Ros, Font Llado, y Pradas Casas (2008) han señalado que mientras que los modelos curriculares de formación de profesores deberían contemplar ejes formativos para la formación reflexiva, con frecuencia esto no es así. Por el contrario, se da por sentado que la mejora del conocimiento profesional sucederá aún en ausencia de un componente de formación reflexiva y analítica explícito en el currículo.

El mismo grupo de maestros coincide que, en lo general, el programa carece de estrategias curriculares para desarrollar la capacidad de reflexión y autoaprendizaje de sus estudiantes. Bajo un modelo de racionalidad técnica e instrumental, la formación se limita a la capacitación para instrumentar modelos pedagógicos hechos sin cuestionarlos. El currículo no propone alternativas explícitas para dotar al futuro docente de lenguas de las

competencias que requiere para enfrentar con éxito las situaciones de incertidumbre o toma de decisiones que Vain (2003) denomina “Zonas indeterminadas de la práctica pedagógica” (p. 56). Se trata de áreas de problema todavía no identificadas por la teoría. Estas deficiencias curriculares dejan de lado la formación reflexiva y las habilidades para aprender de manera autónoma y crítica. Sin embargo, son contenidos indispensables en la formación profesional del docente de lengua para responder, desde su campo de trabajo, a las necesidades apremiantes de la sociedad actual y futura.

1.3 Preguntas de investigación

Considerando que el uso del diario es una alternativa importante -complementaria a otras estrategias- para la formación reflexiva y crítica de los futuros maestros de lenguas, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se plantea en el plan de estudios de la licenciatura en docencia de idiomas desarrollar la capacidad de reflexión y observación crítica de los futuros profesores de lenguas? Y si lo hace, ¿de qué maneras lo plantea? ¿Es el diario una estrategia contemplada por el currículo formal?
2. ¿Cuáles son los propósitos, concepciones y creencias de los profesores que lo emplean en su práctica como formadores docentes, y qué formas adopta el uso de este diario?
3. ¿Qué experiencias, concepciones y creencias tienen los estudiantes que han empleado el diario en su formación docente de lenguas?
4. ¿Qué evidencias de procesos metacognitivos -como la integración reflexiva de la teoría y la práctica- se observan en los diarios que escriben los futuros docentes de lenguas?
5. ¿Qué evidencias de otras prácticas características de su comunidad discursiva y disciplinar (o de otro tipo) son evidenciadas en los diarios de los estudiantes de docencia de idiomas?

1.4 Objetivos

Objetivo general: Explorar la formación reflexiva desde dos perspectivas: (1) la perspectiva de los planteamientos curriculares del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California y del plan de estudios para la Licenciatura en Docencia de Idiomas, ofrecida por la Facultad de Idiomas en el Campus Ensenada (currículo formal) y (2) la perspectiva de su incidencia en el aula a través de la actividad de docentes y estudiantes, en particular, mediante el uso del diario como artefacto para la formación reflexiva y crítica del estudiante.

Objetivos específicos:

1. Identificar cómo se plantea en el currículo formal de la Licenciatura en Docencia de Idiomas el desarrollo de la capacidad de reflexión y de observación crítica de los estudiantes que se forman en la docencia de lenguas, y conocer si el diario es una de las estrategias de formación reflexiva consideradas en ese currículo.
2. Describir y analizar los usos del diario en la licenciatura a través de los propósitos, concepciones y creencias de los profesores que lo emplean como estrategia de formación docente en lenguas.
3. Conocer las experiencias, concepciones y creencias que tienen los estudiantes que usan el diario como estrategia en su formación como docentes de lenguas.
4. Identificar, describir y analizar las evidencias encontradas en los diarios de los estudiantes de procesos metacognitivos.
5. Identificar, describir y analizar las evidencias encontradas en esos mismos diarios, de otros tipos de prácticas características de su comunidad discursiva y disciplinar (o de otro tipo).

1.5 Justificación y relevancia del estudio

Evaluar las fortalezas y debilidades del currículo para mejorarlo tendría que ser un deber elemental en cualquier programa educativo. A partir de esa consideración, en este estudio

se plantea la necesidad de evaluar cómo se atiende a la formación reflexiva en el currículo de la educación de los maestros de lenguas. Esta formación debe proveer a los docentes con herramientas metacognitivas para actuar de maneras más efectivas como agentes de cambio y mejora social, dentro y fuera de la escuela. De ahí que sea importante incluir estrategias metodológicas definidas para la instrucción reflexiva en el currículo formal de los profesores de lenguas, así como dar seguimiento a su implementación y mejora.

Como se ejemplifica en la primera parte de este capítulo (y más tarde en el marco teórico), la práctica de la escritura del diario ha probado ser una alternativa para la educación en la reflexión. Escribir un diario es en sí un ejercicio de reflexión y formación permanente realizado a través de la elaboración de un texto, con frecuencia asociado a la profesión de la docencia. Por ese motivo, se asume aquí que debe profundizarse en el conocimiento de su práctica actual dentro del contexto específico de esta investigación. La finalidad de esta investigación es que del conocimiento de esta práctica pueda promoverse y mejorar su uso como estrategia en la formación profesional de los estudiantes de docencia de idiomas.

Marco teórico

II. Marco teórico

Para sustentar esta investigación se han revisado los conceptos teóricos de la enseñanza reflexiva, la literacidad disciplinar y la literacidad crítica. Ya que se trata de abordar el contexto de la formación de los futuros profesores de lenguas, se revisaron estudios empíricos recientes que proporcionaran un panorama del estado de la cuestión sobre el uso del diario y/o de la escritura reflexiva en la formación de maestros en preparación o en servicio. Enseguida, se recurrió a la teoría de la enseñanza reflexiva que enfatiza el papel de la reflexión del educador sobre su práctica para transformarla. En tercer término, se revisó la teoría de la literacidad disciplinar relacionándola con los conceptos de identidad, identidad discursiva y con la teoría de los géneros. Esta parte de la revisión buscaba conocer por qué la formación y las prácticas de literacidad en las disciplinas - concretamente, las de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras- requieren de atención particular y especializada.

Atender a los usos de la literacidad disciplinar especializada contribuye a formar a los estudiantes en las prácticas requeridas para acceder y participar en los discursos de su actividad profesional, desde su formación inicial. Enseguida, se hace una revisión sobre diferentes propuestas pedagógicas para la enseñanza de la literacidad (Moje, 2007), y las raíces de la Literacidad crítica en la Pedagogía crítica de Freire. De esa manera, se busca a través de la teoría acerca de la Literacidad crítica, justificar por qué es necesario adoptar propuestas pedagógicas críticas e innovadoras para la enseñanza y ejercicio de la literacidad en las disciplinas. Moje (2007) plantea que así se posibilita un acceso más equitativo de los alumnos al conocimiento disciplinar, y también a las herramientas que lo preparen para generar conocimiento dentro de esa disciplina. Lo anterior contribuye a que profesiones, como la de la enseñanza de lenguas, puedan incidir en la reconstrucción y mejora de su contexto inmediato y de su sociedad.

2.1 Revisión de la literatura sobre el uso del diario del profesor en la formación docente

Definido como una técnica de registro sistemático de lo percibido en la actuación docente y de reflexión sobre los problemas prácticos (Canizales, 2008; Bregagnolo y García, 2010),

el diario se ha empleado con una variedad de intenciones educativas y contextos. Por ejemplo, ha sido utilizado en el estudio de la educación continua de los profesores en servicio, como estrategia en la formación reflexiva para la instrucción inicial de los profesores en disciplinas distintas, o bien en procesos educativos diversos bajo una perspectiva colaborativa. En esta sección, se describen trabajos sobre este tipo de casos, para conocer del estado de la cuestión en estudios sobre el uso del diario y/o la escritura reflexiva en la formación docente. Las descripciones refieren los objetivos y resultados de algunos de esos estudios empíricos.

Sobre formación docente de profesores en servicio, Herndon y Fauske (1996) analizaron las prácticas de tutorías que acompañaban la formación de profesores en una universidad. Con ese propósito, emplearon los diarios de “mentores”, quienes participaron de manera voluntaria, así como las observaciones que estos mentores anotaban en los diarios que pedían escribir a sus estudiantes (maestros en formación). El objetivo era observar los procesos de tutorías a través del registro en los diarios de los mentores. Se concluyó que el uso de los diarios en los procesos de tutoría funcionaba como una estrategia de retroalimentación continua y efectiva en la preparación de nuevos maestros. Pero además, los diarios constituyeron una estrategia de aprendizaje para los propios mentores y un instrumento de autoevaluación para identificar sus fortalezas y aptitudes como tales. En el estudio fue evidente que aquellos mentores que mostraban más disposición para reflexionar sobre su práctica eran más exitosos en la mejora de su actividad como formadores, que los que decidieron no hacerlo. De este trabajo sobresalen dos aspectos: Primero, que la reflexión escrita, realizada en el diario del mentor, se tradujo en una conciencia más profunda y objetiva de su función como educador. Segundo, que la misma reflexión potencializa la mejora de la enseñanza en beneficio de sus alumnos.

La investigación de Canizales (2008) analizó un proceso investigativo realizado por maestros en ejercicio. En particular, dentro de un programa institucional de investigación-acción más amplio, se observó el diario de una profesora. En ese registro se apreció el valor documental y testimonial del que el diario podía dar cuenta al seguir el proceso de evolución cognitiva de su autora. Se observó la evolución gradual desde el simple registro descriptivo de lo que observaba en su aula -al principio del proceso-, y que fue

desplazándose poco a poco hacia un cuestionamiento crítico de su práctica. Durante el proceso, ese cuestionamiento se volvió deseo de entender las causas de lo que acontecía y de tomar decisiones más conscientes, para emprender acciones que reorientaran su trabajo como educadora. El estudio descubrió que los ciclos de reflexión requieren de tiempo, de discusión de avances y de retroalimentación para transitar de la sola descripción y la narración hacia niveles de análisis más complejos sobre la propia enseñanza.

En estudios sobre programas de formación inicial de profesores, Mancovsky y Devalle (1998) observaron el uso del diario como dispositivo formativo. A un grupo de estudiantes realizando prácticas como docentes se le pidió reconstruir por escrito sus clases, de manera más o menos libre. De sus diarios emergieron múltiples temas de análisis en torno a procesos de toma de decisiones en el aula, modificación de tareas planeadas, reflexión sobre actuaciones, problemas de disciplina y coordinación del grupo, relación maestro-alumnos y percepción de los roles docentes. Los investigadores redefinieron el diario como un elemento de expresión capaz de recurrir a la teoría para interpretar los fenómenos de la clase, más allá de los niveles obvios de comprensión. También lo caracterizaron como un instrumento para identificar problemas en el proceso enseñanza-aprendizaje y un medio para tomar una distancia reflexiva y objetiva sobre la práctica cotidiana y, por lo tanto, para la profesionalización de su labor. Además, se constató el valor del uso del diario en la formación profesional del estudiante para acceder a los discursos de su disciplina, aprender a navegar y comenzar a expresarse en ellos, integrar su experiencia con la teoría e iniciarse en la generación del conocimiento disciplinar.

López Ros, Font Lladó y Pradas-Casas (2008) estudiaron la reflexión sobre los saberes prácticos como eje formativo en modelos curriculares de preparación de profesores reflexivos basados en las propuestas de Schön (1992), Marcelo (1999), Brocknack y McGill (2002), Tardif (2004), Perrenoud (2004) y Zabalza (2007). El estudio analizó un modelo de práctica profesional diseñado para un programa de formación de maestros de educación física, y sus posibilidades para el desarrollo del conocimiento práctico y de los procesos de reflexión de los estudiantes. Con ese fin, se examinaron varios elementos: entrevistas con maestros, tutores y alumnos; los proyectos de práctica de los profesores, las producciones de los alumnos y un diario en el que los estudiantes reflexionaban sobre aspectos didácticos

de su aprendizaje y su práctica en la enseñanza. El análisis de las fuentes identificó elementos diversos en sus actuaciones pedagógicas, tales como sus aspectos estructurales y organizativos positivos o críticos, las posibilidades de vinculación entre la teoría y la práctica de los estudiantes, el potencial de la acción tutorial para propiciar la reflexión, y el potencial de acciones de colaboración para contrastar experiencias y concepciones.

En cuanto al papel del diario en ese mismo estudio (López Ros, Font Lladó y Prado-Casas, 2008), éste resultó ser un elemento de reflexión para registrar, por una parte, lo vivido, lo sentido y lo pensado por los estudiantes durante sus prácticas profesionales dentro de la universidad. Por otra parte, reveló también las dificultades que para reflexionar enfrentaban los alumnos, además de posibles desventajas del diario mismo como instrumento de reflexión frente a las tutorías. Los autores concluyeron que el diario era un medio propicio para detectar problemas en la comprensión, el aprendizaje y la afectividad de los alumnos. Además, que la afectividad, según dejaban ver los diarios, era un factor determinante para la comprensión del contenido y para el aprendizaje

Vain (2003) llevó a cabo otra investigación sobre la formación profesional reflexiva en una licenciatura para profesores de educación especial y una maestría en docencia universitaria. Se esperaba que, a partir de un *diario académico*, aprendieran a observar su práctica a partir de los referentes teóricos de su campo de conocimiento, en vez de hacerlo sólo a partir del sentido común. Asimismo, se buscaba que aprendieran a sistematizar la información recogida en sus observaciones. Vain concluyó que el diario académico podía funcionar como un sistema conceptual complejo para innovar el aspecto curricular de la formación reflexiva docente. El uso del diario contribuyó a la articulación de teoría y práctica por parte de los estudiantes, a partir del registro y análisis de situaciones concretas. Como resultado de tal articulación, los participantes lograron identificar los efectos, contextualización e implicaciones (éticas y políticas) de su práctica pedagógica, desarrollar capacidades para resolver “zonas indeterminadas de la enseñanza” y establecer vínculos cooperativos y solidarios entre aprendices y enseñantes. Se confirmaron dos hechos: Primero, que el diario propicia el autoconocimiento del estudiante sobre su aprendizaje. Segundo, que sirve también para que el instructor monitoree el proceso educativo de sus estudiantes y detecte a tiempo posibles problemas en los que requiera apoyo específico.

A continuación, se presentan algunos de los estudios empíricos donde la práctica del diario ha seguido enfoques vygotskianos de socialización como estrategia esencial del aprendizaje.

Bregagnolo y García (2010) estudiaron la narrativa de un diario colaborativo en la educación inicial de profesores. Los diarios de los estudiantes se socializaban en grupos de cinco, y posteriormente en plenarios, bajo un enfoque pedagógico asociado a la discusión y el análisis socializado. Hubo varios resultados: (1) Se revitalizó el punto de vista personal de los estudiantes expresado en el diario original, por medio de la interacción con los planteamientos de otros. (2) Se motivó el uso y desarrollo de nuevas habilidades para el debate, la disensión, el consenso, y el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes al socializar el contenido del diario. (3) Se propició la tolerancia a la ambigüedad y al desequilibrio de los procesos cognitivos surgidos durante el cuestionamiento de la práctica. (4) Tuvieron lugar eventos de recuperación del equilibrio al replantear, los estudiantes, esos mismos procesos cognitivos. (5) Se observaron evidencias de nuevos procesos de tipo metacognitivo, catártico, de asociación de teoría y práctica y de empoderamiento. En síntesis, el diario fue revalorado, no como una práctica meramente rutinaria y mecánica; por el contrario, se le consideró una práctica propia de una educación liberadora. El diario actuó como un instrumento de reconocimiento del educando, de su agencia en su proceso de formación; un medio para que el estudiante pudiera tomar parte en los diálogos de su campo disciplinar y pueda generar cambios y conocimiento útil a su comunidad en alguna medida.

El diario ha sido utilizado también como recurso complementario de otras estrategias didácticas. Un ejemplo frecuente es el diario empleado como complemento del portafolio. Delmastro (2005) investigó el uso del portafolio entre estudiantes de lenguas extranjeras. El diario fungió como insumo de información clave para que el profesor monitoreara y evaluara el desarrollo de las estrategias metacognitivas de los estudiantes, a través del portafolio. Además, el diario permitió detectar necesidades de sensibilización y entrenamiento en el uso del portafolio tanto para maestros como para alumnos. También se reconoció en la lectoescritura un proceso complejo de creación de significados surgidos de la interacción texto-lector-contexto. Ese proceso fue evidente tanto en los registros escritos

-que eran parte de los portafolios de los alumnos-, como en diarios escritos por los profesores. Se encontró asimismo, que había resistencia por parte de los estudiantes al uso del portafolio y a asumir su propio proceso de aprendizaje, así como para reflexionar. Se encontraron finalmente problemas con el desarrollo de procesos metacognitivos. Estas resistencias y dificultades son un problema presente en muchos contextos educativos en los que persiste la preocupación de no apoyar lo suficiente el desarrollo de los recursos intelectuales y de aprendizaje necesarios para enfrentar los retos de profesionales.

Bajo una perspectiva vygotskyana -sobre actividad interna y cambio en el profesor-, Ball (2000) investigó el desarrollo y aplicación de una filosofía propia en la enseñanza de la literacidad, en escuelas urbanas. Para conocer los procesos empleados por los profesores al internalizar el uso estratégico de la literacidad, recurrió a los registros escritos por ellos para reflexionar sobre su enseñanza. De esa manera, conoció del origen y naturaleza de la actividad intelectual (interna) de los profesores y su evolución en relación a los usos de la literacidad en la escuela. Vygotsky (como se cita en Ball, 2000) reveló la existencia de una relación inherente entre la actividad intelectual externa e interna y su desarrollo en los individuos. En ese proceso, la reflexión contribuye a generar procesos intelectuales internos al transformar los de origen externo. Tales procesos se evidenciaron de manera progresiva, a través de prácticas de discurso oral y escrito de los maestros. El desarrollo intelectual se evidenció en sus escritos a través de un continuo que iniciaba en la mera narración de experiencias, y continuado, mediante procesos metacognitivos graduales, hacia tomas de conciencia. Durante el proceso, también adoptaron perspectivas teóricas, sobre la enseñanza de la literacidad, con las que podían comprometerse y traducir en filosofías propias.

El siguiente paso del estudio de Ball fue observar a los profesores emprendiendo procesos formales de investigación sobre su enseñanza, al percibir necesidades de mejora. En esa labor investigativa los maestros asumieron el papel de *agentes* de cambio de su propia práctica. A esa etapa siguió la planeación e implementación de nuevas posibilidades para mejorar su enseñanza con bases teóricas. Todas las fases fueron acompañadas de procesos de reflexión, introspección y crítica que llevaron a los docentes a proyectar una

voz propia a través de la escritura de textos diversos, entre los que destacaba el uso de un diario para promover la internalización y la toma de consciencia.

Las actividades dialógicas de corte vygotskyano del estudio de Ball (2000), dadas en forma de conversaciones sobre las teorías, favorecieron la reflexión crítica de cada docente sobre su enseñanza. Ball concluyó que los encuentros interpersonales, en torno a teorías avanzadas, condujeron a la transformación intrapersonal que permitió a los maestros apropiarse y diseñar nuevas estrategias para la enseñanza. En síntesis, se comprobó que las discusiones teóricas reflexivas y socializadas transforman las nociones docentes individuales, favoreciendo el aprendizaje y la vida de los estudiantes.

Por último, refiero un estudio de Capilonch y Castejón (2006) sobre el uso del diario compartido en una plataforma virtual, entre estudiantes de dos instituciones con programas de formación docente. Como parte de su educación, se pidió a los estudiantes que participaran, de manera voluntaria, en un ejercicio con un diario electrónico (e-diario). Los participantes compartieron y discutieron sus reflexiones de carácter crítico sobre su experiencia escolar, la identificación de fortalezas y debilidades en su práctica educativa, y la elección de estrategias para mejorarla. El diario siguió un formato más bien libre, con pocas características predeterminadas como frecuencia de la participación, aspectos de formato y de temática. Se planeó además, como una herramienta dinámica para la interacción y socialización de la experiencia docente. Aunque al principio los estudiantes lo consideraron complejo y exhaustivo, durante la investigación llegaron a considerar que el diario enriquecía su formación docente y resultaba gratificante. Se observó que potenciaba la reflexión individual mediante la reflexión en grupo, la interacción entre estudiantes y entre estudiantes y profesores, la construcción socializada del conocimiento y el desarrollo de capacidades críticas. Si bien se consideró una desventaja que su monitoreo consumiera mucho tiempo por parte del profesor, la utilidad del uso socializado del diario para la tutoría fue valorada como muy positiva.

2.2 La enseñanza reflexiva y la metacognición

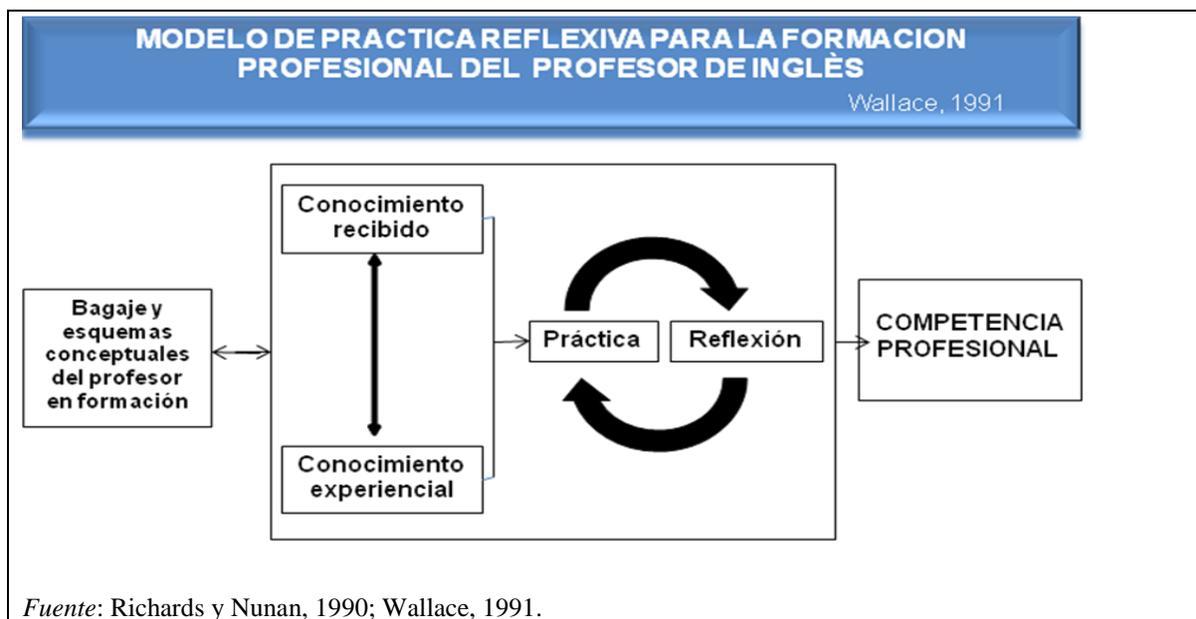
Existen propuestas generales para la formación de profesionales reflexivos. Sin embargo, en este apartado se describe un modelo pensado para propiciar la formación reflexiva de los

maestros de lenguas en particular, y el concepto de metacognición como elemento esencial de dicho tipo de modelos.

2.2.1. Modelo de práctica reflexiva para la formación del docente de lenguas. De acuerdo a Viscaíno (2008), la formación docente que estimula el pensamiento del docente sobre su actuación contribuye al logro de una perspectiva reflexiva y crítica necesaria. Viscaíno plantea un modelo de formación docente reflexivo que involucra tres dimensiones de complejidad a resolver por los estudiantes: la complejidad epistemológica, la complejidad psicológica y la complejidad socio-política. En este apartado se tratarán las dos primeras, la tercera se abordará más adelante, bajo el enfoque de las propuestas de la pedagogía crítica.

A la complejidad epistemológica conciernen las formas como el profesor en formación actúa para desarrollar sus estructuras de pensamiento y construir el conocimiento (Viscaíno, 2008). En esa dimensión, el uso del diario puede ser una herramienta útil para la reflexión, la discusión, la evaluación de las ideas, de la práctica, de las teorías y de cómo estas últimas se relacionan. En la figura 1 se muestra un modelo de práctica docente reflexiva que involucra los niveles de complejidad epistemológico y psicológico (Wallace, 1991; Richards y Nunan, 1990). La propuesta considera esencial el bagaje que sobre la enseñanza y el aprendizaje ha adquirido quien se forma en la docencia desde sus primeros años de escuela. Ese conocimiento y actitudes previos aportan esquemas conceptuales que pueden ser determinantes en su educación y práctica docente. Sin embargo, ya que el futuro docente de lenguas suele no ser consciente de sus esquemas conceptuales –ideas, concepciones previas, actitudes y creencias- se requiere develarlos. En ese sentido, el modelo delinea un proceso en el que el profesor de lenguas toma conciencia de sus propias posturas al integrar la reflexión a su práctica, en ciclos permanentes que deben traducirse en la mejora de su quehacer.

Figura 1. Ciclos reflexivos deseables en la formación profesional permanente del docente de idiomas



Durante el proceso para la formación reflexiva del docente de lenguas descrito por Wallace, Nunan y Richards, el futuro docente de lenguas también interactúa con el llamado “conocimiento recibido”. Este conocimiento proviene de las teorías establecidas y autorizadas dentro de la disciplina, hechos y datos a los que es expuesto como parte de su formación. El tercer elemento de interacción en el proceso es el “conocimiento experiencial” o aprendizaje adquirido a través de la práctica que va adquiriendo el educador durante su formación. Este conocimiento es un componente esencial al se espera que el docente aplique e integre, de forma crítica. La interacción de ambos, el conocimiento recibido (o teórico de la disciplina) y el conocimiento experiencial, sucede precisamente a través de los ciclos continuos de práctica y reflexión sobre la práctica. Como resultado del proceso completo y repetido, el profesor se constituye en investigador de su enseñanza y avanza en el desarrollo de sus competencias profesionales.

Dentro de un modelo como el planteado por Wallace (1991) y Richards y Nunan (1990), el uso del diario resulta una estrategia de aprendizaje propicia para la reflexión, la integración de la teoría y práctica, y la mejora de la educación en lenguas como resultado.

2.2.2 Enseñanza y práctica de la metacognición en la formación docente. Se entiende por metacognición la capacidad de aprender sobre el propio proceso de

aprendizaje. De acuerdo al modelo de formación docente (descrito por Wallace, 1991 y 1998; Richards y Nunan, 1990), un programa de formación reflexiva para docentes de lenguas debe incluir la enseñanza, planeada y explícita, de estrategias metacognitivas. El desarrollo de habilidades metacognitivas apoya al maestro en formación a enfrentar las dificultades que el aprendizaje le presente, tanto de tipo cognitivo, como emocional o social. Su aprendizaje ayuda a identificar las fortalezas y necesidades de aprendizaje personales, y a desarrollar estrategias para la formación y aprendizaje permanentes (Oxford, 1990). Para Oxford, cuando el estudiante desarrolla un repertorio amplio de estrategias directas e indirectas de aprendizaje, desarrolla también mayor autonomía intelectual, y responsabilidad para reflexionar, tomar decisiones, actuar y continuar aprendiendo. Estas cualidades, deseables para cualquier educando, son esenciales para quienes asumen el compromiso de convertirse en educadores de las generaciones por venir, en un mundo con demasiados retos y complejidades.

Oxford (1990) ha abordado el estudio de las estrategias de aprendizaje en el contexto de la enseñanza de lenguas –si bien su sistema de clasificación de las estrategias de aprendizaje es transferible a diversos aprendizajes complejos- y da especial atención a la enseñanza de las estrategias metacognitivas. La metacognición, como serie de procesos de orden superior, se distingue por el desarrollo de un nivel profundo de conciencia y autocontrol ejercido para realizar otros procesos cognitivos básicos. Así, las estrategias metacognitivas permiten al estudiante coordinar su propio proceso de aprendizaje mediante la aproximación reflexiva a éste, su planeación y evaluación. Oxford considera que la metacognición es esencial para situaciones de aprendizajes complejos que, por su amplitud de conceptos y contenidos, pueden ser abrumadores para el educando. Además, enfatiza que, quien aprende de maneras autónomas, aprende también a tomar responsabilidades y a buscar oportunidades en su práctica para desarrollar nuevos aprendizajes de maneras más analíticas y profundas. Cabe señalar que, entre los ejemplos específicos sobre estrategias indirectas de aprendizaje, Oxford incluye la escritura de diarios para monitorear el proceso de aprendizaje y las emociones de quien aprende.

Para Schön (1983), por otro lado, el profesor depende en gran medida, para su trabajo diario, de conocimientos tácitos adquiridos en prácticas repetitivas -aun en sus

acciones conscientes, como el uso de teorías y técnicas-. Sin embargo, esas mismas prácticas repetitivas suelen alejarle del ejercicio de la reflexión y de la práctica metacognitiva como apoyos para procesos de aprendizaje permanente. Por lo tanto, concluye Schön, esos saberes prácticos y espontáneos requieren acompañarse del pensar en lo que hacemos mientras lo hacemos o de forma retrospectiva. Esto requiere una problematización que permita descubrir la complejidad del quehacer docente, mediante la reflexión sobre la acción, sus resultados y sus procesos. Este tipo de reflexión es central, señala Schön, para resolver problemas nuevos, divergentes de la práctica habitual. Esas formas metodológicas de introspección pueden llevar al maestro a convertirse en un investigador en el contexto de su práctica, alguien que integra al pensamiento de manera inseparable a la acción y se vuelve capaz de generar nuevas teorías. Un propósito de la práctica del diario del profesor, es precisamente el de constituirse en una herramienta para la investigación del maestro que, de manera introspectiva y retrospectiva, le permita observar, comprender, analizar y participar de manera activa en la mejora del contexto social inmediato y externo en el que se encuentra inmerso.

De manera similar a los planteamientos de Schön, Shulman (1986) propuso, como parte de su modelo del *Conocimiento Pedagógico de Contenido*, que aunado a los saberes disciplinares, pedagógicos y curriculares del maestro, es necesario que el maestro practique el *razonamiento pedagógico*. Este último es descrito por Shulman como ciclos de comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión de aquellas formas en que puede presentar la materia a sus estudiantes. Estos ciclos coinciden en lo esencial con las propuestas de la metacognición de Oxford (1990), la del Modelo de Práctica Reflexiva para los maestros de lenguas de Richards y Nunan (1990) y Wallace (1991, 1998) y la propuesta de la reflexión retrospectiva del maestro investigador de su práctica de Schön (1983).

Se puede concluir en este apartado, debe decirse que las propuestas expuestas hasta aquí guardan también similitudes en algunos aspectos con la *Pedagogía de la autonomía* de Freire (1997). Esa pedagogía alude a la reflexión del educador sobre su práctica educativa como un acto que favorece la autonomía, tanto del educador como del educando. Bajo esta mirada, el ejercicio de la reflexión se convierte en un recurso valioso dentro del proceso de

transición gradual que Freire describe como ir de “la construcción de saberes ingenuos, hasta la construcción de los saberes de tipo epistemológico”. Los segundos alcanzan perspectivas de mayor rigor metodológico para acercarse al objeto cognoscible: la práctica del maestro en un contexto histórico y social particular. Esta contextualización social añade una dimensión relevante a las propuestas anteriores. Para la educación liberadora, según Freire, el ejercicio de reflexión establece un vínculo entre la teoría y la práctica que resulta imprescindible para que el maestro ejerza su curiosidad humana, histórica y social de maneras críticas que posibiliten su intervención en la transformación de su realidad hacia formas más justas (a este tema volveremos más adelante, dentro del rubro de la literacidad crítica).

2.3 El concepto de literacidad en la formación disciplinar

En este apartado se introduce el concepto de *identidad e identidad discursiva* de Gee (2000) para explicar el concepto de *literacidad disciplinar*. Ello busca demostrar por qué el desarrollo de la literacidad disciplinar requiere ser atendido de manera distinta a la formación general en la lectura y escritura, en especial durante los años de la universidad (en esta investigación, durante los años de formación profesional de los docentes de lenguas). Se recurre también a la *teoría de los géneros* propuesta por Bazerman (2008, 2011) para exponer cómo el lenguaje se construye a través de formas textuales específicas en las que participan e interactúan los individuos que conforman comunidades particulares, como es el caso de campos específicos de conocimiento o disciplinas. Esto justifica también la necesidad de diferenciar la literacidad disciplinar de la de tipo general. Esta sección concluye con la exposición de algunas de las posturas y propuestas representativas de la literacidad disciplinar.

2.3.1 Identidad e identidad disciplinar. La identidad del individuo es un producto social y cultural. Gee definió la *identidad* como el “ser reconocido como un cierto tipo de persona, en un contexto dado”, por lo que cada individuo posee múltiples identidades (Gee, 2000, p.99). Gee describe cuatro maneras en que puede visualizarse la identidad de una persona: por su naturaleza, por su posición institucional, por su afinidad con base en sus experiencias y, de particular interés para este trabajo, por las características de su discurso –

junto con las de su identidad institucional-. La perspectiva discursiva (o *Identidades-D*) refiere que el lenguaje o discurso que caracteriza a un individuo se da sólo como producto de su interacción con otros individuos que lo *reconocen* como similar. Las instituciones funcionan apoyadas en prácticas discursivas que sostienen una parte importante de su identidad institucional (*Identidades-I*) y en las que, asimismo, se construye una parte importante de la identidad de sus miembros. Por ello, los miembros de las instituciones buscan asegurar la preservación de sus discursos característicos y las interacciones que se dan a través de ellos, a través del tiempo y del espacio.

Si se considera que las disciplinas son instituciones, se entenderá que éstas están también caracterizadas por una variedad de prácticas y discursos particulares. Asimismo, que esos discursos están impregnados de elementos culturales y sociales distintos de aquellos presentes en otros discursos -en especial, de aquellos que forman parte del discurso común de las personas y en los que se basan las primeras enseñanzas de lectura y escritura-. En síntesis, las prácticas y discursos especializados constituyen una parte importante de la identidad de los miembros de una comunidad disciplinar, es decir, una identidad disciplinar. Dadas sus características distintivas y complejas, tales discursos no pueden ser abordados fácilmente por quienes son ajenos o nuevos a las identidades disciplinares que representan.

2.3.2 La teoría de los géneros. Una parte importante de las interacciones que tienen lugar dentro de las disciplinas, situadas como prácticas sociales y discursivas, se lleva a cabo a través de textos. Por ello, la educación superior ha buscado profesionalizar la enseñanza de la escritura. Para hacerlo, ha adoptado enfoques variados que han ido, desde lo que es sólo retórico centrado en aspectos del lenguaje o de la estructura y organización de los textos; hasta los enfoques centrados en la escritura como proceso que consideran componentes de mayor complejidad como la expresión personal, la cognición del que escribe, el desarrollo de la literacidad, la complejidad que entreteje ideología, poder e identidad con las prácticas de literacidad valoradas en contextos sociales particulares (Bazerman y Prior, 2005).

En coincidencia con el enfoque teórico de Vygotsky sobre la socialización de la cognición (como se cita en Lee y Smagorinsky, 2000), y el de la construcción de la identidad discursiva de Gee (2000), la *Teoría de los géneros* parte de la noción de que el lenguaje se construye a través de la participación e interacción social de los individuos (Bazerman, 2011). Aun cuando los individuos elaboran de manera personal y reflexiva una identidad, ésta es sobre todo un producto social y cultural. Por lo tanto, el significado de las ideas, dentro de una comunidad discursiva, está también socialmente contextualizado y es negociado a través de procesos socioculturales que le otorgan un orden y sentido erigidos sobre el entendimiento compartido por la comunidad (entendimiento que es necesario para poder participar en los diálogos dados al interior de esa comunidad particular).

En años recientes, la importancia del dominio del lenguaje en las disciplinas académicas y en el campo de trabajo, así como la de la disciplinariedad e interdisciplinariedad se ha incrementado motivada, entre otros factores, por la internacionalización de la educación superior y el desarrollo de las disciplinas mismas. La variedad lingüística derivada de esa expansión en una gran diversidad de espacios socioculturales ha sido atendida mediante la exploración de los géneros textuales y su uso histórica y socialmente situado desde el llamado *enfoque de la práctica del género* (Bazerman y Prior, 2005). Para ocuparse de esos dominios de la comunicación escrita que caracterizan a una comunidad particular, la teoría de los géneros reconoce que existen géneros textuales que determinan los roles que juegan tanto quien lee, como quien produce los textos; así como los valores, dominios de contenido y significados dados dentro de los espacios sociales específicos de un dominio discursivo, como son las disciplinas y campos de conocimiento o actividad profesional (Bazerman 2011). El término *género* es útil cuando se trata de entender qué hacen los textos y cómo lo hacen, qué significados sociales y culturales los explican, qué interacciones lingüísticas o relaciones de poder social y autoridad los subyacen. Y poner al descubierto estos rasgos provee las bases para una pedagogías en la literacidad más apropiadas (Kress, 1993).

La característica contextual de esos significados sociales y culturales se traduce en expectativas específicas y mundos particulares de conocimiento dentro del mundo académico disciplinar. Debido a ello, Bazerman afirma que es importante que los

estudiantes que ingresan a una disciplina sean guiados por expertos (los profesores) en el proceso de desarrollar su dominio de la literacidad y la comunicación características de los campos de estudio que abordan como parte de su formación. Tal necesidad se vuelve aún más imperiosa si se piensa en las dimensiones múltiples que deben atenderse y construirse para hacer de la lectura y producción de textos en la escuela, una experiencia significativa e inteligible para los estudiantes (Bazerman, 2011). Al respecto, la visión vygotskyana establece que las palabras regulan los estados cognitivos y afectivos de los individuos sólo dentro de lo que son los mundos particulares de la interacción social (Vygotsky, 1997). Por eso, los géneros identifican expresiones particulares que definen situaciones retóricas dentro de un grupo particular de interlocutores que comparten la comprensión mutua e inteligibilidad necesarias para reconocerse en un texto, dentro de ese contexto familiar. Además, las pedagogías adecuadas para el desarrollo de la literacidad en las disciplinas expanden los recursos lingüísticos y educativos, así como las opciones sociales de los estudiantes. Tales pedagogías también deben propiciar, junto con el aprendizaje de los géneros dominantes y las relaciones de poder que implican, las formas en que pueden desafiar esas relaciones.

Originalmente, el concepto de género textual se limitaba a cuestiones más bien retóricas sobre los distintos tipos de texto. En el enfoque de género textual de Bazerman (2011) concurren la retórica, teorías del discurso, la sociología fenomenológica, la teoría de los actos de comunicación, la antropología, la psicología y la sociología estructuralista. Así, el concepto de género textual se amplía con consideraciones de contenido, como consecuencia de la actividad social en que se sitúa. Asimismo, implica ahora consideraciones sobre su propósito según la situación particular en que tiene lugar la comunicación. Tal situación implica diferencias de interacción y de significado contenidos en el texto. Como artefacto cultural, el texto reúne también aspectos diversos: socioretóricos, como la identidad (*ethos*) e intenciones del autor; recursos intertextuales, tales como la forma en que el texto responde a las ideologías del momento; dialogicidad y heteroglosia (en situaciones de multilingüismo); un orden de actividad social reconocible en los textos; expresiones (*utterances*) que comunican los significados importantes y que pueden traducirse en acciones y reproducir las estructuras de las relaciones sociales

reconocibles; así como las relaciones o eventos que surgen como resultado de las interacciones de los participantes (Bazerman, 2005b).

La clasificación de los géneros está determinada por espacios histórico-sociales que suelen definir y validar patrones de difusión, método, léxico, conceptos y términos, acceso, razonamiento y respuesta al conocimiento expresado dentro de los sistemas sociales a los que pertenecen (por ejemplo, el de las disciplinas profesionales construidas sobre intertextualidades explícitas) (Giddens, 1984; Kress, 1993). Además, no debe olvidarse que esos elementos y patrones están inscritos dentro de ideologías particulares y relaciones de poder que es importante reconocer (Foucault, 1970; en Bazerman, 2011).

El estudio de los géneros y discursos, las herramientas lingüísticas, y las acciones permiten reconocer formas cognitivas y sociales particulares de un campo de conocimiento. En el caso de los estudiantes en las disciplinas universitarias, en particular, de los futuros maestros de lenguas en el estudio que nos ocupa; es necesario empezar por reconocer, valorar y utilizar sus propias formas de expresión individuales y sociales. Pero entonces, es también importante llevarles, de manera gradual, a familiarizarse con aquellas formas de expresión que son típicas y esperadas en los discursos de las disciplinas de su interés (Berkenkotter, Huckinand, Ackerman; Carroll, Herrington y Curtis, Parodi, Prior, Thaiss y Zawaki, y Rofers, como se cita en Bazerman, 2011).

Algunas implicaciones que la teoría de los géneros según Bazerman (2011) tiene para la formación docente de los profesores de lenguas que nos ocupa, son las siguientes:

- 1) Dado que el discurso se produce de manera socialmente situada, se debe buscar comprenderle desde la lógica en que opera en una situación particular. Dicha lógica no es fácil de abordar sin la guía experta dada a quienes se inician en la disciplina por parte de los que ya son expertos en ella. Los futuros maestros de lenguas requieren también de esa guía por parte de sus formadores, para familiarizarse con los discursos empleados en la actividad de la enseñanza, subcampo de la lingüística aplicada dentro del campo de la disciplina de la lingüística).

2) Los mecanismos que permiten a los participantes de determinado discurso compartir situaciones y significados son esenciales para los sistemas sociales y la organización de ese discurso. De ahí que a los futuros profesores de lenguas, además de proveerles con las herramientas y estrategias para abordar los discursos disciplinares, haya que guiarles también para hacerlo de manera reflexiva y crítica, tarea a la que el uso del diario puede contribuir.

3) Los discursos y significados están estrechamente ligados a las instituciones sociales y culturales, así como a las disciplinas, profesiones, organizaciones laborales y audiencias de medios. Por lo tanto, para conocer su orden lingüístico se requiere acercarse al mismo tiempo a la comprensión del orden social de esas instituciones y viceversa. Lo anterior constituye un elemento poco frecuente en la educación universitaria. En este sentido, el diario podría servir como medio de análisis y discusión socializados de tales significados, así como del conocimiento de las disciplinas y las relaciones de poder que involucran.

4) La internalización de la acción lingüística se transforma en disposiciones y orientaciones sociales. Éstas también forman parte de la futura identidad profesional del profesor de lenguas. De ahí que aprender a reconocerlas, internalizarlas y, de manera importante, a desafiarlas sea un elemento esencial de su formación profesional. Incluir de manera crítica al profesor en formación en el ámbito de su identidad disciplinar se vuelve entonces un deber ético del formador docente, pues los elementos de esa identidad le serán requeridos para participar en los discursos de su disciplina. Como ejercicio de escritura y pensamiento, el uso del diario facilita la integración de la teoría en la que está incrustada gran parte del discurso y la práctica profesional. Puede, por lo tanto, ser un medio para activar la internalización lingüística y las disposiciones y orientaciones situadas en la actividad profesional de los maestros de lenguas.

5) El discurso viaja fuera de su ámbito original a través de los géneros producidos en ese medio y con frecuencia son traducidos a otros géneros e integrados en alguna medida por estos a sus propios sistemas discursivos. De ahí que sea importante exponer a los estudiantes de docencia del lenguas a estos discursos. Debe hacerse no sólo a través de la lectura, sino sobre todo, a través de su respuesta al conocimiento difundido mediante los

distintos géneros textuales de la lingüística aplicada a la enseñanza del lenguas. El diario del profesor como texto creado por el estudiante es un recurso que puede emplearse para reflexionar sobre los contenidos y propuestas de los textos disciplinares en los que tiene lugar una parte importante de las discusiones sobre la lingüística aplicada a la enseñanza de una lengua extranjera.

Como señalan diversos estudios, la práctica de la escritura aporta, entre otros, beneficios de tipo cognitivo para quien escribe (por ejemplo, al buscar el conocimiento, organizarlo, relacionar información de fuentes distintas, construir una relación adecuada e inteligible con la audiencia del texto y crear una postura personal (*stance*) (Klein, como se cita en Bazerman, Bonin y Figueredo, 2009). En el mismo sentido, las perspectivas sociocultural y cognitiva de Vygotsky conciben a los géneros como prácticas producidas y transmitidas mediante interacciones sociales que promueven el desarrollo cognitivo. En la universidad, ese desarrollo es más exitoso si se enseña a escribir dentro de la cultura de los géneros disciplinares, profesionales o de las comunidades de géneros. Las perspectivas heurísticas o de descubrimiento asumen que escribir es un acto de pensamiento activo y consciente de los procesos intelectuales que tal acto involucra (Lawrence, 1974). Por todo ello, una de las propuestas de la literacidad disciplinar (prácticas de escritura y lectura dadas en los discursos característicos de las disciplinas) es que ésta sea enseñada y ejercida como parte transversal y consistente del currículo de la formación profesional.

Ahora bien, como sucede con otros tipos de prácticas aprendidas a través de la interacción social, los aprendizajes interpersonales dados en la producción y lectura de los géneros disciplinares, se desplazan a la dimensión intrapersonal donde se internalizan (Vygotsky, 1978; en Bazerman *et al.*, 2009). Por lo tanto, existe un desarrollo cognitivo de los participantes que es propio y distinto para cada discurso disciplinar a cuyos miembros provee de identidad disciplinar. Bazerman y *et al.*(2009) coinciden también en que la mayoría de los campos de conocimiento tienen sus propios géneros textuales y que estos determinan formas características de aprender, de poner atención y de razonar, entre los miembros de una profesión que se sitúa en un contexto cultural e institucional específico. En síntesis, la práctica de la lectura y la producción de textos a partir de los géneros

disciplinarios internaliza una perspectiva particular del mundo que es modelada por cada disciplina para acceder y reelaborar el conocimiento.

Sin embargo, para construir esa identidad, los maestros de lenguas en formación requieren familiarizarse, hasta conocer a profundidad, es decir internalizar, los *sistemas interpretativos* de la disciplina a la que aspiran pertenecer. Esos sistemas involucran elementos normativos y culturales, tradiciones e instituciones esenciales para ser parte de las interacciones dialógicas dadas entre los participantes de los discursos disciplinarios.

Por otro lado, es importante señalar que el lenguaje que se emplea en un discurso como medio principal en la construcción de identidades específicas, se asocia también a relaciones de poder, autoridad y políticas de los miembros dentro de una disciplina (Street, 1984). Dado lo anterior, se debe asumir que para lidiar con los marcos conceptuales de una disciplina, no basta que los alumnos cuenten sólo con habilidades generales de lectura y escritura. Para que el futuro maestro de lenguas logre proyectar una *voz* propia y adquirir la *afinidad* necesaria para participar de maneras efectivas en los diálogos de su disciplina profesional (Hyland, 2002), el proceso de su formación universitaria debe atender el aprendizaje de las particularidades y usos de los discursos disciplinarios. Sólo así podrá llegar a desenvolverse con autonomía y actuar de manera crítica y constructiva en tales discursos.

2.3.2.1 ¿Es el diario un género textual situado en la práctica docente? Porlán y Martín (1998) se refieren al diario del profesor como una práctica escrita en la que confluyen características propias de la actividad de la enseñanza. Como ya fue mencionado, Janesick (como se cita en Herndon y Fauske, 1996) reporta que el diario ha adoptado usos, designaciones y formas diversas por razones no siempre claras. Entre esas formas se encuentra, la *bitácora* que registra observaciones y datos en relación del acontecer escolar; el *registro libre* que anota las reacciones surgidas en el aprendizaje o la enseñanza; las *bitácoras colaborativas* que dan seguimiento a proyectos de equipos de trabajo; y los *diarios compartidos* que establecen diálogos de seguimiento y retroalimentación entre profesores y estudiantes u otros participantes. En cualquier caso, el diario según Beillerot (como se cita en Mancovsky y Devalle, 1998), se caracteriza por evidenciar el discurso

individual con el que cada uno percibe la realidad educativa de acuerdo a su propio bagaje social, histórico y político.

El diario es en realidad un texto escrito sin delimitaciones claras, como sí las hay para el común de los textos típicos de una actividad profesional o de una disciplina. Porlán y Martín (1998) hacen la siguiente caracterización amplia para el diario:

En cuanto a su propósito, el diario es un documento de análisis y reflexión que busca interrogar y revelar el sentido de la realidad educativa del docente, a fin de construir una visión objetiva y compleja de la misma, tanto de manera individual, como socializada. Como recurso de investigación, el diario tiene como objetivo detectar problemas en la enseñanza así como explicitar las concepciones y creencias del maestro que inciden en su práctica docente. La práctica del diario busca propiciar, además, la vinculación del conocimiento práctico del profesor en formación con el conocimiento profesional de la enseñanza. Por esa razón es importante acompañar el ejercicio del diario de lecturas relevantes que proporcionen la teoría necesaria para fundamentar y explicar la práctica. Como consecuencia del registro descriptivo, su análisis e interpretación vinculado a la teoría, se espera la planeación de intervenciones transformadoras para mejorar la enseñanza, así como para generar nuevo conocimiento teórico.

Acerca de su método de desarrollo, el diario emplea con frecuencia la descripción general de la clase. La descripción que se lleva a cabo se vale de notas sistemáticas y estructuradas o semi-estructuradas, amplias, detalladas y de la anotación de palabras o frases registradas sobre situaciones personales y grupales (tales como comportamientos y discursos que tienen lugar en el contexto del aula). La información reunida a partir de esas observaciones se puede someter al análisis, la interpretación y la valoración, buscando prestar atención no sólo a los aspectos académicos, sino también a otros que, aunque menos evidentes, pueden aportar datos significativos para la comprensión y mejora del aprendizaje y la enseñanza. Un análisis de tipo colaborativo para el contenido de los diarios de los profesores en formación –o bien en ejercicio- es enriquecedora porque se aportan otras visiones y perspectivas a la problematización de la práctica, la propuesta de hipótesis de intervención y su evaluación.

Sobre su forma material y estructura, se recomienda emplear una libreta de pastas duras (aunque actualmente también se emplea en formas electrónicas) que facilite su portabilidad y duración. En cuanto a la hoja donde se escribe, si es de papel se sugiere dividirla en dos secciones asimétricas, la más ancha para el registro de lo observado y la angosta para el análisis y valoración de lo observado (su interpretación), o bien, para la retroalimentación del profesor o de otros compañeros.

Es necesario insistir que, como propone la teoría de los géneros, aprender a comunicarse en los discursos de una disciplina, en este caso la docencia de lenguas, requiere de la guía del experto (Bazerman, 2011). Así, puede deducirse que para escribir el diario, como práctica global de análisis y reflexión sobre la práctica educativa, es recomendable un entrenamiento consistente, orientación y seguimiento por parte de los expertos en la disciplina, es decir, de los formadores de maestros. De esa manera, se posibilita llevar al profesor en formación a través de un proceso gradual de evolución intelectual que se dirija al análisis de las causas y consecuencias que explican su quehacer y cómo mejorarlo e incidir favorablemente en su contexto histórico y social. En esta tarea, la escritura del diario también puede ser un artefacto de utilidad considerable.

Pero, ¿puede considerarse al diario como un género textual característico de la actividad de la enseñanza? Si bien el diario empleado en la formación de maestros tiene características textuales que lo identifican con dicha formación en la enseñanza, en general hay indefinición en cuanto a sus características. Empleo el siguiente marco establecido por la teoría de los géneros para tratar de contestar esa pregunta:

Entre las características comunes de los géneros, bajo el enfoque de la práctica en el género, están las siguientes (Bazerman y Prior, 2005):

1. Los géneros textuales pueden ocurrir en modos semióticos de práctica textual múltiples. El diario, si bien no es un texto formalmente definido, sí se ha empleado en diversos contextos y ámbitos de conocimiento, no sólo dentro de la enseñanza y formación docente a nivel licenciatura (en diversas áreas como educación preescolar, educación primaria, y secundaria en una variedad de disciplinas como matemáticas, lengua, biología y otras) y en posgrados de docencia y otras disciplinas. Además se le emplea en programas de

áreas científicas (sociales, exactas y naturales) en que los diarios de campo y las bitácoras de seguimiento a proyectos de investigación son artefactos frecuentes.

2. Los géneros se construyen mediante enlaces intertextuales que caracterizan una posición o profesión. El diario puede emplearse como medio de confrontar el conocimiento teórico con lo que observa o experimenta en su práctica. Al tratar de explicarla a partir de varias miradas teóricas, sirve además para construir enlaces intertextuales dentro de los discursos que concurren en el campo de la enseñanza. Así, el diario, si bien no es un documento que busque –al menos de manera directa- ser publicado formalmente, se convierte en un artefacto idóneo para desarrollar la habilidad de escribir académicamente y apropiarse de los discursos disciplinares.

3. Los géneros presentan aspectos que los hacen reconocibles y familiares dentro de una situación retórica en una comunidad discursiva, lo que se conoce como tipificación de género. Hacia el interior de las instituciones educativas en que se forman los docentes, el diario tiene aspectos de forma –como los descritos por Porlán y Martín-, así como aspectos de contenido, discurso, actividad, actores y acciones que lo hacen reconocible por los miembros de la comunidad docente, dentro de una institución particular y en otros contextos similares de la enseñanza o formación docente.

4. El género conlleva objetos esperados tales como actores, actos reconocibles que hacen del texto un artefacto de mediación (solicitud, reporte, apoyo, cuestionamiento, demanda y otros), eventos y atmósferas. El diario normalmente involucra dos actores esperados: el estudiante (maestro en formación) y el maestro (formador docente). Tanto bajo un enfoque pedagógico tradicional como en otro de tipo progresivo modernista (como describen Kalantzis y Cope, 1993), los roles y relaciones de poder de estos actores, interlocutores en el texto del diario, también pueden preverse.

5. Los géneros involucran interacciones situadas de manera específica. Tal es el caso de las interacciones entre quien puede escribir el diario y quien o quienes lo leen en las situaciones propias de la actividad de la enseñanza, por ejemplo, la observación de otros profesores, la narración de una clase, el análisis individual o colectivo de lo observado, el reporte de lo visto y lo reflexionado del estudiante al formador, la retroalimentación del

formador al registro hecho por el estudiante y otras posibles situaciones situadas en la enseñanza y la formación del enseñante.

6. Los géneros se ubican en sistemas mayores de géneros textuales y sistemas de actividad. Por ejemplo, Bazerman refiere sistemas de géneros textuales (Bazerman y Prior, 2005) que incluyen textos característicos del profesor (como sus planeaciones de curso y clases, sus notas sobre las lecturas, sus preguntas de examen, los comentarios que da al trabajo de los alumnos, sus reportes de calificaciones y otros). Este sistema tiene su contraparte en sistema de actividades y textos característicos del estudiante (como sus notas de clase y sobre sus lecturas, sus respuestas a los exámenes, sus borradores, sus tareas, sus versiones finales y más). El diario es parte de estos sistemas, en ocasiones establecido en el currículo formal o por iniciativa del maestro.

En cuanto al diario como texto en sistemas de actividades propios de la enseñanza que, de acuerdo con Bazerman y Prior (2005), son definidos como sistemas mediados por herramientas o artefactos. Estos sistemas contribuyen a elaborar y organizar las formas de actuar de la comunidad (tales como sus reglas, la división de las actividades, sus legados institucionales y demás), el diario puede tener un papel limitado pero importante al asignar papeles a sus participantes, reglas de interacción presentes en el acto de leerlo y escribirlo, normas o recomendaciones de formato para interactuar y para plantear las ideas en el texto, sea de manera libre, estructurada, descriptiva o con mayor fundamento epistemológico. Además, el diario puede y debe dar lugar a la realización de acciones -como la planeación de clases, la lectura de nuevas fuentes, la reconsideración de lo observado y otras- que resulten del intercambio de ideas en la interacción de sus participantes.

En síntesis, como podemos observar, aunque la teoría revisada no logre establecer un acuerdo claro acerca de las características del diario o si éste puede considerarse como un género textual de la enseñanza o sólo un artefacto de alcances limitados, lo cierto es que el diario como artefacto reúne particularidades que lo acercan a las de otros textos considerados géneros disciplinares. Asimismo, como explica Kress (1993), pueden existir textos que no provean el mismo grado de estabilidad de los géneros más reconocidos, pero que aun así aporten herramientas útiles al desarrollo del conocimiento disciplinar y sus

interacciones, como lo hace el diario. Kress recuerda también que las formas textuales genéricas están en procesos constantes de cambio y ante la posibilidad de ser innovadas de maneras creativas en su forma, estructura y papel que juegan en la producción de textos y la comunicación profesional. Kress señala que la escuela del género ubica al texto como eje de la educación en la literacidad. Vista ésta desde dominios de carácter social y político en que los estudiantes deben ser impulsados para convertirse en agentes sociales, el diario resulta un medio propicio para lograrlo.

2.3.4 Literacidad disciplinar. La práctica de la lectura y la escritura constituyen herramientas fundamentales para el aprendizaje en general y para la formación universitaria que se da en las disciplinas en particular. Tal es el caso de los futuros maestros de lenguas que nos ocupan en esta investigación. Al relacionar lo expuesto sobre identidad discursiva y la teoría de los géneros se puede asumir que, en la subdisciplina de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, se encontrarán características discursivas con demandas particulares. Tales demandas requieren de una preparación específica y clara para que puedan acceder a esos discursos y ser parte de los diálogos que tienen lugar en su disciplina profesional.

Las prácticas de literacidad, señalan Barton y Hamilton (2000), se caracterizan por reunir elementos variados como son el dominio de la práctica, los participantes ocultos, así como valores y formas de socio-cognición particulares. Por ejemplo, prácticas específicas de literacidad requieren del conocimiento de varios elementos como son: uno o más códigos escritos (sus unidades léxicas, reglas gramaticales y convenciones de uso), de los géneros discursivos (su contenido típico, su forma, su estructura, su retórica, recursos de cortesía y más); los roles que asumen el lector y el escritor; los contextos en que se publican y se leen los textos; los valores y representaciones que les son inherentes a los mismos y, de especial importancia, las formas de pensamiento propias de prácticas particulares (Cassany, 2006a). Conocer esos aspectos y las formas de pensamiento que caracterizan a las prácticas de literacidad de una disciplina o profesión requiere de una formación específica, sistemática y consistente.

En el caso de los estudiantes que se preparan para ser profesores de un idioma diferente de su lengua materna, el reto suele ser doble. Por un lado deben aprender los códigos y recursos de la lengua extranjera y por otro, aprender lo mismo del discurso que caracteriza a la disciplina de la lingüística aplicada a la enseñanza y con el que, generalmente, poco o nada están familiarizados. Por esa razón en los últimos años, numerosas posturas teóricas –como la de la *lectura y la escritura a través del currículo*, la *escritura en las disciplinas*, *escribir para aprender* y otros- han abogado por la instrucción explícita, transversal al currículo y guiada por expertos de la literacidad en la educación superior (Bazerman, 2005, 2008, 2009, 2011; Carlino 2002, 2004, 2007; Moje, 2007; Shanahan y Shanahan, 2008; Cassany 2006a y 2006b; Bacha, 2001; Young, 1999; Cabral y Tavares; 2002, entre otros).

La naturaleza compleja de las prácticas de literacidad de una disciplina profesional incluye diversos elementos a su vez difíciles de asimilar, como el código lingüístico, los géneros discursivos, los roles de sus participantes y los elementos ideológicos y culturales. Por eso, es preciso auxiliar en el conocimiento de las estrategias de comprensión adecuadas a la disciplina especializada a quien se inicia en esas prácticas, como es el caso de los estudiantes (Shanahan y Shanahan, 2008). En el caso de la escuela, más específicamente en la universidad, el rol del guía experto que orienta y facilita la entrada del estudiante al mundo de la literacidad académica corresponde al maestro de las materias disciplinares, de acuerdo a varias corrientes de pensamiento sobre la literacidad disciplinar.

Bazerman insiste en la necesidad de atender de manera particular a la formación en la práctica de la escritura dentro de una disciplina profesional con ayuda de los profesores. Asimismo, enfatiza la complejidad psicológica y epistemológica (a las que, en párrafos anteriores, se refería Viscaíno, 2008) de la tarea para el alumno que aun no ha construido los marcos epistemológicos requeridos por una disciplina con la que empieza a familiarizarse (Hyland, 2002; Bazerman *et al*, 2005). Hyland también insiste en la necesidad de superar la perspectiva general de la instrucción de la escritura que niega la variedad de tipos de discursos disciplinares escritos, y que ignora las necesidades de los estudiantes y la variedad de las prácticas en distintas disciplinas.

Por otra parte, Carlino revela la resistencia de muchos de los maestros para asumir el papel de instructores expertos en la escritura de las disciplinas y para ayudar a los estudiantes a enfrentar los retos de la literacidad propia de las éstas (Carlino 2002, 2004). Esto finalmente repercute en una educación incompleta en la universidad, ya que las competencias para leer y escribir en la disciplina profesional son una herramienta básica, tanto para avanzar de manera exitosa en los años de estudios, como para desempeñarse posteriormente en el campo de trabajo, donde la habilidad para comunicarse en los discursos de su profesión es indispensable.

2.4 Literacidad crítica

La práctica de la literacidad, es decir, de lectura y escritura entendidos como procesos inseparables, debe ser vista no como una acción imparcial sino, por el contrario, como una práctica social, cultural y contextualizada (Barton y Hamilton, 2000). Permeada por ideologías e intereses particulares, la práctica de la literacidad, individual o colectiva, está inserta en contextos históricos e ideológicos que requieren, por tanto, de lecturas críticas. Tales lecturas deben buscar acercarse a las intenciones reales de quien escribe, su propuesta, las convenciones del género escrito que emplea y sus elementos culturales. En menos palabras, la literacidad debe ejercerse y enseñarse de maneras críticas ya que no hay discurso neutro o del todo objetivo que se refiera a la realidad (Cassany, 2006b; Wineburg, 1991; Auerbach, como se cita en Cadiero-Kaplan, 2002).

2.4.1 La enseñanza crítica de la literacidad disciplinar. Bajo lo que puede considerarse un enfoque crítico, Moje (2007) incita a la enseñanza de la literacidad en las disciplinas a responder de maneras socialmente justas que produzcan nuevas formas de justicia social. Por socialmente justa, Moje define una pedagogía de la literacidad que asegure el acceso equitativo de los estudiantes a las oportunidades para aprender las prácticas convencionales de la literacidad académica o disciplinar. Por otro lado, una pedagogía socialmente justa no necesariamente contrarresta la reproducción del estatus de la cultura dominante, ni asegura las mismas oportunidades de éxito para todos los educandos (Moses y Cobb como se cita en Moje, 2007). Por lo anterior, Moje declara que es necesaria además una pedagogía que genere justicia social; es decir, que la enseñanza de la literacidad disciplinar no sólo permita el acceso a las prácticas convencionales de los

contenidos disciplinares y provea las habilidades requeridas para navegar en sus discursos, sino que, de manera culturalmente más responsable, ayude a los alumnos a aprender a desafiar y reconstruir el conocimiento de los contenidos académicos en el currículo y sus rasgos elitistas.

A partir de la postura de que aprender de una disciplina o campo de conocimiento no es únicamente aprender datos, sino también acerca de los procesos y prácticas requeridos para producirlos, Moje revisa diferentes propuestas para generar pedagogías de literacidad disciplinar que generen mayor justicia social de maneras innovadoras. Al hacer esa revisión, encuentra propuestas que claman por pedagogías que permitan el acceso al conocimiento especializado de las disciplinas. Al mismo tiempo, se trata de pedagogías que ayuden a construir el conocimiento útil para resolver problemas de la vida real de los estudiantes, es decir, pedagogías que no ignoren los conocimientos previos de los alumnos, sus preocupaciones y sus prácticas a la hora de aprender los contenidos nuevos. Aparte, Moje encuentra propuestas para una enseñanza que dé acceso tanto a conocimientos disciplinares útiles, como a formas de conocer que vayan más allá de discursos anquilosados y sin sentido para los estudiantes. Por último, describe el planteamiento de pedagogías que al posibilitar el acceso al conocimiento disciplinar, hagan posible también que los estudiantes puedan a su vez producir nuevo conocimiento.

La misma investigación de Moje reconoce la importancia del lenguaje, la cognición y la cultura como consideraciones esenciales en la instrumentación de pedagogías para construir justicia social. Por lo que, como propone Oxford (1990), se debe enseñar, además de a leer y a escribir, las estrategias y procesos cognitivos y metacognitivos (a los que, en el contexto de la literacidad disciplinar. Moje se refiere a estos como procesos *epistemológicos* o formas de pensar y de dar forma al conocimiento disciplinar) que involucran las prácticas de literacidad disciplinar, sus procesos lingüísticos característicos, y sus recursos discursivos necesarios para desenvolverse en los límites de una disciplina.

2.4.2 Pedagogía crítica. Las relaciones que el profesor establece con su contexto histórico y social como parte de su formación profesional se conceptúan, según Viscaíno (2008), como la complejidad socio-política. Dicha complejidad, dada la naturaleza no

neutral y sí social, histórica y cultural de las prácticas de literacidad, atañe de manera importante a la enseñanza de la literacidad disciplinar.

Uno de los orígenes de la enseñanza reflexiva y crítica, así como de la literacidad crítica (Auerbach, como se cita en Cadiero-Kaplan, 2002; Peterson, 2003; Cassany, 2006a) y 2006b) y de las propuestas expuestas por Moje (2007) se ubica en los planteamientos de la *pedagogía crítica* que apuntan a una educación más crítica y transformadora de la historia, con los educandos como agentes de cambio social. Una de las raíces más importantes de la pedagogía crítica se localiza en la filosofía *concientizadora* de Paulo Freire. Esta corriente de pensamiento establece que la capacidad crítica del futuro docente se logra a través de una formación activa, dialógica y comprometida con la sociedad. Se trata de formar profesores mediante una enseñanza que busca interpretar y cuestionar la realidad, sus problemas y las causas que los originan. Bajo este enfoque, se espera que los profesores asuman a su vez el rol de investigadores críticos de su realidad educativa y que sean capaces de establecer diálogos con sus educandos para propiciar una formación autónoma y democrática. En ella, los profesores son a la vez docentes que enseñan a sus alumnos y discentes que aprenden de los estudiantes (Freire, como se cita en González, 2007).

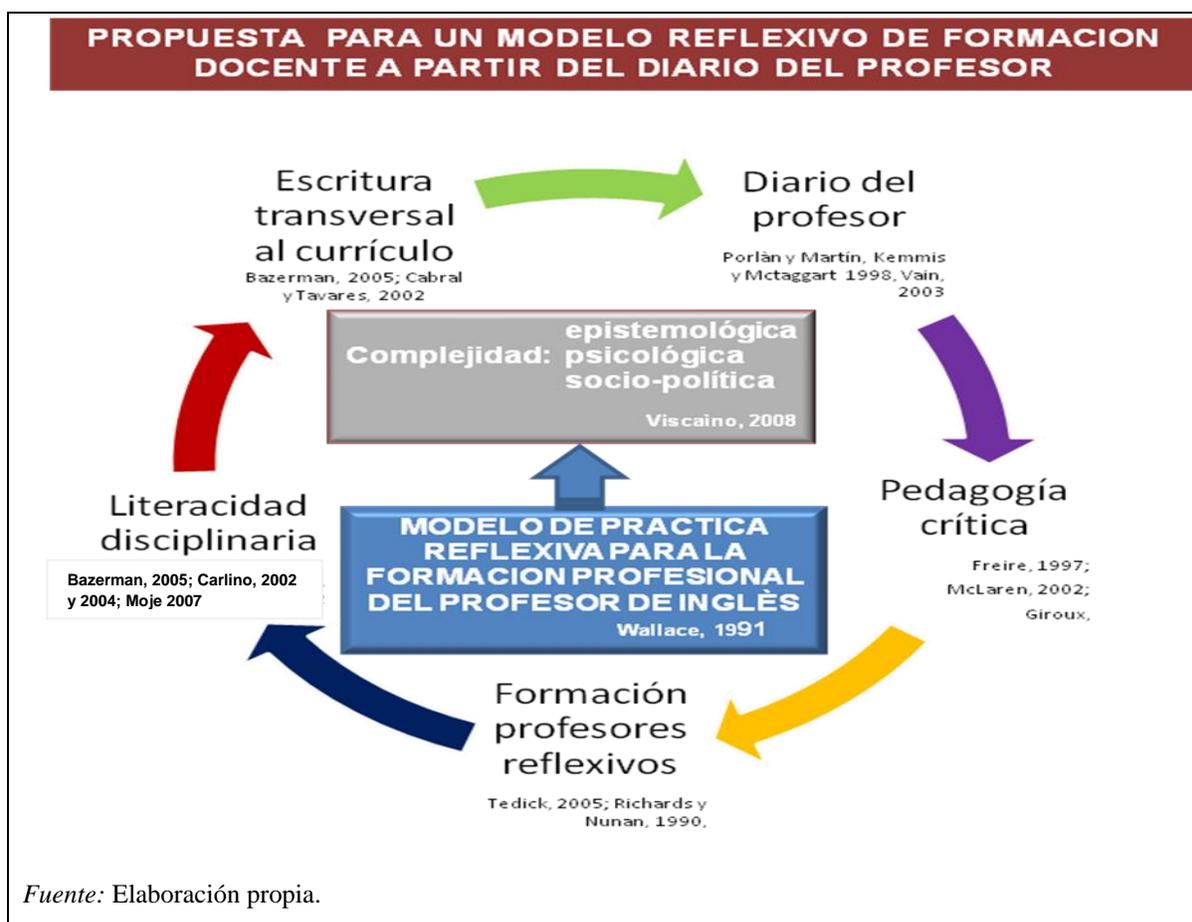
Freire enfatiza que el conocimiento no se “transmite”, sino que en el aprendizaje hay una construcción compleja por parte del educando a partir de sus experiencias previas. De manera natural, el sujeto busca aprender más allá de la memorización mecánica y resignificar lo que aprende. Pero esa construcción debe ser alentada y acompañada por el educador para desafiar las contradicciones con que la lucha de intereses limita y enajena la enseñanza, como señala Bourdieu. Por ejemplo, están la exigencia social de una mejor calidad educativa contra una enseñanza tradicional que reproduce la injusticia; la estandarización de la acreditación contra las necesidades particulares de diferentes contextos sociales y culturales; o bien, la adaptación de la escuela al mercado, contra el cumplimiento de su verdadera función social (Duhalde, 2008).

Otro representante de la Pedagogía Crítica es Peter McLaren (como se cita en Vilera, 2002). De acuerdo con Vilera, McLaren apuesta por la formación y el ejercicio de una

pedagogía en la que los profesores sean capaces de leer, interpretar, intervenir y transformar de manera crítica y transtextual las realidades diversas, incluida la educación. El filósofo argumenta que es deber de los educadores aprender a liberarse mediante el ejercicio de la que llama “función metacrítica” para metaconceptualizar las funciones de la vida diaria y combatir así, la domesticación impuesta por la educación actual, bajo la lógica neoliberal. Para lograrlo, señala de manera enfática que la educación y la pedagogía deben propiciar el uso de un lenguaje que enseñe a pensar la complejidad social, a interpretarla y transformarla mediante la fuerza dialógica y analítica.

En conclusión, un modelo que considerara las premisas teóricas anteriores para la formación de los maestros de lenguas y que empleara la práctica del diario como estrategia para la reflexión metacognitiva podría plantearse como sigue (Figura 2):

Figura 2. Propuesta de un modelo curricular que integre el diario de manera explícita y transversal para la formación reflexiva y crítica del docente de idiomas.



Método

III. Método

3.1 Diseño general

Esta investigación se llevó a cabo bajo un enfoque de corte interpretativo y etnográfico. De acuerdo a LeCompte y Schensul (1999), los enfoques interpretativos se abocan al estudio de formas o interacciones sociales ubicadas en un contexto histórico y social. En éste, la subjetividad de los participantes funcionó como fuente de significados e interpretaciones individuales, desde una perspectiva única. No se ignora, sin embargo, que por tratarse de un contexto social, confluían otras subjetividades que era importante develar para ahondar en el conocimiento del objeto de estudio. Es decir, la visión interpretativa se propuso llevar a cabo la construcción social de una realidad social, cultural, temporal y situada. Este enfoque interpretativo partió de lo que los participantes –docentes y estudiantes de licenciatura en docencia de idiomas- sabían y creían verdadero acerca del mundo en que se desenvuelven y en el que interactúan con otros, negocian y participan dentro del fenómeno de una cultura situada, cognitiva y afectiva a su vez y que se expresa mediante un lenguaje común, pero también mediante otros símbolos y formas de comunicación.

Además, como un caso de etnografía focalizada, se trató de emplear una combinación de técnicas de elicitación tales como el grupo focal y la entrevista individual a profundidad con participantes, que por sus características de acceso y representatividad eran clave para obtener información sobre el dominio cultural específico de la formación docente y el uso del diario como artefacto cultural de ese dominio, empleado como estrategia para la formación reflexiva del docente de lenguas en formación.

Se emplearon los siguientes instrumentos para la recolección de datos: entrevistas a profundidad con cuatro profesoras de la licenciatura en docencia de idiomas y un grupo focal con tres de ellas; dos grupos focales con seis estudiantes el primero y doce el segundo, de diferentes semestres de las etapas disciplinaria y terminal del programa; muestras de los diarios escritos por los estudiantes en los que registraban sus experiencias como docentes en formación, sus interpretaciones, interacciones y más, diarios empleados estrategia educativa en su proceso de preparación profesional como futuros profesores de lenguas; así como la revisión de documentos consistentes en el Modelo educativo de la

Universidad, los lineamientos generales del currículo de la licenciatura en docencia de idiomas, y los programas de los cursos que en ella se ofertan en las etapas básica, disciplinar y profesional de la licenciatura. A partir de estos elementos, se buscó dar respuesta a las preguntas planteadas para esta investigación, empleando para ello el análisis de contenido de los datos (en el caso de los textos surgidos a partir de las entrevistas, del grupo focal) y el análisis de congruencia de los documentos curriculares), así como del análisis del discurso (en el caso de los diarios de los futuros profesores de lenguas).

3.2 Contexto del estudio

El estudio se llevó a cabo en la Licenciatura en Docencia de Idiomas que ofrece la Facultad de Idiomas, dentro de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Ensenada. El programa de licenciatura originalmente planteó la posibilidad de formar profesores en la enseñanza de inglés, francés o español como lengua extranjera. En el caso de Ensenada, la formación de profesores de lenguas se enfoca actualmente en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. La licenciatura, que en algún momento buscó profesionalizar a los maestros de lenguas en ejercicio, pero sin formación profesional, está dirigida en la actualidad a estudiantes que recién egresan del bachillerato, si bien también permite el acceso a personas que deseen profesionalizarse en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En su documento curricular, la institución describe la licenciatura, de manera general, como un programa que busca formar docentes de calidad, que sean competentes, sensibles a las necesidades de su contexto y capaces de resolver problemas construyendo conocimiento nuevo. Establece también que busca transitar de un modelo de enseñanza a otro de aprendizaje autónomo con fundamento en una educación para la vida (página electrónica de la Facultad de Idiomas, <http://idiomas.ens.uabc.mx/>). En relación al propósito de esta investigación, debe señalarse que las capacidades referidas en esta descripción como necesarias para construir conocimiento, aprender de manera autónoma, aprender a lo largo de la vida y resolver problemas y necesidades del contexto, son todos conceptos relacionados con una formación reflexiva y crítica.

La Facultad de Idiomas en Ensenada se localiza en el Campus de Ciencias Sociales que se ubica en Valle Dorado. En ese mismo campus se encuentran la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, la Escuela de Medicina, la Escuela de Deportes y la Escuela de Artes. La Facultad de Idiomas está físicamente constituida por dos edificios de tres plantas, uno frente al otro. Los edificios son relativamente nuevos y están equipados con el mobiliario básico en su mayoría que consiste en pupitres y un escritorio para el profesor. Todos tienen conexión a internet y proyector multimedia y un pintarrón en condiciones aceptables. El edificio K (al sur) cuenta con 18 salones de clase repartidos en tres pisos; en la planta baja, se encuentran además la oficina de Centro de Idiomas, una pequeña sala de materiales didácticos y una sala de juntas que funciona como sala de usos múltiples.

En el edificio J (al norte), la primera planta está destinada a las oficinas del personal directivo y administrativo, hay un área de atención al público, los cubículos de los coordinadores de los diferentes programas educativos de licenciatura y una maestría en docencia, así como el área de control escolar y el de informática. También hay dos baños, uno para hombres y otro para mujeres al fondo del pasillo de las oficinas. Fuera de este pasillo, en el lado oeste del mismo edificio, se ubica un salón de cómputo que se emplea para aplicar exámenes diversos como los de admisión de lenguas para la licenciatura, exámenes de certificación en algún idioma, exámenes de ubicación para los cursos de idiomas y, eventualmente, se emplea para impartir cursos de preparación para el examen EXEEDI de lenguas. En la segunda planta de este edificio hay 6 salones de clase, dos oficinas y un centro de traducción. El tercer piso está destinado por completo al Centro de Medios y Aprendizaje Autónomo de Idiomas (CEMAAI) que presta servicios para la práctica autónoma de los idiomas que imparte la institución y que es empleado por los estudiantes de licenciatura y los que asisten a los cursos del centro de Idiomas.

En cuanto a la planta docente que colaboraba en la Licenciatura en Docencia de Idiomas durante los períodos escolares en que se llevó a cabo el trabajo de campo (y que en algunos casos también colabora en la Licenciatura en Traducción ofrecida por la misma Facultad), se integraba por un promedio de veinticinco profesores. La mayoría de los docentes estaban formados en la docencia de idiomas o traducción, aunque también había algunos normalistas, pedagogos, psicólogos, un contador, dos licenciados en informática y

otro tipo de profesionistas. La mayoría de los profesores habían estudiado o estaban estudiando un posgrado a nivel maestría y en cuatro casos, un doctorado. Sólo una profesora ya tenía el grado de doctor y era miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Actualmente existe una población de estudiantes inscritos en ambas licenciaturas (la de docencia de idiomas y la de traducción) de alrededor de doscientos aproximadamente.

En cuanto a los horarios, la facultad trabaja desde las 7 hasta las 22 horas. Las clases de licenciatura se imparten tanto en un turno matutino de 7 a 13 horas, como en el turno vespertino de 15 a 22 horas. Durante el total de las horas en que la escuela está abierta, se imparten cursos de lenguas extranjeras (alemán, chino, español, francés, inglés, italiano, japonés, y portugués).

3.3 Participantes

Creswell *et al.* (2007) y Valles (1999) definieron como posibles unidades de análisis un evento, un programa, una actividad o un individuo. Para nuestro propósito, se consideraron unidades de análisis aquellos maestros que emplean el diario como estrategia de formación de los estudiantes que se forman como futuros profesores de lenguas. A su vez, son también participantes un grupo de estudiantes que han tenido cuando menos una experiencia en el uso del diario en su formación profesional. De acuerdo a Flick (2007), la selección de los participantes puede realizarse con base en criterios de conveniencia, referidos como la selección de los casos a los que se tenga mayor acceso, que sean críticos y representativos, de forma clara y evidente, de los aspectos que se desea estudiar. Dado lo anterior, se establecieron los siguientes criterios de conveniencia y mayor acceso.

Profesores:

1. que estuvieran enseñando o hubieran enseñado en las etapas disciplinar y profesional del programa de licenciatura,
2. que además hubieran empleado o estuvieran empleando el diario como una de sus estrategias educativas en la formación de sus estudiantes y

3. que, informados de los propósitos y actividades en las que se requería su colaboración, así como del tiempo necesario para su participación, hubieran aceptado de manera voluntaria participar en el estudio mediante la firma de un consentimiento informado. La tabla 1 ilustra algunos datos del perfil profesional y laboral de las docentes participantes.

Tabla 1. Datos del perfil de formación profesional y laboral de las docentes participantes

Participante	Formación educativa	Años de experiencia en educación	Cargo laboral actual
P1	Candidata a doctor en educación Maestra en docencia Licenciada en enseñanza del inglés en secundaria	13	Coordinadora de la Licenciatura en Docencia de Idiomas, encargada del proceso de acreditación del programa y docente de la misma licenciatura.
P2	Maestra en educación Maestra en administración de recursos marinos Licenciatura en oceanología Certificada en enseñanza del inglés, Consejo Británico	15	Responsable de educación continua y docente de la licenciatura.
P3	Maestra en docencia Licenciada en docencia del idioma inglés Egresada de la Normal superior en geografía	30	Docente en la licenciatura en docencia de idiomas y en la licenciatura en traducción
P4	Maestra en docencia Licenciada en economía Certificada en enseñanza del inglés por Consejo Británico	12	Coordinadora académica y docente en la licenciatura.

Los criterios de conveniencia empleados en el caso de los estudiantes que participarían fueron:

1. que fueran alumnos en las etapas disciplinar y/o profesional del programa de licenciatura,
2. que hubieran empleado o estuvieran empleando el diario como parte de su formación docente y
4. que, informados de los propósitos y actividades en las que se requería su colaboración y el tiempo necesario para participar en ellas, hubieran aceptado de manera voluntaria tomar parte en el estudio mediante la firma de un consentimiento informado. La tabla 2 indica el número y semestre de los estudiantes que participaron.

Tabla 2. Número de estudiantes que participaron por semestre en los grupos focales

Etapa del plan de estudios	Semestre que cursaban	Número de estudiantes que participaron
Disciplinar	Tercero	1
	Sexto	15
Terminal	Séptimo	1
	Octavo	4

3.4 Procedimientos de recogida de datos:

Fase I. Para la recolección de datos en estudios cualitativos, Creswell, Hanson, Clark-Plano y Moraleal (2007) proponen técnicas variadas como la entrevista, la observación, el análisis de documentos y/o artefactos. En este trabajo, se invitó a profesores y estudiantes. Se realizó primero un sondeo entre los profesores que imparten clases en las etapas disciplinar y profesional de la licenciatura mediante una invitación por correo electrónico. Se buscaba identificar con ello a los profesores que empleaban el diario como estrategia de aprendizaje, así como indagar si empleaban otras estrategias para promover una formación docente reflexiva y crítica.

Fase II. Cuando fue evidente que la respuesta al sondeo era insuficiente, se abordó personalmente a algunos profesores de quienes se sabía que empleaban el diario como parte de sus técnicas de enseñanza. Seis profesoras se mostraron interesadas en el estudio y se concertó una cita para tener, con cada una en lo individual, una entrevista a profundidad. Al final ésta se llevó a cabo con sólo cuatro de las maestras, ya que dos no pudieron participar por razones personales. La entrevista tuvo como objetivo conocer la experiencia de las profesoras con el uso del diario del profesor y/o en su propia formación o para reflexionar en su práctica profesional, así como en su experiencia al emplearlo en la formación de sus estudiantes (propósitos, prácticas, efectividad, ventajas, desventajas) y sus creencias respecto al diario.

En cuanto a los estudiantes, se visitó a los grupos de docencia de tercero, cuarto, sexto, séptimo y octavo en dos ocasiones. Se les explicó el proyecto en general y se les invitó a participar de manera voluntaria. Se tomó nota de los nombres, correos electrónicos y números telefónicos de aquellos que mostraron interés. Se les contactó más tarde por teléfono y personalmente para que participaran en un grupo focal para compartir sus experiencias al utilizar el diario del profesor como parte de su formación docente, su perspectiva, críticas y propuestas. De ocho estudiantes voluntarios, acudieron seis el día que se realizó el primer grupo focal. El semestre siguiente, se invitó a un segundo grupo en el que participaron doce estudiantes, once de sexto semestre y una de séptimo.

Además, se solicitó a los estudiantes participantes muestras de los diarios que habían empleado en algunos de sus cursos, para su posterior análisis como parte de la investigación, en busca de las evidencias planteadas en los objetivos.

En atención a los criterios de confidencialidad y ética básicos, como establece Valles (1999), tanto a profesores como estudiantes participantes se les ofreció leer y firmar un consentimiento informado, en el que se establecían el objetivo de la investigación, el carácter voluntario de su colaboración y su derecho a retirarse de la investigación si lo deseaban sin que se utilizara la información que hubieran proporcionado, sin su autorización. El formato incluyó también la garantía y firma de la investigadora del uso ético de la información y la confidencialidad de su identidad; el acceso a la transcripción de

sus entrevistas para que estuvieran de acuerdo con lo reportado y en su caso, fueran hechos los cambios que sugirieran.

Fase III. Las entrevistas individuales y las de los grupos focales fueron audio-grabadas con una grabadora digital y más tarde transcritas para su análisis.

Fase IV. La revisión de los documentos curriculares para buscar evidencias de contenidos sobre enseñanza reflexiva, en particular del uso del diario, se realizó mediante análisis de contenido.

En la tabla 3 se describe el propósito y procedimiento de cada técnica de recolección de datos empleada.

Tabla 3. Técnicas de recolección de datos, su objetivo y procedimiento

Técnicas de recolección de datos	Propósito	Procedimiento
Encuesta	Sondeo para preguntar a los profesores que laboraban en la licenciatura en docencia de idiomas si empleaban el diario del profesor como estrategia educativa con sus estudiantes y/o para su propia formación profesional	Se envió la encuesta por correo electrónico a 30 docentes. Se recibieron cuatro respuestas de las cuales sólo dos fueron afirmativas. Entonces se decidió invitar personalmente a algunas profesoras cuyo interés en la formación reflexiva era del conocimiento de la investigadora. Al final, cuatro docentes aceptaron participar.
Obtención del programa de la licenciatura en docencia de idiomas, de la Facultad de Idiomas (lineamientos generales y programas de los cursos), así como consulta del modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California en la página web de la Universidad.	Conocer cómo se abordaba la formación reflexiva en el currículo formal, y por medio de qué estrategias didácticas se planeaba implementar dicha formación. Conocer si el uso del diario se consideraba como una de esas estrategias de formación reflexiva.	En un análisis de congruencia, se revisaron los documentos de la licenciatura y sus lineamientos generales; se compararon con los del Modelo educativo de la Universidad para evaluar su congruencia en cuanto a la presencia o ausencia de un enfoque y estrategias para la formación reflexiva.

Técnicas de recolección de datos	Propósito	Procedimiento
Entrevistas a profundidad con cuatro profesoras participantes y un grupo focal con tres de ellas.	<p>Dimensiones abordadas en los instrumentos de entrevista y grupo focal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trayectoria profesional y de formación de las profesoras. 2. Concepciones y creencias sobre el uso del diario en la formación y profesionalización docente 3. Usos y propósitos de aprendizaje del diario. 4. Metodologías empleadas al usar el diario con los estudiantes de licenciatura 5. Experiencias en el uso del diario en la formación docente. 6. Recursos y potencial del uso del diario del profesor como estrategia curricular 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Durante las dos últimas semanas de noviembre y la primera semana de diciembre de 2011, se realizaron las entrevistas con cuatro de las profesoras que cumplían con los criterios de selección determinados. 2. En mayo de 2012 se llevó a cabo un grupo focal para abundar en sus respuestas al que pudieron acudir tres de las docentes 3. Se transcribieron esas entrevistas individuales. 4. Al comenzar a trabajar en el análisis de contenido de las entrevistas individuales a profundidad de las docentes, se encontró que, no se había reunido suficiente información sobre las concepciones y creencias detrás del uso del diario (dimensiones 2 y 3). Se consideró necesario volver a las maestras participantes y se logró concertar y llevar a cabo un grupo local con tres de ellas en el mes de junio de 2012.

Técnicas de recolección de datos	Propósito	Procedimiento
Dos grupos focales con estudiantes	Conocer las experiencias, concepciones y percepciones de los estudiantes que habían usado el diario como parte de su formación profesional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se llevó a cabo el primer grupo focal con seis estudiantes el 25 de noviembre de 2011. 2. Se realizó un segundo grupo focal en mayo de 2012 en el que participaron 3. Se transcribió el contenido de ambas entrevistas en grupo focal para su posterior análisis de contenido.
Recolección de muestras de los diarios escritos por los estudiantes	Conocer tipos de contenido, interacciones, introspecciones y construcciones plasmadas en el diario escrito por los estudiantes de la licenciatura.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se reunieron muestras de 11 diarios entre los estudiantes que participaron en los grupos focales. 2. Se identificaron 296 enunciados en primera persona para ser analizados posteriormente mediante análisis del discurso.

3.5. Procedimiento de análisis de datos.

A partir de los datos obtenidos en la etapa de recolección, se procedió a las siguientes actividades:

- 1) El análisis de los documentos curriculares buscaba dar respuesta a la primera de las preguntas de investigación: ¿Cómo se plantea en el plan de estudios de la licenciatura en docencia de idiomas desarrollar la capacidad de reflexión y observación crítica de los estudiantes que se forman para ser profesores de lenguas?

Si lo hace, ¿de qué maneras lo plantea? y, ¿es el diario una estrategia contemplada por el currículo formal? Para lograrlo, se llevaron a cabo dos tareas principales:

- a. La primera consistió en la lectura comparativa bajo un análisis de congruencia de dos documentos curriculares: el Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (disponible en la página en línea de la universidad) y el Programa de la Licenciatura en docencia de idiomas aprobado por el Consejo Universitario en 2005 (vigente hasta el momento). Con esa revisión se buscaba identificar planteamientos que tuvieran que ver con una formación reflexiva, así como comparar la congruencia de ese aspecto entre ambos documentos.
 - b. La segunda tarea en este análisis consistió en la lectura de los programas de los cursos ofrecidos en la licenciatura (cartas descriptivas o, cuando se carecía de ellos, las descripciones genéricas de las materias). Esta lectura buscaba asimismo identificar el mismo tipo de planteamientos sobre formación reflexiva y su congruencia con los planteamientos generales del programa y del modelo educativo universitario. Para ello, se revisaron sus competencias generales y específicas (por unidad), la metodología de enseñanza y sus evidencias de desempeño en cada uno de los programas. Además, se buscó comprobar si entre esas evidencias se consideraba el uso del diario como herramienta de formación en la enseñanza y el aprendizaje reflexivos.
- 2) El análisis de las transcripciones de las entrevistas individuales con las docentes y las de los tres grupos focales (uno con tres de las docentes y dos con estudiantes) buscaba responder a las preguntas de investigación dos y tres: ¿Cuáles son los propósitos, concepciones y creencias de los docentes que lo emplean en su práctica como formadores docentes, y qué formas adopta el uso de este diario? Y, por otra parte, ¿qué experiencias tienen, y qué concepciones y creencias desarrollan los estudiantes que han empleado el diario en su formación docente de lenguas?

Para lograr lo anterior, se seleccionaron fragmentos significativos de lo contestado por los participantes en cada una de las preguntas contempladas en las guías de entrevistas (ver anexos). Se procedió al análisis de estos textos para identificar, de manera inductiva mediante análisis de contenido, una serie de categorías que fueron luego agrupadas en macrocategorías como se muestra en el capítulo de resultados. Este conjunto de categorías permitió describir finalmente los temas sobresalientes de lo expresado por docentes y estudiantes, para contestar las preguntas correspondientes.

- 3) El análisis de los diarios escritos por los estudiantes buscaba dar respuesta a las preguntas de investigación cuatro y cinco: ¿Qué evidencias de procesos metacognitivos -como la integración reflexiva de la teoría y la práctica- se observan en los diarios que escriben los estudiantes?, y ¿ qué evidencias de otras prácticas disciplinares o de otro tipo se observan en los diarios que escriben los estudiantes? Para contestarlas, se trabajó con análisis del discurso, en particular con la técnica de enunciados en primer persona que se propone identificar los tipos de verbo empleados por los participantes para describir sus acciones (Gee, 1999). Esos mismos enunciados sirvieron para encontrar evidencias de los procesos metacognitivos empleados por los estudiantes, así como de otras prácticas de formación disciplinar o de otra naturaleza que resultaba interesante explorar. Y que habían sido plasmadas por los estudiantes en sus diarios.

Resultados

IV. Resultados

En este capítulo se describen los resultados obtenidos para esta investigación sobre el uso del diario en la formación reflexiva de los docentes de lenguas. Para recabar la información, se realizaron: (1) la revisión de las competencias del programa de estudios de licenciatura en docencia de idiomas, así como las competencias de los programas de cada uno de los cursos para los cuales estaba disponible; (2) entrevistas individuales y un grupo focal con maestras impartiendo clases en la licenciatura en docencia de idiomas –cuatro de ellas participaron en las entrevistas, y tres en el grupo focal-; (3) dos grupos focales con estudiantes de la misma licenciatura, cada uno con diferentes estudiantes en dos semestres consecutivos –en el primer grupo focal participaron seis estudiantes, y quince en el segundo-; y (4) la recolección de muestras de los diarios que escriben los estudiantes en algunos de sus cursos.

Se parte de la consideración de que el uso del diario es una de las herramientas usualmente empleadas en la formación reflexiva y crítica de los futuros maestros en general y, por lo tanto de los docentes de lenguas en este caso (y que en lo subsecuente llamaremos *estudiantes* para distinguirlos de los docentes que los forman), este estudio inició con las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Se plantea en el plan de estudios de la licenciatura en docencia de idiomas desarrollar la capacidad de reflexión y observación crítica de los estudiantes que se forman para ser profesores de lenguas? Y si lo hace, ¿de qué maneras lo plantea? ¿Es el diario una estrategia contemplada por el currículo formal?
2. ¿Cuáles son los propósitos, concepciones y creencias de los docentes que lo emplean en su práctica como formadores docentes?, y ¿qué formas adopta el uso de este diario?
3. ¿Qué experiencias tienen, y qué concepciones y creencias desarrollan los estudiantes que han empleado el diario en su formación docente de lenguas?

4. ¿Qué evidencias de procesos metacognitivos -como la integración reflexiva de la teoría y la práctica- se observan en los diarios que escriben los estudiantes?
5. ¿Qué evidencias de otras prácticas características de su comunidad discursiva y disciplinar (o de otro tipo) son evidenciadas en los diarios de los estudiantes de docencia de idiomas?

Respecto a los métodos empleados en el análisis de los datos, se procedió de la siguiente manera:

(1) Para dar respuesta a la pregunta 1, se analizaron los documentos del programa de estudios disponibles mediante un análisis de congruencia. Se buscó identificar, en sus competencias generales y en aquellas particulares de cada curso, evidencias propuestas de formación reflexiva.

(2) Para dar respuesta a las preguntas 2 y 3, se analizó la información reunida en las entrevistas y grupos focales realizados con las docentes participantes y con los estudiantes que habían sido transcritos. Con ese propósito, se trabajó con el método de análisis de contenido. Mediante el análisis, se buscó identificar aquellas categorías que surgieran de forma inductiva a partir de los datos en las transcripciones de las entrevistas individuales y las de los grupos focales.

(3) Para contestar las preguntas 4 y 5, se analizaron los datos encontrados en los diarios, proporcionados por los estudiantes y escritos en algunos de sus cursos de licenciatura, mediante técnicas de análisis del discurso. En particular se utilizó la técnica de análisis de enunciados en primera persona (Gee, 1999) para identificar el tipo de verbo utilizado en el predicado y los procesos que describían las acciones de los sujetos. Además se identificaron elementos expresados por los estudiantes en los diarios que aludían a prácticas de reflexión, en particular de metacognición; así como a prácticas de literacidad disciplinar y otras de interés y que eran evidenciadas en los mismos enunciados.

A continuación, se describen los hallazgos resultantes.

4.1 El programa de estudios

En este apartado se describe lo encontrado en la revisión del plan de estudios de la licenciatura en docencia de idiomas vigente (UABC, 2005) con el propósito de detectar la presencia de aspectos referidos a la formación reflexiva. Se compararon sus lineamientos generales con los de la universidad para comprobar su congruencia. Se revisaron también el perfil de ingreso, el perfil de egreso, la descripción de las problemáticas que resuelve el docente, las competencias generales y específicas y sus evidencias de desempeño, y el sistema de evaluación del programa. Asimismo, se analizaron las competencias, estrategias y metodologías de enseñanza, de los programas (o descripciones genéricas cuando no se disponía de la carta descriptiva) de 36 materias obligatorias impartidas en las tres etapas de la licenciatura: básica o tronco común, disciplinaria y terminal. De ese grupo, se analizaron aparte cuatro materias designadas como *integradoras* que, de acuerdo al programa, tienen como propósito evaluar la eficiencia de la formación de los estudiantes en diferentes momentos de su avance. Por último, se revisaron los programas disponibles de nueve de las materias optativas más frecuentemente ofertadas en las etapas disciplinaria y terminal. En la tabla 4 se definen las categorías deductivas de los aspectos buscados en los elementos arriba establecidos y, en la siguiente sección, veremos los resultados de esta parte del análisis.

Tabla 4. Definición de las categorías deductivas empleadas para el análisis de los documentos curriculares

Categoría	Definición
1. Evidencias de propuestas para la formación reflexiva en los lineamientos generales del modelo educativo de la UABC y el plan de estudios de la licenciatura.	Declaraciones generales en el currículo general prescrito de la universidad o del programa de licenciatura en docencia de idiomas en particular, que señalen la intencionalidad de promover la formación reflexiva de los estudiantes universitarios durante sus estudios. Por ejemplo, menciones directas que tengan que ver con el ejercicio del pensamiento analítico, reflexivo y/o crítico del estudiante. Dicha práctica puede relacionarse con la introspección sobre su aprendizaje, su práctica docente y/o la integración del conocimiento teórico a la explicación de sus experiencias (Wallace, 1991 y 1998; Richards y Nunan, 1990; y Viscaíno, 2008).
2. Evidencias de estrategias de formación reflexiva encontradas en	Señalamientos explícitos de aspectos de formación reflexiva (pensamiento crítico, metacognición, aprendizaje autónomo, reflexión intencional para evaluar algún aspecto del aprendizaje del estudiante o para relacionar conceptos teóricos con aspectos de ese aprendizaje o de su práctica

el plan de estudios y los programas de los cursos impartidos por etapa.	docente, etc.). También se refiere a la existencia de estrategias de enseñanza, tareas, estrategias de aprendizaje o de evaluación dirigidas a algún aspecto de formación reflexiva, en los programas individuales de los cursos que forman el plan de estudios de la licenciatura en idiomas.
3. Uso del diario	Mención del uso del diario como parte de las estrategias para la formación en el aprendizaje y la práctica reflexiva en los programas de los cursos del programa.

4.1.1. Comparación de los lineamientos generales del modelo educativo de la universidad y los del plan de estudios de la Licenciatura en Docencia de Idiomas. En esta parte del análisis, se compararon los lineamientos generales del modelo educativo de la universidad -su enfoque general, sus políticas institucionales, sus componentes básicos, sus propósitos y su filosofía educativa- con los lineamientos generales del programa de la licenciatura -su enfoque general, sus propósitos y su filosofía educativa-. Se observó lo que se describe a continuación.

En el modelo educativo universitario establece en su enfoque una serie de características que aunque pueden ser elementos relacionados con una formación reflexiva, no hacen una referencia explícita a ésta. Por ejemplo, dice estar centrado en el alumno, fundamentado en la evaluación colegiada, la generación de aprendizaje, la creatividad, el talento individual, la socialización y la vinculación con la comunidad. Una excepción a esa generalidad es la mención al papel del alumno que se define como “protagónico de su propia educación”. Esta afirmación puede implicar que se busca que el estudiante asuma la responsabilidad de su aprendizaje, lo que constituye un rasgo propio de la formación reflexiva, en particular del aprendizaje autónomo. Respecto al enfoque de la licenciatura, no se encontró ninguna mención sobre formación reflexiva.

En los propósitos del modelo educativo universitario se establecen tres aspectos relacionados con una educación que debe involucrar el ejercicio de la reflexión. Refiere una formación participativa, activa y de autorresponsabilidad. En términos un tanto distintos pero congruentes con los propósitos del modelo educativo, los propósitos de la licenciatura plantean una formación sensible a las necesidades de su contexto, un ejercicio constructivo

del conocimiento, el aprendizaje autónomo y el desarrollo del pensamiento crítico y competencias intelectuales.

Existe también congruencia entre la filosofía educativa del modelo educativo universitario y la de la licenciatura. El modelo educativo refiere que, sustentado en el informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación (como se cita en la página de la UABC, <http://www.uabc.mx/formacionbasica/modeloedu.htm>), propiciará el aprender a aprender. Éste es un rasgo característico de la formación reflexiva, así como pueden serlo el aprender a vivir juntos y el aprender a ser que también plantea el modelo educativo universitario. A su vez, se trata de rasgos del modelo de competencias. Por otra parte, la filosofía educativa de la licenciatura plantea de forma expresa una educación como proceso de reflexión y acción para construir una sociedad más equitativa, que genere conocimiento de manera ética y social. También refiere que la educación debe ser vista como un proceso de construcción por parte del sujeto que aprende, además de un proceso permanente de información y reflexión sobre su aprendizaje y sobre la práctica docente, donde la evaluación es un medio de aprendizaje.

4.1.2. Análisis del perfil de ingreso, el perfil de egreso, las problemáticas que resuelve el docente, las competencias generales y específicas, sus evidencias de desempeño; y el sistema de evaluación del plan de estudios de la Licenciatura. La revisión de estos aspectos comenzó a presentar incongruencias con los planteamientos sobre formación reflexiva de los lineamientos generales del modelo educativo de la Universidad y los del programa de la licenciatura. Veamos.

a) Perfil de ingreso y perfil de egreso. No se encontró ninguna referencia clara a habilidades intelectuales y reflexivas en el perfil de ingreso. Sólo se encontraron mencionadas como “deseables” (es decir, no requeridas), la capacidad de comprender y relacionar ideas y la capacidad para identificar y resolver problemas. Tampoco hay ninguna referencia a la formación reflexiva en el perfil de egreso de la licenciatura que se dice basado en competencias profesionales.

b) Problemáticas que resuelve el docente de idiomas. La descripción de estas problemáticas tiene que ver con la forma en que se concibe al docente de idiomas y su

papel en la sociedad. No hay ninguna mención a actuaciones que requieran del ejercicio de la reflexión, el cuestionamiento o análisis de su práctica profesional en la educación de la lengua. No hay tampoco menciones sobre actuaciones reflexivas cuando señala que la labor del docente posibilita la comunicación entre culturas y lenguas distintas. Es decir, no se concibe al docente de idiomas como un profesionista para el que las habilidades intelectuales, las actitudes críticas y las de reflexión sean especialmente importantes.

c) Competencias profesionales generales y específicas. Las cuatro competencias generales plantean los ejes principales de formación del docente de idiomas en este programa de licenciatura. Las competencias refieren como ejes la intervención en el proceso educativo, la comunicación lingüística, el diseño y la planificación de acciones pedagógico-didácticas y la evaluación del aprendizaje. Cada uno se plantea como competencia general y se describe en términos más particulares por medio de una serie de competencias específicas. Ambas se analizan enseguida haciendo referencia también a sus evidencias de desempeño (tareas cuya realización debe evidenciar el logro de la competencia por parte del estudiante).

En la primera competencia general, la de intervención en el proceso educativo, se hace mención de actitud crítica en el desempeño docente por parte del estudiante. Sin embargo, las competencias específicas omiten ese rasgo o cualquier otro que explique en qué consiste o cómo deberá de desarrollarse y ejercerse esa actitud en la docencia de idiomas. Predominan palabras como análisis de teorías, enfoques y métodos, su aplicación, manejo, utilización y organización, actividades que pueden o no llevarse a cabo de formas críticas y reflexivas, según lo decidan los docentes que imparten los cursos de licenciatura.

La segunda competencia general, la de comunicación lingüística de ideas, plantea que la competencia comunicativa del estudiante debe desarrollarse de manera correcta en forma oral y escrita, tanto en su campo profesional como con la sociedad, en su lengua materna y en la lengua de instrucción. No hay referencia expresa a aspectos de formación reflexiva o crítica. Las competencias específicas mencionan, sin embargo, el análisis y síntesis de la información, así como la sustentación de teorías y propuestas a los problemas implicados en el desarrollo de la cultura y la difusión de la investigación. Si bien no se

señalan de manera clara como ejercicios de desarrollo de habilidades intelectuales o reflexivas, indudablemente se trata de actividades que deben involucrar en algún grado esas habilidades. Cómo se enfoque su enseñanza depende de los formadores que desarrollen la competencia.

En la tercera competencia general, la de diseño y planificación de acciones pedagógico-didácticas, se indica que el aprendizaje sistematizado y contextualizado deberá enseñarse con base en la reflexión de las teorías pedagógicas y lingüísticas. Asimismo indica que la enseñanza deber darse con sentido crítico y responsable hacia las demandas actuales. En las competencias específicas, sobre el diseño de planes y programas explica que deberá seguirse una metodología de investigación para interpretar las necesidades educativas y elaborar propuestas didácticas que integren conocimientos teóricos y prácticos. En síntesis, la referencia a una formación reflexiva y crítica sí es clara en la competencia general y permea, aunque con menos fuerza, hacia las competencias específicas.

En la cuarta competencia general, la de evaluación del aprendizaje y de los planes y programas de estudio, no se hace ninguna referencia a aspectos de formación reflexiva. En una sola de las competencias específicas se establece que debe practicarse la observación de lo que sucede en el ámbito educativo de manera crítica, sistemática y propositiva para identificar problemáticas, solucionarlas y evaluarlas de manera fundamentada.

Por último dentro de las competencias específicas que desarrollan a las competencias generales, se revisó el tipo de tareas que se establecen bajo el rubro de evidencias de desempeño. Se encontraron algunas tareas que involucran prácticas reflexivas como la metacognición y el pensamiento crítico. Por ejemplo, aparecen tareas de redacción, el uso de estrategias de lectura, la escritura de ensayos, el análisis de teorías, el análisis de necesidades para el diseño de programas y materiales, o el diseño de un método de evaluación. Sin embargo, no hay una alusión directa a la enseñanza explícita de las prácticas reflexivas integrada a esas tareas, lo que se considera necesario para lograr objetivos de formación reflexiva. Cuando la enseñanza reflexiva no queda establecida de manera explícita ni se dan las herramientas pedagógicas para hacerlo, queda a decisión de

los diferentes instructores del programa integrarla o no a su enseñanza. Por otra parte, a pesar de que el programa indica que evaluará más los procesos que los productos, la abundante referencia a instrumentos de evaluación centrados en los segundos (como son exámenes escritos, reportes de lecturas y exposiciones, entre otros), pone en entredicho esa intención.

d) Sistema de evaluación del plan de estudios. Esta estrategia curricular es descrita en el plan de estudios como una actividad permanente para evaluar y dar seguimiento a la implementación del currículo durante las diferentes etapas de formación de la licenciatura. Para lograrlo, establece que deberá sustentarse en trabajo colegiado y en la participación de los docentes para evaluar las competencias logradas por los estudiantes, en cómo y para qué usa sus conocimientos, habilidades o actitudes. Sin embargo, como declaró una de las maestras participantes en la investigación, quien es además coordinadora de la licenciatura y responsable de la acreditación del programa, la estrategia de evaluación no se lleva a cabo en la práctica. Cabe mencionar que, como parte de una formación crítica, reflexiva y para aprender a aprender (rasgo establecido en el modelo educativo de la universidad), el alumno tendría que formarse también en la autoevaluación de su propio aprendizaje y desarrollo profesional, aspecto que no es referido aquí en forma alguna.

4.1.3 Análisis de los programas de los cursos de la licenciatura en docencia de idiomas. En este apartado se describe lo encontrado en el análisis de las competencias generales y específicas, las evidencias de desempeño y la metodología de enseñanza de los programas de los cursos de la licenciatura. Se revisaron las cartas descriptivas (o descripciones genéricas cuando la carta no estaba disponible) de las materias obligatorias de cada etapa de formación del programa, las materias integradoras. También se incluye el análisis de algunas de las materias optativas más ofertadas y cuyas cartas descriptivas o descripciones genéricas estuvieron disponibles. La tabla 5 lista los nombres de los programas revisados.

Tabla 5. Cursos analizados que forman parte del plan de estudios de la Licenciatura en Docencia de Idiomas

Materias obligatorias	Nombre de las materias	
De etapa básica o tronco común	<i>1er semestre</i>	<i>2do semestre</i>
	Morfología española Morfología del segundo idioma Lectura y redacción en el segundo idioma Lectura y redacción en español Computación Ética, responsabilidad social transparencia	Morfosintaxis española Morfosintaxis del segundo idioma Análisis y disertación de textos en el segundo idioma Análisis y disertación de textos en español Técnicas investigación documental Estructura socioeconómica México
De etapa disciplinaria	<i>3er semestre</i>	<i>4to semestre</i>
	Corrientes contemporáneas de la enseñanza de idiomas Desarrollo de la expresión oral y comprensión auditiva Didáctica general Investigación educativa (Optativa)	Estudio del desarrollo del inglés Fonética y fonología en el desarrollo de expresión oral y comprensión auditiva Psicolingüística y sociolingüística Introducción a la didáctica del idioma de instrucción Análisis contrastivo (Optativa)
	<i>5to semestre</i>	<i>6to semestre</i>
	Psicología básica Métodos evaluación educativa Metodología enseñanza de la lectura y la escritura Didáctica del idioma de instrucción Análisis del discurso (Optativa)	Psicología del aprendizaje Diseño curricular Diseño/ elaboración medios educativos Metodología enseñanza de la gramática Metodología de la enseñanza de la expresión oral y comprensión auditiva
De etapa terminal	<i>7mo semestre</i>	<i>8avo semestre</i>
	Administración educativa Seminario de investigación (Tres materias optativas)	(Cuatro materias optativas)
Materias integradoras	<u>Impartida en:</u>	
	Análisis y producción de textos en el segundo idioma	3er semestre
	Didáctica del idioma de instrucción	5to semestre
	Diseño de planes y programas de estudio	7mo semestre
	Prácticas profesionales	8avo semestre

Materias optativas

Desarrollo de habilidades de pensamiento	Enseñanza del español como segunda lengua I	Computación aplicada a la educación
Grandes figuras de la literatura hispanoamericana	Enseñanza del español como segunda lengua II	Nuevas tecnologías aplicadas a la computación
Inglés para propósitos específicos	Enseñanza del inglés a adolescentes	Diseño de material para educación a distancia

a) *Materias impartidas en la etapa básica o tronco común.* La etapa básica se compone de doce cursos de materias obligatorias en los que, en conjunto se propone dar al estudiante herramientas básicas para continuar con éxito sus estudios durante el resto de sus estudios de licenciatura. Así, en la etapa básica el estudiante desarrolla competencias en el estudio de la estructura gramatical del español y el inglés, a nivel de morfología y morfosintaxis; los procesos de escritura y análisis de textos sencillos como el párrafo, el ensayo corto, artículos de temas generales, cuentos, y otros; su formación en programas de cómputo para procesar y presentar información; herramientas básicas para la investigación documental, y una materia de reflexión para fomentar su postura ética hacia diversos aspectos de su formación profesional y su vida personal.

En el análisis de las cartas descriptivas, enfocado a sus competencias generales y por unidad, sus evidencias de desempeño y su metodología de enseñanza, se observó lo siguiente:

i) Referencias aisladas a aspectos de formación reflexiva que a veces aparecían en la competencia general, en alguna competencia específica, a veces en la metodología de enseñanza, o en algunas de las evidencias de desempeño. Por ejemplo, en la materia de *Ética, responsabilidad social y transparencia*, la competencia general establece la formación ética para un ejercicio profesional reflexivo en beneficio de la sociedad y en su metodología propone la mayéutica como estrategia de enseñanza. En la materia de *Morfosintaxis española*, una competencia específica plantea promover la opinión y participación del estudiante, pero las estrategias y metodología de enseñanza no señalan cómo puede lograrse. La materia *Análisis y disertación de textos en inglés* establece como contenido las estrategias de lectura, pero omite ubicar esas mismas estrategias en las

competencias y la metodología no brinda herramientas para enseñarlas. La materia *Análisis y disertación de textos en español* sí expresa en su competencia general el análisis crítico de textos y la planificación de una lectura analítica (metacognición), pero no incluye las herramientas metodológicas para enseñarlo. En la materia de *Técnicas de investigación documental*, la competencia general refiere el ejercicio de habilidades intelectuales para aprender a conocer por medio de la investigación; pero no hay ninguna otra mención, estrategia o evidencia que retome este aspecto en la carta descriptiva. Por último, las materias de *Ética y responsabilidad social*, así como la de *Estructura socioeconómica de México*, se refieren el análisis con sentido crítico y propositivo; mientras la metodología en ambas plantea fomentar el pensamiento crítico y la inferencia, sin explicar cómo lograrlo.

ii) Ninguna alusión a aspectos de reflexión o formación crítica en cinco de los doce cursos de etapa básica: *Morfología española*, *Morfología del segundo idioma* (inglés), *Lectura y redacción en el segundo idioma*, *Morfosintaxis en el segundo idioma* y *Computación*.

Dado lo anterior, no puede considerarse que la formación reflexiva, a pesar de su aparición en algunas secciones de los programas de estas materias, constituya un eje transversal consistente de la etapa básica.

b) *Materias obligatorias impartidas en la etapa disciplinaria*. La etapa disciplinaria está organizada por veinte cursos obligatorios y cuatro de tipo optativo. En conjunto, en esta etapa se propone formar y dar al estudiante herramientas propias de la lingüística aplicada a la docencia de idiomas. Se incluyen materias con propósitos diversos y complementarios, por ejemplo: para ayudar al estudiante a profundizar en su conocimiento y análisis lingüístico de ambos idiomas, el español y el inglés, mientras comienza a aprender una tercera lengua, para desarrollar su competencia comunicativa oral y escrita, tanto general como la de los discursos de su ámbito disciplinar; para introducirle en el conocimiento y uso de métodos didácticos para la enseñanza general de lenguas y la enseñanza de aspectos particulares de las mismas (como la lectura y la redacción, la comprensión auditiva y la expresión oral); materias para investigar contextos educativos, y para introducirse al campo del diseño curricular y la psicología básica aplicada a la

educación. El análisis que se presenta enseguida ha sido dividido por semestres y no incluye a las materias integradoras cuyo análisis se lleva a cabo en un apartado posterior.

i) *Tercer semestre.* Sólo se encontraron referencias sobre aspectos de formación reflexiva en una de las cinco materias obligatorias, la de *Didáctica general*. Este curso establece en su competencia general la construcción de un modelo de reflexión sobre la teoría y la práctica de la didáctica aplicada a su planeación, ejecución y evaluación. Las competencias específicas no retoman este aspecto. La metodología propone estrategias de enseñanza como la lectura analítica, mapas conceptuales y el uso de un portafolio para evaluar.

ii) *Cuarto semestre.* Dos de las cinco materias obligatorias plantean algún aspecto de formación reflexiva. El curso de *Psicolingüística y sociolingüística* expresa en la competencia y metodología que debe promoverse que el estudiante juegue un papel activo, responsable y reflexivo, que se fomente su pensamiento crítico y que sustente y argumente sus ideas; no refiere más. Además, el curso de *Introducción a la didáctica del idioma de instrucción* plantea, en su metodología y evidencias de desempeño el análisis y reflexión sobre estudio de casos relacionados con la enseñanza de idiomas, la práctica asistida, la reflexión colectiva sobre el desempeño docente de los estudiantes, la planeación de clases y la reflexión sobre el proceso de enseñanza y resolución de problemas en el aula.

iii) *Quinto semestre.* Una de las cinco materias refieren los aspectos de reflexión buscados en este estudio en su metodología de enseñanza. Se trata del curso de *Análisis del discurso* que menciona la problematización del aprendizaje, el papel activo del estudiante, y el del docente como facilitador del aprendizaje. Es importante señalar que en este semestre se imparten -además de la materia integradora que se analiza más tarde- dos materias de metodología en las que el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo es determinante en la formación del estudiante (*Metodología de la enseñanza de la lectura y la escritura* en la clase de lenguas, y *Métodos de evaluación*); sin embargo, ninguna de las materias contempla a la formación reflexiva entre sus objetivos de aprendizaje, sus estrategias de enseñanza o evidencias de desempeño.

iv) *Sexto semestre.* Tres de cinco materias se ocupan de algún rasgo de la formación reflexiva. *Diseño curricular* alude al análisis y problematización de programas existentes, *Diseño y elaboración de medios educativos* a la integración del conocimiento

disciplinario para el diseño de materiales, y *Metodología de la enseñanza de la gramática* incluye entre sus estrategias de enseñanza en la metodología, la observación de clases, la fundamentación crítica de las ideas del estudiante en lecturas y su análisis. En algunos programas de las materias de este semestre, se encontraron aspectos de la redacción de las competencias ambiguos y poco claros. Por ejemplo, en diseño curricular se habla de diseñar e implementar y evaluar un programa educativo (actividades imposibles de lograr en un solo semestre con un estudiante que se inicia en el tema).

c) *Materias obligatorias impartidas en la etapa terminal.*

i) *Séptimo semestre.* La materia de *Diseño de planes y programas educativos* se analiza en el apartado de materias integradoras. Las otras dos materias obligatorias de este semestre, *Administración educativa* y *Seminario de investigación*, no contienen ningún aspecto de formación reflexiva en ninguna de sus partes.

ii) *Octavo semestre. Prácticas profesionales* considerada como materia de carácter obligatorio, corresponde en realidad a las prácticas que el estudiante debe realizar en el campo de trabajo para ejercitarse como profesionista durante un número determinado de horas. Por su naturaleza evaluadora, se considera también una materia integradora, por lo que se discute en el siguiente apartado.

d) *Materias integradoras.* Existen cuatro materias integradoras diseñadas para integrar y evaluar las competencias desarrolladas por el estudiante en los cursos previos. En seguida se reporta lo encontrado en los programas de este grupo de materias.

La primera materia integradora es *Análisis y producción de textos en el segundo idioma*. Se imparte en tercer semestre, por lo que debe integrar y evaluar los aspectos más importantes de las materias impartidas en el tronco común donde se estudian aspectos estructurales del español e inglés, lectura y redacción y análisis de textos en ambos idiomas, computación y ética y responsabilidad social. Lo primero que resalta es que la materia integradora repite los contenidos de redacción de la materia de *Análisis y disertación de textos en el segundo idioma* de segundo semestre. Ambas plantean aprender a escribir ensayos. Sin embargo, la materia integradora en cuestión no establece competencias ni estrategias para la formación inicial en literacidad disciplinar como se esperaría, ya que en este semestre empieza la formación disciplinar y los estudiantes deben cursar *Investigación educativa* también. La carta descriptiva no menciona ningún aspecto de formación reflexiva

o crítica (excepto en la metodología de enseñanza donde refiere que debe fomentarse el interés por el pensamiento crítico), ni especifica por medio de qué estrategias debe fomentarse. Tampoco se establece en el documento que la materia está pensada para evaluar los aprendizajes logrados en los cursos de etapa básica ni qué aspectos de esos cursos debe evaluar el docente que imparte el curso, o cómo lo hará. La poca claridad de este programa puede inducir al docente que imparte la materia a ignorar su naturaleza integradora en detrimento de la evaluación y mejora del plan de estudios y, por ende, la educación del estudiante.

La segunda materia integradora es *Didáctica del idioma de instrucción*. Se imparte en quinto semestre para evaluar las competencias y aprendizajes integrados de los cursos anteriores, en particular los de la primera mitad de la etapa disciplinaria. Las competencias del curso refieren la aplicación y utilización de enfoques y métodos didácticos, así como el análisis y reflexión de observaciones reales llevadas a cabo en el aula. También en la metodología se menciona la reflexión docente colectiva del desempeño de los estudiantes en su práctica para que, a partir de la observación de clases reales, se analice y reflexione sobre su desempeño docente. Aunque sí hay en este programa referencias más explícitas de una formación reflexiva, al igual que la materia anterior en su carácter de materia integradora implica la evaluación de los aprendizajes logrados en los cursos anteriores, qué aspectos de esos cursos debe evaluar ni cómo lo hará. Por consecuencia, al no estar informado, el instructor de la materia puede de nuevo omitir esa actividad valoradora intencional que debe retroalimentar al plan de estudios.

La tercera materia integradora es *Diseño de planes y programas de estudio*. Se imparte en séptimo semestre para evaluar las competencias y aprendizaje logrados en la etapa disciplinaria, en particular de la segunda mitad de la etapa disciplinaria. No se encontró ninguna referencia a aspectos de formación reflexiva en sus competencias, evidencias de desempeño, estrategias o metodología de enseñanza. Tampoco se especifica que se trata de una materia integradora que debe evaluar el logro alcanzado por los estudiantes en las materias anteriores de esta etapa de formación. De nuevo, el docente que la imparte no tiene por qué ni cómo saberlo, o llevarlo a cabo privando con ello de un mecanismo de retroalimentación y mejora curricular.

La cuarta materia integradora corresponde a las *Prácticas profesionales* que deben realizarse en el último semestre de la carrera. No existe un programa escrito para realizar las prácticas profesionales. Se habló con el responsable de formación profesional de la licenciatura. El profesor explicó que lo que se considera para las prácticas profesionales es el Reglamento General para la Prestación de Prácticas Profesionales (UABC, 2004), documento de aplicación general a todas las licenciaturas.

Este reglamento establece las reglas que rigen a las prácticas, define a sus participantes y explica los procedimientos administrativos que deben cumplirse para acreditarlas. Cabe resaltar que este no es un documento académico sino normativo. En los objetivos que se establecen en él para las prácticas profesionales menciona: (a) contribuir a la formación integral en la aplicación de la teoría a la práctica por parte del alumno, (b) desarrollar sus competencias para diagnosticar, planear, evaluar e intervenir en la solución de problemas acordes a su perfil profesional, (c) fortalecer la vinculación universitaria con la sociedad y (d) retroalimentar la actualización de los planes y programas de estudio. Al ser un documento general, no se establecen aspectos particulares relativos a la formación del docente en idiomas. Tampoco se refiere la evaluación de los aspectos que del modelo educativo se plantearon como el aprendizaje autónomo, aprender, la reflexión en la acción, y otros.

Por otra parte, no hay un documento elaborado por la Facultad de Idiomas donde se imparte el programa, según explicó el responsable de formación profesional. Cómo se lleve a cabo el seguimiento de las prácticas profesionales queda a decisión de quien esté a cargo de esa función para la que no existe una descripción o requerimientos. Por lo tanto, puede decirse que no hay una estrategia consistente y sistemática para evaluar las competencias del estudiante al terminar sus estudios. No se conoce de manera clara si las competencias docentes en idiomas que se buscaba desarrollar en la licenciatura se logran y hasta dónde se hace. De ahí que pueda decirse que las prácticas profesionales, definidas como materia integradora, tampoco cumplen con el objetivo establecido en el reglamento de servir a la mejora del plan de estudios mediante este mecanismo de retroalimentación.

e) *Materias optativas.* Para este apartado se analizaron las cartas descriptivas de nueve materias optativas que se ofrecen en las etapas disciplinaria y terminal. De ellas, sólo se encontraron referencias relacionadas con la formación reflexiva en tres materias, la

de *Enseñanza del español como segunda lengua I y II*, y en *Desarrollo de habilidades de pensamiento*. El programa de los dos cursos sobre enseñanza de español como lengua extranjera establecen en su competencia general que el alumno actuará como el constructor de su propio aprendizaje mediante la solución de problemas, la exposición de su trabajo y el trabajo individual y colaborativo. El curso para el desarrollo de habilidades de pensamiento incluye entre las actitudes a desarrollar en su competencia la del pensamiento crítico y, en su metodología menciona el análisis de lecturas y la autonomía para el estudio, y entre sus evidencias de desempeño contiene el juego de roles, la bitácora y el portafolio.

4.1.4. El uso del diario como estrategia de aprendizaje en los programas de estudio de los cursos. Sólo se encontró una referencia a esta herramienta de reflexión. Aparece como evidencia de desempeño en la carta descriptiva de la materia optativa de *Desarrollo de habilidades de pensamiento* bajo la designación de “bitácora”.

4.2 Percepciones de las profesoras

En este apartado se presenta la información proporcionada por las cuatro docentes que participaron en la investigación, mediante entrevistas individuales con las cuatro y un grupo focal en el que intervinieron tres docentes, para ampliar algunas de sus respuestas.

Cabe hacer algunas aclaraciones previas a la lectura de los resultados: En primer lugar, debe mencionarse que el reporte de las participaciones, tanto de las docentes como de los estudiantes, se presentan en forma de relato con la intención de dotarles de voz propia. En segundo término, es necesario explicar que para que sus participaciones fluyan en los argumentos construidos en cada sección, éstas aparecen insertas en el texto y entrecorridas. Además no se ha enumerado ni denominado a los participantes de forma específica para preservar su anonimato. Por último, debe señalarse que las categorías no están ordenadas en base a alguna jerarquía, ni se privilegia algún aspecto sobre otro. Más tarde, en el capítulo posterior, se discute la relevancia de los hallazgos.

Del análisis de los datos obtenidos emergieron de manera inductiva las siguientes categorías: (1) la formación reflexiva del docente de lenguas, (2) el currículo y la formación reflexiva, (3) literacidad disciplinar, (4) el uso del diario; y (5) los estudiantes frente al

diario. En la tabla 6 (abajo), se define cada una de estas categorías, y se indican las subcategorías identificadas dentro de cada una de las categorías.

Tabla 6. Definición de las categorías inductivas identificadas y subcategorías que contienen

Categoría	Definición	Subcategorías emergidas en el análisis
3. La formación reflexiva de los estudiantes	Alusiones que tengan que ver con la práctica intencional del pensamiento analítico y reflexivo del estudiante durante su formación universitaria en docencia de idiomas. Dicha práctica puede relacionarse con la introspección sobre su aprendizaje, su enseñanza, y/o la integración del conocimiento teórico a la explicación de sus experiencias (Wallace, 1991 y 1998; Richards y Nunan, 1990; y Viscaíno, 2008).	<ul style="list-style-type: none"> a) Necesidad de formar a los estudiantes en el pensamiento crítico b) Estrategias que se emplean para formar de manera reflexiva c) Caracterización de la formación reflexiva d) Implicaciones de la formación reflexiva e) Limitaciones para enseñar de formas reflexivas
4. El currículo y la formación reflexiva	Declaraciones que señalen la existencia o inexistencia de estrategias para la formación reflexiva en el currículo formal o en el currículo vivido en la institución.	<ul style="list-style-type: none"> a) Formación reflexiva en el currículo formal b) Trabajo colegiado para la formación reflexiva
5. Literacidad disciplinar	Mención de prácticas que tienen la intención de familiarizar y desarrollar la competencia necesaria para que el estudiante pueda interactuar de maneras efectivas con las ideologías y formas de conocimiento que sustentan los discursos empleados por los miembros de su comunidad profesional, (Bazerman, 2005b; Gee, 2000; Lee y Smagorinsky, 2000).	<ul style="list-style-type: none"> a) Prácticas de literacidad disciplinar en la licenciatura b) Retos en el desarrollo de la competencia comunicativa disciplinar de los docentes de lenguas
6. Uso del diario	Mención de aspectos que sustentan el uso del diario para las docentes participantes, sus experiencias al emplearlo con sus estudiantes, los rasgos con que conceptualizan al diario y su práctica, los efectos que observan ha tenido en el aprendizaje de los estudiantes y/o en la enseñanza de las docentes participantes.	<ul style="list-style-type: none"> a) Razones para fomentar su práctica b) Características del diario c) Consideraciones generales para emplearlo d) Dificultades para trabajarlo e) Efectos de su uso en el aprendizaje y la enseñanza f) Aspectos que requieren explorarse sobre su uso
7. Los estudiantes frente al diario	Actitudes y reacciones que las docentes perciben en la relación entre los estudiantes y la práctica del diario en su formación docente.	<ul style="list-style-type: none"> a) Reacciones de los estudiantes b) Percepción del estudiante por el profesor

4.2.1 Formación reflexiva del docente de lenguas

En la categoría de formación reflexiva en la formación de los estudiantes, las docentes participantes refirieron aspectos que fueron agrupados en las siguientes subcategorías: (1) razones que justifican la formación de los estudiantes en el pensamiento crítico, (2) las estrategias que utilizan las maestras para propiciar ese tipo de reflexión, (3) características de una formación de tipo reflexivo, (4) algunas implicaciones de una formación de tipo reflexivo, y (5) los obstáculos que han enfrentado al tratar de formar de maneras reflexivas a los estudiantes de la licenciatura. (Ver definición de la categoría y subcategorías que contiene en la tabla 6):

4.2.1.1. Necesidad de formar a los estudiantes en el pensamiento crítico. Tres de las profesoras participantes coincidieron en la necesidad de integrar el desarrollo y ejercicio del pensamiento crítico en la formación de los estudiantes, una de ellas lo expresa como: “¡Es importante formar de manera reflexiva a cualquier profesional! Y al docente de lenguas [...] en especial, pues necesitamos que el propio profesor sea crítico, [...] y que de esa misma manera él pueda ayudar a sus alumnos a fomentar el pensamiento crítico también”. El pensamiento crítico, de acuerdo a las docentes, tiene aplicaciones diversas, desde el autoconocimiento de los procesos personales de pensamiento sobre el aprendizaje y actuación del individuo en la vida diaria, “la metacognición te lleva a eso, una práctica de estar consciente de qué haces, quién eres, por qué lo haces [...] de estarte cuestionando constantemente todo.”; hasta la reflexión sobre su práctica profesional, así como para la investigación y participación en los retos que plantea la realidad en general, “tienen que investigar y resolver, es parte del pensamiento crítico estar más conscientes del contexto nacional, internacional, [...] tiene implicaciones más amplias.”.

Además, consideran que el ejercicio del pensamiento crítico ayuda a que el estudiante aprenda a autorregularse partiendo del conocimiento de sí mismo: “Los estudiantes saben mejor que nadie qué conocen, qué saben o no saben, qué entendieron y pueden o no hacer. Pero si no piensan en ello, si no lo reflexionan y actúan en consecuencia, van a ir siempre con la corriente, no sólo en su trabajo sino también en sus vidas”.

Sin embargo, coinciden en que los estudiantes suelen carecer de habilidades para esa reflexión, para evaluar sus actuaciones, su desempeño, “es interesante que muchas veces cuando les pido que se autoevalúen, [...] se den evaluaciones muy bajas cuando yo considero que son mejores [...] otros por el contrario, se sobre-evalúan y no muestran interés. A ambos les hace falta ser más reflexivos y objetivos”. Junto con ese problema, las docentes han encontrado que con frecuencia, lo que escriben los estudiantes como reflexión no es tal ya que se traduce en ideas muy generales, opiniones como, “aprendimos mucho”. Esta realidad llevó a dos de las docentes a decidir trabajar con el diario, para favorecer la formación reflexiva de sus estudiantes y ayudarles a ser críticos en sus diferentes clases, con las teorías, métodos, con su práctica como docentes en preparación, “queremos que reflexionen, que sean críticos de esas metodologías, de esos autores que les están presentando y las lecturas”.

4.2.1.2. Estrategias empleadas por las maestras para la formación reflexiva.

Adicional al diario que las cuatro docentes utilizan para enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre su aprendizaje y su práctica, refirieron otras estrategias con ese mismo fin. Por ejemplo, dos de ellas mencionaron el portafolio para evaluar y escribir sobre la teoría, su práctica o ambas; las tres emplean además rúbricas para que se autoevalúen en tareas y aprendizajes diversos. En general, las cuatro docentes coincidieron en que la escritura puede ser una herramienta para fomentar el hábito de reflexionar, “escribir en la universidad, o en cualquier nivel educativo, es muy importante porque desarrolla tu pensamiento crítico.”. Una maestra también habló de utilizar “fichas de pensamiento crítico” que plantean preguntas para desencadenar en los estudiantes actividades cognitivas y metacognitivas a fin de que reflexionen en lo individual y luego socialicen lo que pensaron con el grupo y la docente.

La interacción entre los estudiantes es un importante medio para propiciar la reflexión mediante la discusión de aspectos de su formación, como refiere una de las cuatro profesoras. Señala que, a través de la reflexión y discusión con sus compañeros, se facilita que los estudiantes comprendan por qué tuvieron problemas para aprender algo. Considera que de las discusiones pueden generarse procesos de metacognición y autorregulación. La docente concluye que métodos como el aprendizaje cooperativo –que promueve el trabajo a

partir de la interacción social entre estudiantes dentro de grupos pequeños- sirven también como medios para regular la disciplina (trabajo ordenado) a través del trabajo en equipo: “Si interactúan, el aprendizaje es mejor... Tienen que estar gestionando (diferentes aspectos y tareas) y poner en práctica la discusión para llegar a acuerdos”.

4.2.1.3. Caracterización de la formación reflexiva. Entre las características con que las docentes describen la formación reflexiva en general refirieron los siguientes aspectos: La reflexión en la profesión no es una habilidad que surja espontáneamente, debe enseñarse “de manera ordenada y sistemática”. Esa enseñanza incluye la formación de hábitos como la responsabilidad y la iniciativa en su proceso de formación profesional, “en todos los cursos les insisto constantemente que deben pensar que si no han entendido algo, necesitan trabajar extra por su cuenta, en internet, en CEMAAI y practicar sin que alguien tenga que exigirselos.”, o bien, “para que los alumnos sean más responsables de su formación es necesario que, si no lo saben, les enseñemos cómo responsabilizarse de su aprendizaje”, y “los estudiantes me preguntan con frecuencia qué pienso de su trabajo y yo les respondo, ‘eso no es lo importante, ¿qué piensas tú de lo que haces?’ ”. Asimismo, las docentes enfatizan que, para formar de maneras reflexivas, se requiere de preparación por parte de los formadores docentes, “los profesores debemos estar cuestionando, ser socráticos, siempre estar cuestionando, preguntando para que el alumno se acostumbre a opinar, pero si el profesor no tiene esas habilidades es difícil que las lleve al aula”, y “el profesor tiene que estar consciente de quiénes son sus alumnos y qué tipo de estrategias, técnicas y actividades va a implementar con ellos, cómo piensan, cómo aprenden, cómo ven el mundo todos de una manera diferente, una didáctica definida adecuada a los alumnos con los que va a trabajar.”. Considera una de las docentes, que son pocos los maestros que se comprometen con ese tipo de enseñanza reflexiva.

4.2.1.4. Implicaciones de la formación reflexiva. Las cuatro profesoras coincidieron en que aprender a ser reflexivos requiere por una parte, una institución y maestros comprometidos y dispuestos a guiar de manera gradual y consistente a los estudiantes. Asimismo, indican que es una actividad que debiera estar reflejada en ámbitos y actividades distintos de la práctica docente de los estudiantes –y de los maestros también, como por ejemplo, “tiene que ver mucho con su práctica, con sus planeaciones de clase, las

actividades que hace, cómo se trabajó con el grupo, la interacción que hubo... si él se está supervisando, si él se está evaluando, para que pueda [luego] hacer cambios.”. Una docente comentó, “deberíamos continuar enseñando estrategias metacognitivas, a mí se me hace muy importante para ser críticos, para ser ciudadanos críticos.”.

4.2.1.5. Limitaciones para enseñar de formas reflexivas. Finalmente en el tema de la formación reflexiva en general, las docentes señalaron algunos obstáculos que han enfrentado al querer desarrollarla como parte de su enseñanza. En primer lugar, están los grupos numerosos donde es difícil dar atención personal a cada estudiante para ayudarles a formarse en el aprendizaje autónomo y discutir con ellos sus inquietudes y problemas individuales, aun cuando “estar en grupos tan grandes obliga a los estudiantes a hacerse cargo de la mayor parte del esfuerzo para que aprendan, pero si no se detienen a pensarlo y darse cuenta e ignoran el problema y no practican aparte por su cuenta, por eso en el examen se sorprenden, no aprueban y lo peor, no aprenden”.

En segundo lugar, la institución no siempre cuenta con los recursos materiales suficientes o apropiados: “Por ejemplo, en el centro de autoacceso, los estudiantes no siempre encuentran suficiente equipo o material disponible para sus prácticas de audio porque están ocupados por otros alumnos.”. No hay recursos humanos suficientes, dispuestos o entrenados, “muchos maestros no consideran valioso reflexionar sobre su práctica y por lo tanto, no lo hacen [...] Se ocupan nada más de cubrir los contenidos, de la misma manera, semestre tras semestre”, “si el profesor no tiene esas habilidades (cuestionar y hacer que el alumno desarrolle y exprese opiniones propias), es difícil que la lleve la formación reflexiva al aula.”, o bien “están los maestros que no tienen plaza y van de escuela en escuela, enseñando un montón de diferentes materias, a veces agotados, lo último que piensan es en reflexionar sobre su trabajo y ponerse a escribir porque ni siquiera tienen tiempo.”. Las docentes señalan también limitantes curriculares: “Y [la formación reflexiva] tampoco está presente en las unidades de aprendizaje, es decir en los programas.”, “si la formación reflexiva no está en las unidades de aprendizaje, si no es parte del currículo ni de las materias que se imparten es lógico que muchos maestros no le den importancia ni estén reflexionando ellos mismos sobre su enseñanza.”.

4.2.2. Currículo y formación reflexiva

En el tema de la formación reflexiva, los comentarios de las maestras aludieron en varias ocasiones, de manera directa o indirecta, a aspectos relacionados con el plan de estudios como documento formal, y también al currículo vivido. En particular se refirieron a dos aspectos: la ausencia de objetivos y contenidos dirigidos a formar de manera reflexiva a los estudiantes de la licenciatura y, la importancia de que los maestros trabajaran de manera colegiada para imprimir ese enfoque hacia la reflexión en la formación de los estudiantes. (Ver definición de la categoría y subcategorías que contiene en la tabla 6):

4.2.2.1. Formación reflexiva en el currículo formal. Las cuatro docentes coincidieron en que si bien la formación en la reflexión es una parte importante de la educación de los docentes de idiomas, este contenido y las estrategias para enseñarlo no existen en ninguna de las partes del programa de estudios de la licenciatura. En opinión de una de las maestras, esta carencia incide en el hecho de que los estudiantes no estén motivados a formarse en la reflexión, “parte de la falta de interés de los estudiantes en reflexionar sobre lo que hacen reside en que no existe [formarse de maneras reflexivas] como parte de las competencias a lograr, ni de los contenidos de las unidades de aprendizaje; no se requiere enseñarlo”.

Una de las docentes considera que si bien la formación reflexiva no es parte del currículo formal, ese tipo de educación, en cambio, sí está presente en el currículo vivido de varios maestros que lo incluyen en los objetivos a lograr dentro de sus cursos. En contraste, dos de las docentes refieren que “la mayoría [de los docentes] no se ocupa de ello”.

Tres de las docentes relacionan la formación en la reflexión con la formación en la comunicación: Por una parte, una de las maestras señala que, en general, es una carencia de la educación en general que “a muchos jóvenes no les da la oportunidad de que [...] opinen lo suficiente, [que] los profesores no les dan las oportunidades, mediante actividades que propicien la discusión y con ella el pensamiento crítico”. Por otra parte, dos docentes expresan que la formación en la escritura y lectura y su ubicación en el programa de estudios no tienen el éxito esperado. De acuerdo a estas profesoras, el impacto de esos cursos no es suficiente para propiciar el pensamiento y análisis de los estudiantes sobre la

teoría y su enseñanza, “las materias de lectura y escritura están desfasadas con otras clases [en las] que deberían impactar [...] más tarde, pero [como] se dan al mismo tiempo, los estudiantes no logran la habilidad al escribir que deberían porque no alcanzan a hacer la conexión [teoría-práctica]”.

4.2.2.2. El trabajo colegiado para la formación reflexiva. En distintos momentos, las docentes hacen referencia al papel que el trabajo colegiado de los docentes de la licenciatura (o la falta del mismo) tiene en la formación reflexiva de los estudiantes del programa. Por una parte, tres de ellas consideran que existe la necesidad de trabajar como grupo colegiado, pero que hasta el momento no se hace. Relacionado con lo mismo, dos profesoras tocaron el tema de la necesidad de formar a los estudiantes en la escritura durante el proceso completo de la formación profesional, en lo que una de ellas llamó “la importancia de la transversalidad de la escritura en las materias”, y “he leído que los maestros en cualquier materia [...] en la clase que sea, pueden pedirle (al estudiante) ‘escribeme tu reflexión de cómo lo hiciste’. En física, reflexiones de un experimento; en biología, que los alumnos escriban algo diez minutos todos los días en cada clase, les ayudaría a llegar mucho mejor preparados.”. Opina que esa falta de práctica en la escritura como medio de reflexión resulta no sólo en una preparación deficiente de los estudiantes, sino también en que lleguen a la universidad con una actitud negativa para escribir y pensar.

Otra tarea pendiente que requiere de un esfuerzo conjunto de los profesores y el apoyo institucional es el enseñar a leer y escribir en la profesión. No obstante, dos maestras señalan, “convencer a la planta de maestros de que enseñen los discursos en todas las materias y que se lea y escriba en sus clases es un reto verdaderamente difícil”. Más evidencias sobre este tema se presentan en el siguiente apartado sobre literacidad disciplinar.

Asimismo, en el tema de esfuerzos colegiados, tres de las profesoras enfatizan que se requiere de mayor congruencia entre lo que se enseña como profesor respecto al desarrollo de competencias reflexivas y lo que se hace como formadores docentes que actúen, a su vez, de manera reflexiva, “[tal formación] se dará en la medida que los mismos

profesores seamos capaces de reflexionar en nuestra práctica también, y en lo que estamos haciendo con el joven”.

Finalmente, se hizo una referencia al trabajo colegiado o colaborativo entre los docentes como una práctica que puede traducirse en iniciativas creativas e innovadoras que pueden favorecer la formación de los estudiantes y de los docentes mismos como relatan dos de las participantes, “en una investigación sobre el uso de los *Reading logs*, invité a la otra maestra que ya está también trabajando conmigo”.

4.2.3. Literacidad disciplinar

Mientras que las consideraciones de los profesores sobre lo que debe o no ser la enseñanza de la literacidad y de la literacidad disciplinar son heterogéneas, “importante para unos, accesoria para otros”, una de las participantes comenta que “hace falta... consistencia entre los mismos profesores transversalmente [para que] el trabajo de los que sí les interesa [formar en la literacidad de la disciplina profesional] no parezca un esfuerzo aislado de un semestre [...] una brecha donde el alumno no encuentra continuidad en su proceso de formación”. Sobre eso, las participantes trataron dos aspectos principales: En primer lugar, se refirieron a las prácticas que ellas promueven en sus clases; y en segundo lugar a los retos que han identificado en el desarrollo de la competencia comunicativa en los discursos disciplinarios del docente de lenguas –y que se explican en el apartado siguiente a éste-. (Ver definición de la categoría y subcategorías que contiene en la tabla 6):

4.2.3.1. Prácticas de literacidad disciplinar en la licenciatura en docencia de idiomas. Entre las prácticas de literacidad disciplinar, tres de las docentes consideraron como muy importante que los estudiantes fundamenten sus ideas y manejen las fuentes teóricas de manera apropiada, “que los jóvenes hagan referencia a otros autores, que no digan ‘lo leí por ahí’ [...] que no nada más se casen con un libro sin saber ni quién lo escribió”. Se refieren así a la necesidad de hacer un rastreo adecuado de fuentes, “[que] desarrollen su cultura académica, no nada más leer, también saber quién lo escribió [...] qué ha hecho, quiénes son los que llamamos *the conversants*, los conversantes”, así como, “[ejercer] su crítica al contenido de una lectura debe comenzar desde revisar quién escribe, si es confiable, ¿es un vecino que vive a la vuelta o un gurú en el campo de estudio?”.

Una de las profesoras expresa que identificar quién está detrás de lo que se lee es necesario porque la escritura no es nada más un medio de aprendizaje sino también, “una herramienta de poder” que puede estar siendo usada por otros con fines determinados y no siempre éticos. Por ello, señala que debe identificarse quién es el autor y lo que puede estar queriendo ocultar, a quién representa”. Además, agrega la maestra respecto a ese mismo poder que otorga la escritura, “debemos convencerlos (a los estudiantes) de que se pueden hacer cosas mediante la escritura, hacer que lo lleven a cabo, como pedir permiso para una salida de campo; que comprendan que la escritura tiene un poder y un uso real... y no nada más en la docencia, también en su vida diaria, en resolver problemas”.

Las cuatro profesoras hacen señalamientos, en ocasiones diversos, sobre la necesidad de enseñar a los estudiantes acerca de las convenciones empleadas en los discursos de su campo profesional cuando se expresan de manera escrita. Una participante explica que ella y su compañera esperan de sus estudiantes que, “[al escribir el diario] tienen que cumplir aspectos de formato sobre la lectura como señalar el autor, el año, hacer referencias en el texto, [cumplir] los aspectos formales de la escritura académica, les pido que utilicen el formato APA”. Dos de ellas coinciden en que, “sería pertinente ponerles artículos de docencia desde el principio de la licenciatura para que se familiaricen con el contenido” y también en que, “es una manera para que aprendan a escribir correctamente como se hace en humanidades que es su ámbito [profesional]. Estas dos maestras -que investigan juntas sobre literacidad e implementan prácticas para desarrollar aspectos de escritura disciplinar en sus clases- emplean con sus estudiantes un diario al que llaman *Reading log*. Los estudiantes reportan ahí la lectura de distintos textos, en las materias que cada maestra imparte. Al hacerlo, aplican las convenciones del manual de estilo APA y hacen una interpretación propia de lo leído, de manera reflexiva, “es un diario acerca de la escritura académica donde el alumno está reflexionando sobre capítulos de libros y teorías y práctica de su área de conocimiento, empleando el formato APA para citar”, además indican, al tiempo que interpretan los textos o temas, “se les cuestiona sobre el origen de las opiniones sobre el tema [...] y tienen que hacer referencia a la fuente de una idea que no es propia”. Sobre la práctica del *Reading log*, una tercera maestra encuentra que la actividad que realizan sus dos colegas es interesante porque escribir reportes de trabajo ayuda a los

estudiantes a, “expresar sus ideas y creencias [...] sus posiciones y a compararlas con otras posiciones de aquellos que ya están en la academia, aprendiendo a pensar como ellos”.

También como parte del aprender a comunicarse en la profesión, señala una de las cuatro docentes, es necesario familiarizar a los estudiantes con las características de los discursos de su campo profesional (disciplinar). Comenta que “hablando de las convenciones [...] los maestros tienen que diferenciar el discurso oral del escrito para poder enseñar a sus alumnos cómo es realmente la literacidad, sus convenciones, oraciones, el uso correcto de las palabras” o bien, que “hay que llevarles artículos y que exploren cómo están constituidos, qué dicen y cómo lo hacen, y que documenten sus reacciones frente a esos textos”. Explica, “lo que pasa es que en los artículos de la disciplina, el lenguaje y la forma de estructurar las oraciones es diferente [...] por ejemplo, se usa mucho el sustantivar lo que se dice, o hay muchos adjetivos a veces y formas de escribir que no son a las que están acostumbrados los estudiantes. Por eso deberíamos leer con ellos en clase haciéndoles observar la estructura, las formas de decir las cosas y cómo podrían ser dichas de otra manera, eso que a veces no entienden”. La docente concluye que “la escritura es un medio, la forma en que te conocen en la comunidad de los que están en la disciplina, que te puedan leer y que, al ser leído, puedas incidir en las ideas y creencias de esos otros”.

Las cuatro profesoras consideran que la escritura en general, y en su caso, la práctica del diario en particular sirven tanto a la reflexión sobre el aprendizaje, como para preparar a los estudiantes para ser docentes reflexivos, que mediten acerca de su práctica. Tres de ellas insisten en la necesidad de trabajar con otros textos propios del campo disciplinar de la enseñanza de idiomas junto con los estudiantes. Una de ellas apunta que, “escribir en la universidad no sólo desarrolla tu pensamiento crítico sino que te debe preparar para que después de la universidad, en el trabajo puedas escribir otros tipos de textos que te sean requeridos como reportes y otros que se necesitan en tu vida profesional”. Una segunda maestra lo confirma al citar que en parte de la investigación que ha revisado se dice que, “la escritura ayuda a los estudiantes en su vida profesional y también a comunicarse en su medio académico para seguir aprendiendo o ascender de puesto”. La misma maestra expone que por ejemplo, “un plan de clase que no se entiende, que no tiene una secuencia clara que refleje el orden de la mente del estudiante no es

efectivo ni puede ser bien evaluado. Aun cuando la materia no sea de escritura, son aspectos que tienen que ser claros y entenderse por otra persona, porque eso mismo que ahora están aprendiendo, lo va a enseñar ellos mismos”, y termina con un señalamiento en relación a la importancia de la colaboración entre los alumnos para evaluarse su trabajo entre ellos como parte de su mejorar su comunicación escrita al elaborar textos propios de la profesión de docente de idiomas, “les pongo a leer el plan de clase de los demás, a trabajar en equipos y evaluarse”.

Aún en el tema de textos disciplinares, una de las docentes cuestionó varias veces el que el *Reading log* no tenía, en su opinión la característica del texto libre que ella concebía como diario. No obstante, mientras escuchaba la exposición, características y usos de esa práctica, comenzó a analizar la práctica de ese texto al que en principio cuestionaba, y encontró que en realidad aportaba aspectos útiles para la formación en la literacidad disciplinar, “en principio, el texto que ustedes usan me pareció como un *book review* o un *movie review* en el que los alumnos emplean la descripción y la interpretación. Aunque estoy pensando que ambas, la discusión y la interpretación también son parte de la discusión en la investigación. En los artículos de investigación, la discusión es lo que hace, relacionar los resultados con la teoría, es la interpretación objetiva”.

4.2.3.2. Retos presentes en el desarrollo de la competencia comunicativa disciplinar de los docentes de idiomas. Como desafíos con los que debe trabajarse, las participantes docentes compartieron una serie de aspectos que se agrupan en seis tipos de retos como se describe enseguida:

El primer desafío tiene que ver con la preparación deficiente que traen los alumnos cuando ingresan a la universidad, para comunicarse de manera escrita en inglés, “eran artículos muy accesibles y se supone que ellos entran a la licenciatura con un buen nivel de inglés, pero decían que no entendían [...] Creo que lo que les falta es práctica y estrategias para leer y entonces poder escribir al respecto”. Sin embargo, esas limitaciones comunicativas también son evidentes en su lengua materna, como indica una maestra, con la que coinciden las otras tres, “en una junta de maestros, hace poco se comentaba que inclusive en español, los alumnos no comprenden, que les faltan estrategias”. Este

problema que deriva de una instrucción inadecuada y la práctica insuficiente es asociada por dos de las maestras con las actitudes negativas que suelen tener la mayoría de los alumnos con relación a la escritura. Una de ellas comenta que con frecuencia cuestiona a los estudiantes que no quieren escribir: “¿Cómo van a enseñar la lectura y la escritura si ustedes mismos no comprenden lo que leen y no saben escribir en inglés?!”.

El segundo problema descrito tiene que ver con el tipo de textos y discurso característicos de la disciplina, que resultan difíciles para los estudiantes, que se inician en la disciplina, “las lecturas se hacen de pronto difíciles, complicadas, porque es fácil leer un inglés relativamente cotidiano, pero ya de su área de conocimiento que tiene un discurso y género específico, ¡les cuesta trabajo!”. Una de las participantes explica, “hay autores que son difíciles de leer, más densos que otros que te quieren decir lo mismo. Eso es a veces una limitante, no tienen la seguridad de haber entendido lo que debían y puedo entenderlo. A mí en el doctorado me dejaron leer a Platón y Aristóteles y tenía que leer tres o cinco veces pues se trataba de otra rama del conocimiento que me era nueva. Tuve que usar mucho el diccionario y pedir ayuda para interpretarlos”. Otra docente expone por su parte, “lo que pasa es que la escritura es parte del discurso como dice Gee, del Discurso con “D” mayúscula, o sea, es parte del discurso escrito. Para poder entrar a tu comunidad de práctica necesitas poder interpretarlo y además expresarte en él”.

Tres de las profesoras encuentran que una tercera dificultad reside en el enfoque de la enseñanza de carácter más bien retórico, centrado más que nada en la estructura de ciertos textos y los aspectos mecánicos de la escritura, en particular el ensayo. Ese enfoque permea tanto el currículo formal como la enseñanza y prácticas de escritura en la mayoría de los casos, “parte del problema puede estar en los cursos de escritura de los primeros semestres que están muy enfocados a la escritura del enunciado, del párrafo, pero no a estrategias para el análisis y la comprensión de los textos para de ahí poder dar ese brinquito para ir de lo que comprendiste a poderlo expresar, tu idea”. Esa primera instrucción en escritura en la universidad -necesaria pero insuficiente- requiere, según las profesoras, de otras propuestas didácticas que la fortalezcan. Eso es necesario, comentan, para desarrollar el tipo de literacidad que requieren los estudiantes a fin de comunicarse con

eficiencia en su campo profesional. En este tema, el de la enseñanza de la escritura en la universidad, las docentes tocan por lo menos tres aristas:

En primera instancia, señalan que los profesores necesitan reconsiderar dentro de su enseñanza, cómo aprenden los estudiantes el discurso de su profesión. Se trate de docentes que enseñan a leer y escribir o que enseñan otras materias, leer y escribir es esencial para acceder y discutir cualquier conocimiento. Además, en la universidad, hay que enfatizar que se trata de un conocimiento especializado, con frecuencia ajeno a las experiencias previas de los estudiantes y que por lo tanto, requiere de un lenguaje nuevo, muchas veces complejo. Dado lo anterior, la guía de expertos en esos temas, es decir los docentes, es necesaria, “hay que enseñarles estrategias específicas para leer y escribir (de la disciplina), aparte de las generales. No se trata nada más de que reconozcan el vocabulario, es también la ideología que hay detrás, el qué significan las palabras en ese campo y que pueden tener otra connotación si las leo en otro campo o contexto. Es otro idioma, otro discurso”.

Una maestra dice, “lo que podríamos hacer es analizar más los artículos de nuestra especialidad para que entonces ellos [los estudiantes] vean, pues aquí en esta sección está la introducción, la metodología, los resultados, la discusión. Analizar cómo se reportan los trabajos, qué voz se utiliza, qué verbos, en qué tiempos, todo en las diferentes secciones y en la discusión donde debe estar la voz del autor, es decir ‘Yo’”. Sobre el enfoque de la enseñanza que adopta el maestro, señala otra maestra, “hay que utilizar la escritura en contextos de su vida. Que escriban sobre lo que observan y vengan y nos lo digan, y no nada más de la docencia, también de su vida diaria. Que resuelvan problemas, cosas cotidianas,... con la escritura”. Dos ideas cierran esta parte: Una, en la que concordaron tres docentes, es el trabajo colaborativo como herramienta necesaria para integrar a la licenciatura la enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar. La segunda corresponde a la necesidad de proveer oportunidades abundantes de práctica durante los años de licenciatura en los diferentes cursos, “debemos implementar ejercicios de lectura y escritura en todas las materias... no enfocarlos sólo a los primeros semestres y guiarlos más”.

En segundo término dentro del aspecto de la enseñanza de la escritura en la licenciatura, las cuatro participantes coincidieron en que es esencial que la formación en la

literacidad -dirigida desde el principio hacia aquella de carácter disciplinar- ocurra todos los años de licenciatura, “que cada maestro de cada disciplina donde se supone que somos expertos, les ayudemos a interpretar... porque no conocen el discurso” y, “además, debe uno seguir enseñándoles a escribir, retomar aspectos que sea necesario mejorar si no lo saben hacer aún, como escribir un párrafo, darles modelos, insistir”, así como, “la escritura tiene que ser retomada como un proceso mental que acompañe sus años de formación, pues tienen que aprender a escribir en su profesión. No se trata nada más de hacer ensayos..., junto con la escritura va también la lectura crítica de los textos a los tienen que saber reaccionar”. Resume una docente, “La escritura es una herramienta que contribuye al desarrollo profesional... No sabes en qué momento te van a solicitar que escribas algo, no nada más vas a enseñar. Si te piden que hagas un reporte o te interesa la investigación, ¡debes saber por dónde empezar!”.

Como cierre de este apartado sobre retos para desarrollar la literacidad disciplinar, se citan las palabras de una de las participantes sobre la relevancia que a nivel mundial tiene el que los estudiantes sean formados en la literacidad de manera crítica, “Para mí, la escritura del diario es necesaria y debería ser obligatoria. ¿Por qué es importante? Porque son docentes [...] en este caso en la educación en inglés, deben de tener las habilidades que involucra escribirlo. No se trata sólo de que pueda escribir –cosa que el estudiante ha venido haciendo por años-, sino de aprender a reflexionar mientras escribe. Son competencias que la UNESCO requiere de la educación y no podemos seguir las ignorando”.

4.2.4. Uso del diario

Respecto al uso del diario, se identificaron categorías de información que aludían a los siguientes temas: (a) justificación de su uso y las razones que existen para fomentar su práctica en la formación docente, así como los propósitos que persiguen las profesoras que emplean el diario con sus estudiantes, (b) las características que las profesoras atribuyen al diario, (c) las consideraciones que deben tenerse en cuenta para emplear el diario, incluida la necesidad de formar al estudiante en esta práctica de escritura reflexiva, (d) las dificultades encontradas por las docentes para trabajar con el diario, (e) los efectos que, en

experiencia de las docentes, resultan del uso del diario, tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en su propia enseñanza como formadoras de docentes, y (f) los aspectos que en opinión de las profesoras merecen explorarse en relación al uso de esta herramienta pedagógica. (Ver definición de la categoría y subcategorías que contiene en la tabla 6):

4.2.4.1. Razones para extender la práctica del diario en la formación docente. Al hablar de aquello que justifica el uso del diario en la formación profesional del docente de lenguas, las cuatro profesoras coinciden en señalar, en varias ocasiones, que se trata de una herramienta de desarrollo de habilidades del pensamiento necesarias para el desarrollo intelectual y reflexivo del estudiante que habrá de convertirse en profesionista de la educación. Por ejemplo, refieren que el diario “es una herramienta que contribuye al desarrollo profesional; la reflexión puede estar en el escribir sobre lo que leen, observan, y puede servir para muchas cosas, inclusive hacer investigación”. Indica una de las participantes que “no es sólo un reporte de lectura sino de análisis, donde lo importante es que aprendan”. Coinciden dos de ellas en que es un medio para que los estudiantes se habitúen a documentar lo que observan, y a aprender para después analizar, ya que, “si no escriben, si no hubo un registro de lo sucedido, por ejemplo en el salón de clase, una reflexión, se pierden aspectos que pueden ser muy valiosos para seguir aprendiendo”. Además señalan que, “observar y tomar notas de lo que hacen otros colegas en un diario crítico, te ayuda también a ser crítico hacia ti y a lo que has venido haciendo”, y que el diario se traduce en “registros históricos de la evolución intelectual y la formación de los muchachos en su carrera, que pueden ser consultados más tarde” para evaluar ese desarrollo.

Las maestras explicaron que tienen diversos propósitos formativos al solicitar que los estudiantes escriban un diario. Sus objetivos tienen en común la reflexión como medio para que el estudiante -de acuerdo a sus características individuales y las de su grupo- logre, en alguna medida, el desarrollo de habilidades para: (a) el aprendizaje encaminado a su formación docente, (b) la evaluación de ese aprendizaje y de su práctica docente y el uso de la metacognición como herramienta de autoevaluación, (c) oportunidades adicionales de comunicación, (d) la escritura disciplinar, y (e) la investigación, como se ejemplifica a continuación.

Al establecer propósitos dirigidos a que el estudiante desarrolle aprendizajes encaminados a su formación profesional, las maestras consideraron que el diario es ante todo una herramienta que les puede ayudar a ser mejores maestros a través de acostumbrarse a reflexionar sobre lo que aprenden y lo que hacen cuando practican la enseñanza, por ejemplo, “funciona como un registro de anotaciones sobre lo que pueden planear en su clase para ver más y mejor lo que pasó y considerarlo en la preparación de la siguiente clase, y así le den seguimiento a sus clases y mejoren su planeación”. Explica una de las maestras que junto con una de sus colegas, “lo que queremos es que reflexionen en qué les va a servir (lo que leyeron) en su práctica docente,... que relacionen puntos, que entrelacen ideas sobre lo que dicen los autores (y)... si lo aplican, que reflexionen sobre cómo funcionó o cómo podría funcionar mejor, que se escuchen a sí mismos decir lo que aprendieron”.

En segundo lugar, en relación directa con el aprendizaje, las docentes señalaron como un segundo objetivo en la práctica del diario la evaluación en dos variantes: la que ellas hacen del aprendizaje y enseñanza de los estudiantes, y la que estos los estudiantes pueden llevar a cabo como un ejercicio de metacognición. Sobre la evaluación del aprendizaje que realizan las docentes, comentaron que “es una evidencia escrita de que están reflexionando sobre su práctica profesional”, o bien, “permite monitorear y dar seguimiento a lo que los estudiantes están trabajando para mejorar sus habilidades orales y auditivas en mi curso”.

Acerca de la autoevaluación del aprendizaje por parte de estudiantes, se trataron temas como el hecho de que el diario empleado bajo la forma de bitácora de lectura (*Reading log*), “es para que se den cuenta por sí mismos de sus problemas, un ejercicio mental importante”, Otra profesora cuenta que, “en la clase de análisis contrastivo, reflexionan sobre la clase misma, lo que van viendo, lo que pueden investigar o lo que no haya quedado claro”. La tercera docente agrega, “lo que espero que hagan en el diario es que reflexionen, que piensen desde el principio en dónde se encuentran y a dónde quieren llegar al final del curso, qué les gustaría ser capaces de hacer que no saben hacer al iniciar, y que evalúen de manera honesta y periódica su proceso de desarrollo, de mejora, sus necesidades de mejorar su comprensión auditiva o su expresión oral”: Finalmente comenta

una docente, “su escritura evidenciaba para ellos lo que estaban comprendiendo de lo que leían, lo que pensaban al respecto, cómo organizaban sus ideas para expresarlo, de qué manera eran críticos y cómo pensaban que iban a aplicar en sus vidas lo que aprendían”.

En tercer lugar, se encontró que otro objetivo de las docentes es que los estudiantes mejoren su capacidad de comunicar sus ideas por escrito. Dos de ellas, que tienen el uso del diario como proyecto común de investigación, hablan de que “reflexionar sobre lo leído y lo vivido como docente,... tomar nota de los autores y registrar sus observaciones de la enseñanza (propia o de otros) para analizarlo, les sirve para aprender a argumentar”. Otra profesora manifiesta que, “el diario es una manera de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, de que identifiquen sus necesidades de mejora para comprender y expresarse en inglés desde el inicio del semestre, durante el transcurso de las semanas y al final, sobre el proceso completo y sus resultados”. La cuarta maestra señala que, “como escritura libre (el diario) es una forma de ayudarlos a que les guste escribir y con ello quieran y se ejerciten en comunicarse libremente, sin que se les imponga”.

El cuarto tema emergido dentro de la categoría del uso del diario fue el de la formación en aspectos de la escritura que en algún grado tienen que ver con aspectos de la escritura profesional o disciplinar, dentro de la enseñanza de lenguas. Por ejemplo, una profesora se refiere a una variación del texto del diario, “también les enseño la relatoría, que es otro tipo de diario docente en el que se escribe todo lo que pasa... en el contexto escolar, incluso de la comunidad,... y que resulta también interesante observar y analizar”. Las dos profesoras que colaboran, explican que mediante la práctica de los *Reading logs*, los estudiantes aprenden a analizar aspectos importantes de los textos disciplinares, como sus ideas principales. Además, se familiarizan con aspectos de la escritura formal disciplinar considerados en el manual de estilo APA, “de alguna manera, eso les va a ayudar a su práctica profesional, a aprender a escribir en su profesión y a reflexionar desde sus estudios para ser mejor profesionista”. Una de las participantes comenta otro aspecto importante de la escritura profesional, “estás obligado a escribir el diario para alguien y ese es también su propósito, no es simplemente para ti, requiere que pongas en orden tus pensamientos para darte a entender con los demás”.

El quinto propósito que se persigue al usar el diario, citado sólo por una de las profesoras, tiene que ver con la formación en la investigación. Ella cita que, “el diario es una bitácora de aprendizaje que les sirve para cuando más tarde tienen que escribir ensayos o reportes de investigación porque practican dando opiniones, enfocándose en un tema; puede servir inclusive para escribir una tesis”. Agrega en otro momento, “en el diario que uso ahora, con el que voy a observar a mis estudiantes, voy anotando lo que hace cada equipo y ahí describo lo que está pasando porque creo que un maestro debe ser investigador y, para ello, estar escribiendo y reflexionando para mejorar su práctica”.

4.2.4.2. Características que las profesoras atribuyen al diario. Las características del diario descritas por las docentes se agruparon en cinco temas principales: (a) propósitos de formación reflexiva, (b) características de formato, (c) aspectos comunicativo, reflexivo, y formador del hábito de escribir de forma periódica y permanente, y (e) necesidad de ser guiado al iniciar su práctica.

Las cuatro educadoras concordaron en que el diario puede tener propósitos de formación reflexiva diversos, “puede ser un diario personal, un reporte de lectura o un reporte reflexivo”. Por ejemplo, coinciden las cuatro, puede ser un medio para que quien lo escribe integre la teoría y su experiencia a fin de que la primera permita explicar y comprender mejor a la segunda, “en el diario se reflexiona sobre diferentes aspectos leídos y vividos como docente u observados en la enseñanza de otros [...] siempre asociando lo leído con la experiencia laboral, [...] hay que analizar e integrar la teoría a ese reflejo y buscar explicarlo”. Algunos diarios, como la relatoría, pueden emplearse para la descripción de hechos que pueden ser analizados después para comprender mejor el contexto escolar, la vida del propio maestro, o la realidad de la comunidad en que se encuentra la escuela. O bien, puede tratarse de “un registro de anotaciones sobre lo que observas en tu clase y que puedes usar para planear [clases subsecuentes]”. Otra finalidad amplia del diario es el que actúe como medio para el análisis de la práctica individual, “se van haciendo anotaciones de las cosas que hacemos durante la clase y que se alejan en alguna medida de la planeación en el encuadre, si se extendió un tema, si algo se hizo diferente para pensar en la razón de ello, en cómo sirvió a los estudiantes”. Puede ser un instrumento determinado para pesquisas posteriores como, “los diarios de campo en los que

se registran lo que se observa en salidas de campo... en mi caso, los utilizábamos para escribir la tesis, inclusive citando información de los diarios de otros compañeros”. Y por último, dos maestras señalan que hay diarios cuyo objetivo es que los estudiantes se expresen sin cortapisas, “para mí tiene implícito que es algo que el estudiante quiera escribir, algo que le despierte el amor por la escritura sin tantas reglas”.

En segundo lugar, respecto a las características de forma que debe o puede tener el diario, las opiniones de las participantes se dividieron. Dos maestras proponen que tenga un formato libre, aunque puede pedirse que trate sobre un tema visto en clase, “el diario es una actividad que le tiene que gustar al alumno, no que la va a padecer”, y “no tengo ningún formato, yo aprendí a usarlo así, escribir en cuanto termina la clase sobre lo que sucedió como un *freewriting* que se escribe durante cierto tiempo determinado”.

Las otras dos profesoras sí especifican un formato rígido a sus alumnos para escribir el diario, de acuerdo a los fines que persiguen. Una de ellas dice, “los diarios que pido no son de formato libre. Uno es un diario de observación de clases en el que ponen dos líneas que dividen en tres la hoja. La parte del centro, que es la más amplia, sirve para escribir lo observado, y en las columnas laterales, una es para que el profesor (que evalúa al estudiante que escribe) agregue notas, y la otra para categorizar lo subrayado e interpretarlo (entre el maestro y el estudiante). Además debe llevar número en cada página y las iniciales de quien escribe para usarlo posteriormente y compartirlo con los compañeros”. Otra variedad del diario de formato rígido, es explicado por la misma profesora que lo usa también para la auto-observación de clases a un nivel más básico en la formación de los estudiantes, “en ese caso, a mis alumnos les doy otro formato que pueden usar para planear y registrar lo que sucedió en sus clases de inglés [...] lo adapté de Oxford y tiene cuadritos para las etapas de la clase de presentación, práctica y producción; y abajo tienen que escribir ‘qué sí enseñé y qué quedó pendiente’”.

En el proyecto sobre el uso del diario en que colaboran, las dos docentes optan también por un formato definido, “en este otro diario (*Reading log*), hay una rúbrica que se apega al formato de cómo queremos que se reporte, el nombre del autor, cómo lo va a escribir, cómo se escribe según lo señala el (manual de estilo) APA y al final su opinión”.

Estas profesoras comentaron además algunas características físicas más cuando comentan que, aunque han tratado de trabajar diarios electrónicos, los estudiantes han preferido usar un cuaderno, “es un cuaderno pequeño, que no sea muy pesado ni muy grueso, algo que resulte funcional”.

La tercera serie de características del diario identificadas por las profesoras se relaciona con tres aspectos sobre su naturaleza: reflexividad, comunicación y formación de hábitos. Sobre el primer aspecto, las cuatro profesoras coinciden en que el diario es una práctica que busca decididamente propiciar la reflexión como práctica continua en el estudiante, “les dejo preguntas (para que escriban en el diario) a fin de que piensen qué fue lo que aprendieron”, y, “les digo que en el *Reading log*, voy a aprender, a saber qué piensas tú (el estudiante), cómo haces para encontrar una solución de manera autocrítica a los problemas que se te presentan”. En resumen, las docentes piensan que la práctica del diario desarrolla la costumbre de reflexionar sobre lo que se hace tanto en la vida profesional y el estudio, pero que también ayuda a aplicar el pensamiento crítico hacia la vida personal de quien lo escribe, de verse de manera crítica a sí mismo.

El segundo elemento de las características del diario es su naturaleza comunicativa, que se evidencia en ideas expresadas por las participantes como las siguientes: “El diario puede ser un medio de comunicación exclusivamente entre el estudiante y la maestra, y puede complementarse con pláticas personales a partir de lo escrito para discutir aspectos de su aprendizaje”. O bien, como señala otra docente, “el diario es una escritura dialogada que escribe el estudiante y yo leo y respondo, agrego comentarios sobre sus ideas,... sobre su contenido en el que espero que apliquen lo que vemos en clase y en las lecturas”. Otra profesora opina sobre el papel del diario en la mejora de la competencia comunicativa completa de los estudiantes que “los beneficios pueden verse también en la parte oral... porque la escritura del diario es también un entrenamiento para comunicar sus ideas de manera oral, ya que se acostumbran a pensar en lo que van a decir, en cómo lo van a decir, qué deben hacer para que les entiendan, cómo deben ordenar sus pensamientos. Todo lo que se hace para escribir bien ayuda también a la parte oral y, además, les sirve para leer, para entender mejor”.

Las dos profesoras que trabajan con el *Reading log*, comentan características comunicativas del diario más dirigidas a la comunicación de carácter disciplinar, “es una herramienta para que los alumnos aprendan también del discurso de su especialidad, que es lo que queremos, porque eso también les otorga poder dentro de esa especialidad para poder comunicar sus ideas, lo que estén investigando”, a lo que agrega una tercera maestra que eso es muy valioso pues, “ellos deben de tener la idea de que en su profesión van a conversar con muchos expertos al leerlos y que deben también aprender a cuestionarles en su mismo discurso”.

Tres de las maestras también refirieron la posibilidad de emplear la escritura del diario como punto de partida para fortalecer la formación reflexiva a través de reflexiones orales con el grupo, “comparten lo escrito, lo hablan, reflexionan juntos y todos concluyen,... después de ahí se van a casa y pueden volver a reflexionar en lo individual en el *Reading log*”. Así como que, “es importante que además reflexionen de manera oral con sus compañeros u otros colegas, después ponerlo en papel y dejar evidencia para saber qué pueden cambiar con el consejo que les dan sus compañeros”. Al respecto, una de las maestras consideró una novedad el trabajo colaborativo entre los estudiantes, asociado a la escritura del diario, “no había pensado antes que el diario podría ser compartido entre los mismos estudiantes y que se hicieran comentarios entre ellos. Pero es una buena idea”.

El tercer rasgo que, de acuerdo a las participantes, caracteriza al diario es que contribuye a la formación del hábito de la escritura. Por ejemplo, comenta una de las maestras, propicia la responsabilidad de tener que escribirlo, “es escribir un poquito pero todos los días, acostumbrarse a llenar de manera regular un registro de lo que se hizo”.

4.2.4.3. Consideraciones que deben tenerse en cuenta para usar el diario en la formación de los estudiantes. Las docentes coincidieron en lo general en que, para utilizar el diario de manera productiva en la formación de los estudiantes, es recomendable tener en mente las siguientes consideraciones:

a) *Debe entenderse como una tarea de escritura académica que implica dificultad para el estudiante.* No se trata de una tarea familiar para la mayoría o totalidad de los estudiantes que, excepto en contadas excepciones, suelen carecer de la formación y práctica

para la escritura en general. Comenta una de las profesoras, “el diario, como toda tarea de escritura académica, involucra un proceso mental que no es tan fácil pues obliga a organizar las ideas para poder escribir de una manera coherente y entendible”, y agrega en otro momento que, “escribir y más profesionalmente, es una de las tareas cognitivas más difíciles”.

b) *Requiere de una formación explícita.* Dado las dificultades que escribir el diario puede implicar para los estudiantes, consideraron tres de las maestras que es importante y necesario enseñarles cómo escribir el diario que se les pide, de forma clara, cuando menos al inicio de aprender a escribirlo. Opina una de ellas, “escribir el diario requiere de una habilidad que es difícil aprender y, por lo tanto, en la que debemos guiar a los jóvenes para que la desarrollen y le tomen amor, para que no le tengan temor y puedan tener confianza al expresar sus pensamientos”. Las dos maestras que trabajan juntas explican sobre este tema que, “hemos tomado algunos puntos del pensamiento crítico para ayudarlos a enfocar su atención al escribir el *Reading log*, les decimos qué formato deseamos que sigan, cómo se evalúa y les damos ejemplos para guiarlos al principio del curso. Además de los comentarios que les damos durante el mismo para que sigan mejorando”. Una de ellas lo considera justificado porque, “no saben cómo empezar y te preguntan mil veces por el formato, ‘¿cómo le hago?’, ‘¿dónde escribo esto?’ Y yo les aconsejo que empiecen por una lluvia de ideas de lo que vimos, que piensen en lo que le quieren decir a la maestra y entonces elijan tres aspectos sobre los que vayan a escribir”. La cuarta maestra expresó, “Yo creo que un entrenamiento no es necesario, pero sí una guía. Cuando comencé a escribir un diario reflexivo en la maestría, en cada ocasión o tema, tenía que enfocarme en ciertas preguntas que me daban”.

c) *Debe asegurarse y equilibrar la práctica del diario.* Mientras por una parte, dadas las dificultades cognitivas que implica escribir el diario, la práctica consistente y abundante es indispensable, también es fundamental no abusar de su uso y convertirlo en una práctica infructuosa. Una maestra dice al respecto, “debería adoptarse el diario cuando menos en una materia cada semestre, donde sea importante evaluar su práctica”, pero aclara que, “tampoco debe abrumarseles con escribir diarios en varias materias a la vez, sería

demasiado, pues es muy demandante, hay que dosificarlo para que resulte una experiencia productiva”.

d) *Debe propiciar la metacognición y el autoconocimiento.* Junto con el hecho de buscar ser un instrumento para conocer el mundo teórico y práctico de su campo de estudio, el diario también debe propiciar el autoconocimiento del estudiante y de sus procesos de aprendizaje. Una de las docentes lo expresa como, “requiere que te conozcas a ti mismo, buscar hasta encontrar la mejor forma para [expresarte] en él”. Otra de las maestras puntualiza, “es importante resaltárselo a ellos [los estudiantes], que no busquen sólo sus errores sino pensar también en qué mejoraste, entendiendo dónde empezaste y dónde estás ahora, tu avance, tus metas siguientes. Que no sólo por los números [de las calificaciones] se consideren o no competentes”.

e) *Debe propiciar la búsqueda del conocimiento y el cuestionamiento por parte del propio estudiante.* Es deseable que el diario no sólo responda a las demandas establecidas por el docente que le pide al estudiante escribirlo, si no que propicie asimismo iniciativas en este último, la formulación de preguntas y búsquedas propias. Una de las maestras hace notar que el diario, “puede servir para llevar a cabo investigaciones pequeñas, buscar que los estudiantes le encuentren sentido y le den uso a lo que están interpretando, hacerles que se pregunten qué quiere decir lo que encuentran en su vida diaria y en su enseñanza, cómo van a aplicar lo que aprenden. Debe lograrse que las reflexiones sean más significativas y críticas porque interpretan lo que viven, lo que experimentan y ponen en uso lo que aprenden”.

d) *En lo posible, debe integrarse la tecnología al uso del diario sin desperdiciar sus cualidades originales ni perder de vista al estudiante.* En este aspecto, se manifestaron dos puntos de vista complementarios. Una de las maestras que han usado diarios electrónicos buscando motivar a los estudiantes con el uso de la tecnología comentó, “las formas de literacidad van cambiando a través de las generaciones con las tecnologías, por lo que algo que podría hacerse es tener un diario en línea”, sin embargo comenta que para su sorpresa, “aunque cuando nosotras lo hicimos, después los alumnos expresaron que preferían escribirlo a mano”. En relación a este último punto, otra profesora opinó, “también es

importante que no sólo sea con tecnologías, no debe perderse el ejercicio manuscrito ni dejar de lado nuestra naturaleza de *Homo habilis*, hay que favorecer el dedo pulgar que es la pinza gracias a la que somos humanos”.

e) *Su práctica ha de enfocarse de manera que confiera poder al estudiante.* Tres de las docentes coinciden en que debe darse sentido al aprendizaje de la escritura por parte de los estudiantes dándole sentido, otorgándoles oportunidades para que comprueben su utilidad en situaciones reales, especialmente para resolver problemas relativos a su formación. Explica una docente, “la escritura es una herramienta de poder, de ahí viene todo lo demás que la hace importante. Lo primero que hay que enseñar es que si uno no escribe, no te reconocen en tu comunidad (profesional), no te puedes dar a conocer, no entras. ¿Y cómo te vas a dar a conocer si escribes mal?”. Coincide otra de las maestras, “muy cierto, en la universidad los jóvenes tendrían que reconocer eso, que ese discurso que van a ir adquiriendo les es necesario para integrarse a la comunidad y que si no lo adquieren siguiendo sus convenciones, no podrán entrar de manera completa en ella”.

f) *Tener presente que el logro en el diario es distinto para cada estudiante.* Una de las docentes enfatizó que no debe buscarse uniformidad en lo que escriban los estudiantes ya que se trata de seres únicos, “el logro es muy distinto con cada alumno y debe respetársele sin dejar de buscar ayudarles a mejorar”.

4.2.4.4. Dificultades encontradas por las docentes al trabajar con el diario. En este tema, las docentes refirieron dificultades que tienen que ver con diferentes actores:

a) *El currículo.* A este respecto, las maestras señalaron dos limitaciones. La primera que tiene que ver con el plan de estudios que incluye los programas de sus cursos. Al hablar de estrategias para la formación reflexiva, el uso del diario entre ellas, comenta una docente, “yo no las he visto: Y sí deberían incluirse en las unidades de aprendizaje porque entre las políticas institucionales de la Universidad se dice que debemos formar un alumno crítico y con capacidad para el aprendizaje autónomo. Se supone también que es una filosofía de la Facultad de Idiomas, como es evidente en el centro de autoacceso que tenemos para eso, facilitar el autoaprendizaje. Además, en los cursos de formación docente enfatizan que es importante desarrollar la reflexión en los estudiantes”. Y sin embargo,

coinciden, en el currículo de la licenciatura se trata de un elemento ausente según las participantes.

Por otro lado, otra limitante surge del currículo vivido. Todas las maestras están de acuerdo que el número de estudiantes, que tiende a crecer, también dificulta trabajar con el diario. Ejemplifica una de ellas, “en el curso de morfología del inglés hay tantos estudiantes y una cantidad de contenidos muy amplia que cubrir. Aunque debiéramos, no es posible ahí evaluar esos aspectos con todos los estudiantes”. Añade una segunda maestra, “usar el diario con grupos pequeños, al principio, fue una estrategia efectiva y fácil de seguir. Pero ahora los grupos son cada vez más numerosos”. Y lamenta una tercera profesora, “¡A veces puede ser muy abrumador revisar los diarios porque son tantos estudiantes!”.

Tres de las maestras resaltaron que, además, los cursos de lectura y escritura considerados en el programa de la licenciatura no dan el conocimiento ni la práctica suficiente para que los estudiantes sepan escribir al nivel que se espera, por ejemplo, para escribir un diario en las materias de metodología o aquellas que involucran observación y práctica. Encuentran que su competencia para escribir tiene deficiencias incluso muy básicas. Una de ellas ilustra, “cuando llegan conmigo a Metodología de la enseñanza de la lectura y la escritura, encuentro que siguen cometiendo errores de puntuación, de gramática en cosas sencillas, de coherencia, de voz, de estructura del párrafo, de concluir y dar opiniones...”

b) *El estudiante*. Acerca del estudiante, las docentes abundan en dificultades que tienen que ver con dos aspectos principales: la falta de habilidad, conocimiento y costumbre del estudiante para leer, escribir y pensar de ciertas maneras necesarias para el estudio. Y, por otra parte, están las actitudes negativas de muchos estudiantes que suelen estar asociadas a esas mismas deficiencias: “les tengo que enseñar partiendo de las preguntas de pensamiento crítico más básicas porque no saben cómo analizar”; “llegaban al salón sin que hubiera leído la mayoría o bien, me decían que (el texto) era muy rebuscado y no habían entendido nada”; “una vez, en la clase de Corrientes contemporáneas de la enseñanza, se quejó el grupo con la coordinadora de la licenciatura porque les daba a leer dos artículos - que eran verdaderamente chiquitos- cada semana, de seis o siete páginas. Me decían que se

tardaban horas en leerlos y yo era la mala del cuento”; “a veces, por salir del paso, los alumnos se limitan a describir ‘hicimos esto y esto y esto’, y nada más”; “he notado que a veces los estudiantes no escriben constantemente como se les pide, y es hasta cuando se acerca la fecha de enseñar su diario que se ponen a escribir muchísimo. Para mí pierde su valor porque ya nada más escriben aquello de lo que se alcanzan a acordar”. Por último, se queja una de las maestras, “te das cuenta de que no se comprometen con la tarea, resulta también frustrante, triste, porque como futuros maestros deberían trabajar en su mejora de forma permanente, en mejorar su uso del lenguaje, su práctica...”.

c) *El docente*. Tres de las maestras hace también una autocrítica al verse en ocasiones como parte de los problemas que afectan la práctica óptima del diario. Una crítica se refiere a la falta de congruencia entre pedir a los estudiantes que escriban y no hacerlo ellas en la misma medida, “ con la justificación del exceso de trabajo en ocasiones, no siempre nos damos el tiempo para escribir un diario o no lo hacemos con la frecuencia necesaria, a mí me pasa”, o bien, “yo misma no uso el diario ya, no soy alguien para escribir mucho. Aunque claro, siempre tomo notas en mis clases que uso para seguir mejorándolas”. La segunda crítica corresponde a la forma como evalúan los diarios en ocasiones y que puede desmotivar al estudiante, “debemos buscar que les quede también un buen sabor de boca, que psicológicamente no tenga un mal efecto en el alumno por enfocarnos sólo en lo negativo de su trabajo, porque somos buenísimas para eso. Lo queremos evitar, pero con mucha facilidad no lo retroalimentamos positivamente y eso tiene un impacto adverso en el joven que no entiende qué es lo que realmente quiere la maestra”.

4.2.4.5. Efectos del uso del diario, observados por las docentes, en el aprendizaje de los estudiantes y en la enseñanza de ellas como formadoras de docentes. Las participantes también reflexionaron en la entrevista, de acuerdo a su experiencia, sobre el impacto que el diario ha demostrado tener, tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la enseñanza que ellas mismas practican.

En cuanto a cómo incide el uso del diario en el aprendizaje de los estudiantes, las profesoras refirieron los siguientes tipos de resultados observados:

a) *Propicia la formación de su pensamiento crítico y auto crítico.* Las docentes consideraron que escribir el diario de manera frecuente y guiada se vuelve un ejercicio y una costumbre de pensar con más detenimiento sobre diferentes esferas del mundo en que se desenvuelve. Comenta una de ellas, “se forman de manera reflexiva no nada más como pensadores críticos hacia el conocimiento, sino también hacia su propia persona; aprenden a ser críticos hacia el trabajo de sus colegas, a los documentos de su área de conocimiento, hacia la vida real”. Y comparte otra, “un alumno me dijo que a partir de ejercitar su pensamiento crítico al escribir, se encontraba de pronto cuestionando todo en sus estudios. Yo he notado que ese grado de conciencia que involucra escribir el diario, al final, lo agradecen los jóvenes”.

b) *Favorece que aprendan a aprender para construir su propio conocimiento.* Ya que escribir en su diario implica asumir una voz interior propia para encontrar sentido en lo que se aprende y se vive, el estudiante desarrolla habilidades que favorecen su aprender de maneras más independientes. Una maestra comenta, “al pensar, se ponen a darse cuenta no sólo de lo que ya entendieron, sino de lo que no les queda claro y así pueden regresar para tratar de entenderlo de otra forma, se trata de algo que sólo ellos pueden saber con más claridad”. Otra maestra comenta, “a mí como alumna me hacía reflexionar, aprender más significativamente, recordar después de mis prácticas, analizar de maneras más profundas y lograr aprendizajes más claros”. Una tercera docente contrasta para confirmar lo que han expresado sus dos colegas, “si no hay reflexión escrita, el alumno no logra construir conocimientos propios ni relacionar lo que aprende con su realidad, si acaso se queda nada más con la teoría dada”, y agrega, “al hacer que el alumno reflexione un poco sobre lo que está haciendo, puede llegar a proponer qué puede hacer para mejorar, a veces aprende así lo que no aprendió en clase conmigo; les guío si hace falta, pero a veces solitos lo descubren”. Una maestra más cuenta, “yo he oído a mis estudiantes comentar, ‘maestra, hoy recordé lo que vimos en su clase’, ¿por qué?, porque el diario que tanto odiaban los acostumbra a reflexionar y recordar después esos temas para entender otros, a aplicarlo más fácilmente porque se escucharon a sí mismos mientras lo escribían, en lugar de sólo repetir lo que dijeron otros”. Una maestra agrega, “recuerdo a una estudiante que escribió cómo descubrió por sí misma algo sobre la entonación del enunciado y se sintió muy entusiasmada sobre las

aplicaciones de su hallazgo, había ido más allá de su propósito original”. La docente concluye, “el diario es un instrumento con que los alumnos desarrollan el pensamiento crítico, la autoevaluación, la autocrítica y aprenden a ser propositivos, a proponer”.

c) *Mejora su forma de pensar cuando escriben.* Tres maestras coinciden en que la práctica sistemática de la escritura propicia la mejora de las formas de pensar. Una de ellas explica, “la misma actividad de escribirlo les obliga a organizar sus ideas antes, ... a ordenar sus pensamientos, a pensar cómo van a plasmarlos; a tomar notas de lo que observan o leen, a registrar antes de escribir su reflexión y a interpretar después esa información”.

d) *Facilita el acompañamiento del aprendizaje del estudiante por el maestro.* El diario es considerado por las docentes como una herramienta que puede ayudar a monitorear de forma continua la formación del estudiante para apoyarle mejor durante el curso. Una de ellas expresa que, “el diario puede complementarse con pláticas personales sobre la planeación, los objetivos y el proceso de aprendizaje del estudiante, facilita darle seguimiento, apoyarle mejor”.

e) *Ayuda a liberar emociones que afectan su aprendizaje.* Una de las participantes hizo dos comentarios sobre este tópico: “ me he llevado sorpresas porque son cosas difíciles las que escriben, van pasando por etapas o circunstancias difíciles y de repente ahí las plasman, terminan escribiendo lo que les preocupa. Y pienso que también es bueno que sirva para ese propósito, para que el alumno se desahogue de esa manera”. Luego dice, “por eso escribirlo debe ser libre para despertarles el amor por hacerlo y que no afecte su actitud para seguir escribiendo”.

En cuanto a los efectos del uso del diario en la enseñanza que practican las docentes participantes refirieron lo siguiente:

a) *Un medio para investigar y construir conocimiento.* Dos de las maestras enriquecieron su práctica docente a partir del diario, cuando lo convirtieron en objeto de estudio para buscar nuevas formas de apoyar el aprendizaje de los estudiantes y mejorar su propia enseñanza: “Estamos trabajando en la investigación de lo que se escribe en los diarios, buscamos elaborar un reflejo de esta comunidad científica de humanidades, ver qué

problemas existen y cómo se puede trabajarlos”. Otra de las participantes puntualiza que, “como docentes investigadores un diario puede ayudarnos a reflexionar sobre la clase, a hacer observaciones autocríticas y eventualmente, publicar parte de esas experiencias recogidas en esas memorias”.

b) *Propicia el trabajo colaborativo con otros maestros.* Cuando existe un interés profesional común entre dos o más docentes, pueden llevarse a cabo labores colaborativas con el objetivo de mejorar su enseñanza mutuamente. El diario puede ser un medio para esa labor sirviendo para el registro de observaciones, el diseño o mejora y la implementación de estrategias didácticas, y un medio a compartir y discutir lo registrado a partir de su práctica. Pero además, como en el caso de dos de las docentes, el uso y producción del diario mismo pueden ser estudiados para buscar conocer y/o mejorarlos de maneras colaborativas: “Invité a mi compañera a trabajar juntas en la investigación del uso de los *Reading logs* para conocer cómo realmente estaban funcionando, si podían funcionar mejor y, en ese caso, cómo”. De manera adicional, una más de las participantes refiere otra forma en que el diario puede propiciar una labor colaborativa, “lo escrito puede dar la pauta para posteriores discusiones con otros colegas, en reuniones académicas, en línea o hasta informalmente”.

c) *Puede ser una herramienta para la mejora del currículo.* En un par de ocasiones, las docentes se refieren al uso de lo encontrado en el diario propio o el de los estudiantes, como temas a considerar en la mejora del currículo vivido: “Hay cosas que he encontrado en mi diario o en el de los estudiantes, sean positivas o que me preocupan de verdad y las comparto en las juntas de maestros, o en reuniones con otros colegas para ver si podemos aprovechar la experiencia o buscar cómo resolver algún problema”. Es necesario resaltar que, realizadas de manera sistemática, tales discusiones podrían también incidir en la mejora intencional del currículo formal.

d) *Es una herramienta para mejorar la enseñanza individual.* En relación al diario que escriben los estudiantes, tres de las docentes explican que han tenido aprendizajes personales importantes que han incidido en algún grado en su propia enseñanza: “También a nosotros los maestros nos llega a hacer reflexionar el leer lo que los estudiantes escriben en el diario, pueden llegar a cambiar algunas de nuestras creencias sobre cómo enseñamos, lo que hacemos y cómo lo hacemos”, o bien, “después de la lectura

de lo que escriben los alumnos, de sus comentarios y pensamientos, llegamos a cambiar un poco lo que hacemos pues te vas dando cuenta de lo que en realidad entendieron y lo que les costó trabajo. Vamos aprendiendo y repasando con ellos, tu pensamiento también se va modificando sobre ese camino”.

e) *Puede detonar oportunidades adicionales de aprendizaje para los estudiantes.* Adicional al hecho de que brinda esas oportunidades a nivel individual para el estudiante que escribe el diario, éste también puede dar pie a otros aprendizajes grupales como la discusión en clase de lo escrito en los diarios individuales, o bien, cuando el maestro toma nota de ideas interesantes (inquietudes, preocupaciones, estrategias para enfrentar retos de aprendizaje, dificultades comunes, logros y otras) tomados de los diarios de los estudiantes: “En ocasiones, cuando algún estudiante escribe algo realmente bueno o interesante, que puede ser útil a otros, lo comparto con el grupo para modelar algo que pienso que puede ayudarles en su aprendizaje, o para elicitare respuestas a la duda planteada por alguien en su diario, o tan sólo para motivarlos”.

f) *Afecta las emociones del docente.* Como tantas otras experiencias de su profesión, el uso del diario puede llegar a incidir en las emociones del profesor, ya de manera positiva, “de vez en cuando algún estudiante realmente se compromete con su aprendizaje y te comenta que el diario le está sirviendo y eso, me resulta de verdad motivante para seguir tratando”; o por el contrario, de manera adversa, “hay ocasiones en que te confieso que me rindo, porque muchos estudiantes no se comprometen con su preparación y buscan a toda costa hacer el menor esfuerzo”.

4.2.4.6. Aspectos que requieren explorarse acerca del uso del diario como herramienta pedagógica. En este tema sólo hubo tres comentarios que, sin embargo, pueden ser de interés. Por ejemplo, trabajar con otra forma de diario para ayudar al estudiante a desarrollar otras competencias docentes, “Me gustaría experimentar más con la relatoría, profundizar más en la observación con los estudiantes, que llevaran una materia de observación y práctica desde tercero. En una relatoría podrían registrar tanto de lo que pasa en la vida de las escuelas, acostumbrarse a estar ahí, aprender de ellas, ver lo que sucede y cómo se resuelve”. O bien, usar el diario como medio para iniciar a los estudiantes en su inclusión en su comunidad disciplinar, “A mí me gustaría que de sus diarios pudiera

resultar algo que se publicara, sus ideas y reflexiones, que se dieran a conocer. Porque al buscar publicarlo, ellos también se esforzarían más, implicaría un esfuerzo mental diferente, le darían otro propósito para darlo a conocer y hacerse entender por otros”. Y por último, insiste una maestra, “No dejar de lado que debe buscarse trabajar con las tecnologías, trabajar diarios en línea y observar de cerca cómo funciona, compararlo con el que se escribe en un cuaderno”.

4.2.5. El estudiante y el diario

En este apartado se presentan dos tipos de señalamientos hechos por las profesoras cuando describe lo que han observado en relación a los estudiantes y el diario. Sus experiencias pueden agruparse en dos temas principales: (a) las reacciones que los estudiantes tienen frente a la actividad del diario, y (b) percepciones de las docentes sobre sus estudiantes. (Ver definición de la categoría y subcategorías que contiene, en la tabla 6):

4.2.5.1. Reacciones de los estudiantes frente a la actividad del diario. Las formas de reaccionar por parte de los estudiantes cuando se les pide llevar el diario en un curso son, en experiencia de las participantes son, en lo general, positivas y negativas y tienen que ver con la evolución del estudiante durante sus estudios:

a) *Experiencias negativas.* Éstas se dan sobre todo en las primeras ocasiones en que a los estudiantes se les pide escribir el diario. Las frecuentes quejas de algunos tienen que ver, a decir de las docentes, con la falta de claridad en las instrucciones de los maestros sobre lo que tienen que hacer, o bien, la falta de esas instrucciones. Esa falta de claridad se convierte para varios de los estudiantes en inseguridad y, con frecuencia, en bajas calificaciones que les desmotivan y hacen rechazar el diario, “en la evaluación que les pido hagan del curso, me han dicho varios que odian el diario, literalmente”. Su rechazo manifiesto también tiene que ver en un gran número de casos con la falta de costumbre de los estudiantes para escribir y detenerse a pensar en lo que quieren plasmar, “el mayor problema es que no se quieren sentar a escribir”, lamenta una maestra.

Además, hay estudiantes que no encuentran la experiencia de escribir el diario significativa, “lo ven como una tarea obligatoria pero inútil. Tuve una alumna que aunque

era buena en la materia se negó a escribirlo, una actividad con mucho peso en la evaluación, y aunque se indignó mucho, no pasó el curso”; otras veces, “se vuelve una receta que se cumple por cumplir, para complacer a la maestra, no a sí mismos”. Agregado a esto, está la apatía de parte de algunos estudiantes, “cuando no es una actividad obligatoria o que cuente para la calificación, no la quieren realizar ni como parte de su aprender a ser aprendientes autónomos”.

Si bien es cierto que una mala experiencia de aprendizaje puede trascender por mucho tiempo, no siempre estas actitudes negativas se mantienen estáticas. Por el contrario, en ocasiones se trata de una parte del proceso de madurez de los estudiantes, “con el tiempo me han dicho algunos que llegaron a darse cuenta que, gracias a ese diario que tanto odiaban escribir, recuerdan mejor aprendizajes anteriores que les sirven para adquirir otros”. Incluso, hay experiencias negativas que pueden transformarse de forma más inmediata y resultar en aprendizajes para estudiantes y docente: “Empezaron a trabajar en el diario con muchas quejas, que si era muy largo, que si se tenía que escribir demasiados días. Lo cierto es que los estudiantes se organizaron y al final del primer mes, en una sesión de trabajo que había yo planeado para evaluar el curso, me presentaron buenos argumentos y tuvimos que negociarlo y llegar a un acuerdo que resultara satisfactorio para ambas partes”.

b) *Experiencias productivas*. Por otra parte, aunque en menor número, las participantes comparten que entre las experiencias positivas que han encontrado en la interacción del estudiante con el diario están aquellas donde los estudiantes hacen del hábito de reflexionar en el diario una elección personal a ejercer como una constante en sus vidas. También están las iniciativas que algunos estudiantes toman y que los llevan más allá de lo establecido por el docente, “recuerdo a un estudiante que, además del plan general que les pedía esbozar en las primeras páginas del diario, comenzó a planear cada semana lo que iba a hacer para lograr sus objetivos del semestre; uno de treinta alumnos, pero son cosas valiosas que nos pueden enseñar mucho”. Hay estudiantes con los que por supuesto no se presentan conflictos y, por el contrario, tienen buena disposición para trabajar con el diario, a hacer preguntas y proponer y esto, como dice una maestra, “son cosas que jalan a los demás hacia adelante en un grupo”.

4.2.5.2. Percepciones de las docentes sobre los estudiantes. En este punto, con excepción de muy pocos comentarios en que las docentes conciben a algunos estudiantes como capaces, creativos y que toman iniciativas u ofrecen propuestas, la mayoría de los adjetivos con que describen a la generalidad de los estudiantes son adversos: (a) irresponsables, “no se molestan en trabajar y dejan todo al alumno experto en el equipo”, o bien, “sólo se preocupan de pasar el curso y esperan que el maestro les diga qué hacer para no asumir ellos esa responsabilidad”, “es entendible porque cuando yo era joven tampoco me interesaba reflexionar en lo que hacía, sólo graduarme”; (b) desinteresados por aprender, “creo que en lo único que piensan es en si van a pasar o no”; (c) apáticos, “tienen mucha pereza mental para pensar en las respuestas o tomar iniciativas”; (d) desorganizados, “suelen dejar las cosas para el último minuto”; (e) deshonestos, “buscan en internet de manera improvisada para presentar cualquier cosa sin gran provecho”.

Más allá de la aparente concepción negativa del estudiante común, llama la atención que la mayoría de estas características son relacionadas por las mismas docentes con aspectos que implica una falta de preparación de los estudiantes cuando llegan a la universidad. Por ejemplo, no son responsables cuando trabajan en equipo, porque no se les enseñó a trabajar productivamente de esa manera; son apáticos para contestar preguntas porque no aprendieron antes a analizar ideas, a sintetizarlas o a compararlas ideas con otras; son desinteresados y desorganizados porque no aprendieron antes a tener y dar opiniones propias, ni se les indicó o sancionó -todo lo contrario- que copiar y pegar fragmentos de un texto de internet era una práctica inútil para aprender y además falta de ética.

4.3 Percepciones de los estudiantes

En este apartado se reportan los hallazgos a partir de la información brindada por los estudiantes que participaron en dos grupos focales. Los grupos estuvieron conformados por distintas personas. El primero de ellos se llevó a cabo con seis estudiantes voluntarios, una estudiante de séptimo semestre, uno de tercero y cuatro de octavo que egresaban en ese período. El segundo grupo también se formó con estudiantes que aceptaron participar de manera voluntaria, catorce de ellos, todos de sexto semestre.

Del análisis de los datos obtenidos en los grupos focales de estudiantes emergieron, de manera inductiva, las siguientes categorías: (1) necesidades de mejora en su formación profesional como docentes de idiomas, (2) experiencias de formación reflexiva vividas por los estudiantes en la licenciatura, (3) experiencias de los estudiantes con el diario en la licenciatura, y (4) formación en la escritura. En la tabla 7, se define cada una de estas categorías, y se indican las subcategorías identificadas dentro de cada una de las categorías:

4.3.1. Necesidades de mejora en su formación como docentes de idiomas

Al hablar de su formación profesional y sus experiencias durante sus estudios universitarios, de manera inevitable y continua los estudiantes expresaron abundantes comentarios en cuanto a una serie de aspectos que requieren mejorarse o que, siendo importantes para ellos, no se ofrecen. Veamos.

4.3.1.1. Formación en una práctica reflexiva paralela a la teoría. En ambos grupos de estudiantes, hubo un fuerte reclamo a la institución por lo que consideran una incongruencia entre una numerosa oferta de cursos teóricos y la ausencia de prácticas de observación de la enseñanza y de enseñanza que acompañe a la formación teórica de manera oportuna y suficiente. Además señalan que dichas actividades deben tener un carácter reflexivo, que sirva para mejorar su formación de manera permanente, Comentarios como “a nuestra licenciatura no sólo le hace falta mucha práctica, también hay que aprender a observarla, a analizarla para aprender de lo que hacemos”, pues de otra manera, “las reflexiones que escribamos en el diario no resultan significativas”, ilustran la insatisfacción de los estudiantes en estos aspectos. Dicen por ejemplo, “es necesario que desde la etapa inicial, esas herramientas y conocimientos, como son las metodologías de enseñanza y sus técnicas, se empiecen a practicar a través de observaciones y de dar clases reales con alumnos de verdad”. Señalan que es un problema que no sea así ya que, “nos dicen que el alumno debe ser independiente, pero si no se practica lo suficiente antes, ya en el salón como maestros se nos olvida y se vuelve a caer en la figura tradicional. Entonces, cuando por fin te lanzan al salón de clases, es como estar aprendiendo otra vez todo de nuevo”, además, comenta otro estudiante que “hay muchas cosas que sólo hasta que estás

enseñando te das cuenta que suceden, especialmente si aunque te las hayan enseñado, no tuviste forma de utilizarlas de inmediato”.

Tabla 7. Definición de las categorías inductivas identificadas en los grupos focales de estudiantes, y las subcategorías contenidas en cada categoría.

Categoría	Definición	Subcategorías emergidas en el análisis
1. Necesidades de mejora en su formación como docentes de idiomas	Referencias que hacen los estudiantes sobre aquello que consideran importante en su formación profesional y que aún si existe ya en la licenciatura que estudia, necesite mejorarse, o bien, que esté ausente.	<ul style="list-style-type: none"> a) Práctica reflexiva paralela a la teoría b) Evaluación de la práctica docente c) Formación en literacidad disciplinar d) Mejoramiento del nivel de preparación y exigencia en la licenciatura e) Fortalecimiento del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes f) Fortalecimiento de la formación en el tercer idioma que debe estudiarse
2. Experiencias de formación reflexiva vividas en la licenciatura	Referencias de los estudiantes a aspectos surgidos en las experiencias que han tenido en prácticas instrumentadas por los docentes para formarlos de maneras reflexivas en la universidad	<ul style="list-style-type: none"> a) Estrategias de formación reflexiva implementadas por sus maestros b) Papel de la reflexión en sus prácticas docentes
3. Experiencias de los estudiantes con el diario	Referencias de los estudiantes a experiencias de escritura de diarios en sus cursos de licenciatura.	<ul style="list-style-type: none"> a) Concepción del diario de acuerdo al estudiante b) Dificultades y retos que percibe el estudiante al escribir el diario c) Emociones asociadas a la escritura del diario d) Buenas prácticas en el uso del diario e) Prácticas deficientes en el uso del diario
4. Formación en la escritura	Referencias de los estudiantes que tengan que ver con aprendizajes relacionados con la formación en la escritura, en particular a través de la práctica del diario.	<ul style="list-style-type: none"> a) Papel que juega la escritura en la formación docente desde el punto de vista del estudiante

Si bien hay oportunidades para practicar las teorías, éstas son mínimas, insuficientes para mejorar y corregir los errores, “en las clases que hemos tenido nos ponen por lo regular una práctica, una sola en la que tenemos que ver nuestras fallas y las cosas buenas, pero no hay esa segunda oportunidad para trabajar en las observaciones que se nos hacen”. Además, los estudiantes señalan que existe un desfase enorme entre las materias que proveen las bases teóricas de la enseñanza –que inician en tercer semestre- y el momento en que por fin pueden ponerlas en práctica en octavo que es el último semestre que cursan.

Relacionado a lo anterior, comenta una estudiante, que la misma formación teórica no logra proveer todas las herramientas necesarias que la práctica requiere, por ejemplo, “falta un curso en manejo de grupos, saber los métodos de didáctica y evaluación no es suficiente, de repente te enfrentas a situaciones con niños o adolescentes que no estás preparado para enfrentar, por ejemplo con alumnos que tienen necesidades especiales”.

4.3.1.2. Evaluación de la práctica docente. Junto con la necesidad de contar con un programa de práctica reflexiva que sea sistemático, y tenga lugar a lo largo de las etapas disciplinaria y profesional, los estudiantes consideran que deben aprender a evaluar y ser evaluados, también de manera continua y crítica, en su práctica docente y la de otros. Expresan algunos de los estudiantes, “junto con aprender, es muy importante formarnos en la autoevaluación que va muy ligada con todos los aspectos de nuestra carrera”, así como “es necesario aprender a reflexionar sobre lo que estamos aprendiendo o lo que estemos enseñando como maestros; la evaluación y autoevaluación son herramientas que nos ayudan a entender cómo evoluciona nuestro trabajo, si estamos acercándonos a los objetivos de formarnos o formar a nuestros alumnos, si les ayudamos a ser autónomos de verdad”.

Varios estudiantes están en desacuerdo con que las actividades de reflexión como el diario sean calificadas numéricamente por el maestro porque, dicen, “si ves una calificación, sea buena o mala, muchas veces ya ni lees la retroalimentación y ésta queda sobrando, ya no te interesa porque al fin y al cabo ya no puedes cambiar el número”. Sin embargo, esos mismos estudiantes proponen una alternativa: “si te dieran la retroalimentación solamente y con ella la oportunidad de hacer tu mismo una autoevaluación en base a los comentarios del maestro, uno mismo se daría cuenta de si está

mejorando o no y sería capaz de darse una calificación de manera honesta”. Finalmente, pregunta un estudiante: ¿Cómo puedes saber realmente si no te ves de manera integral y te evalúas también como maestro: cómo te paras frente al grupo, si logras transmitir el conocimiento buscado, qué tan bien funciona tu manejo de grupo y el diseño de tu curso? Para todo eso requieres aprender a reflexionar para evaluar si no, ¿cómo puedes mejorar?”.

4.3.1.3. Formación en literacidad disciplinar. En las entrevistas grupales emergieron algunos temas relativos al desarrollo de las competencias necesarias para leer y escribir. En lo general, se mencionaron aspectos como la necesidad de practicar la escritura de manera permanente durante sus años universitarios ya que, consideran, “la escritura es una habilidad esencial en la profesión, sobre todo si vamos a enseñar a escribir”. De manera similar, se refirió en varias ocasiones la dificultad que con frecuencia encuentran al leer lo que una estudiante nombró “textos densos que resultan complicados de entender y requieren a veces de mucho tiempo para entenderlos”.

En un aspecto dirigido a la literacidad de la disciplina de la enseñanza de idiomas, varios estudiantes hicieron énfasis en la importancia de aprender a escribir con fines profesionales, algunos textos técnicos de su carrera: “Entre las cosas que nos hace falta practicar está la elaboración de documentos más realistas de nuestra carrera y no sólo ensayos”. Tres estudiantes agregan sobre un tema de su interés en común: “deberíamos aprender a escribir documentos más técnicos de la docencia como reportes de trabajo, planes de clase o de cursos, cartas descriptivas. Los ensayos y las tesinas están bien en parte, pero no son algo práctico en la vida real”; dice otro de ellos, “me siento muy mal preparada en ese aspecto, si a mí me piden en el sistema educativo público que desarrolle un programa, una carta descriptiva, no tengo ni idea de cómo se ve ese tipo de documento, no sabría dónde empezar”, y termina un estudiante más, “un ejemplo más de textos que deberíamos haber aprendido a desarrollar y redactar mejor es la rúbrica de evaluación que quedó poco clara en mi opinión”.

También hubo referencias interesantes de dos de los estudiantes sobre la necesidad de saber escribir bien para quienes tienen interés en incursionar en la investigación, “lo que aprendemos sobre cómo leer y escribir ensayos, artículos, memorias es útil para mí que

quiero llegar a hacer investigación”, “claro –concuera el segundo estudiante- porque en investigación, saber escribir es fundamental y para eso, saber estructurar tus ideas es indispensable, como se aprende en el ensayo”.

4.3.1.4. Mejoramiento del nivel de preparación y exigencia en la Licenciatura.

Tres estudiantes consideraron necesario elevar el nivel de la formación académica que ofrece la licenciatura y con ello, el nivel de exigencia hacia los estudiantes: “En mi opinión, se tiene un nivel de preparación y exigencia que no es el correcto. Sé que a veces mis compañeros de grupo no hubieran podido lograr más en ese momento, pero eso nos afectaba a otros que hubiéramos querido lograr mejores cosas, pero el programa busca cumplir con el mínimo y ya”. Otro ejemplo es provisto por otra estudiante, “pues si bien hicimos algunas cosas con cierta profundidad, bien redactadas, no es cierto que al reflexionar tocamos puntos de profundidad, ni siquiera en los últimos semestres, porque hay maestros que no te exigen mejorar, si lo haces o no, no nos exigen que vayamos más allá”.

Sin embargo, al comparar su nivel de preparación con la de otros maestros en servicio, a quienes han podido observar en sus prácticas profesionales, dos estudiantes encuentran que, “la formación que nos dan en la carrera es la verdad muy completa, es verdad que falta un poquito de práctica, pero cuando volteas al mundo laboral te das cuenta que estamos bien preparados, que tenemos buenas bases, aunque no sea una formación perfecta y deba mejorarse”.

4.3.1.5. Fortalecimiento del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. En español, inglés y un tercer idioma.

A los estudiantes también les preocupa que no se fortalezca lo suficiente el desarrollo de su competencia comunicativa, tanto la oral como la escrita, así como en su lengua materna, en inglés, incluso en la tercera lengua que estudian como requisito de la carrera y en la que se da por hecho que también pueden enseñar. Explica un estudiante, “es una obligación para nosotros como futuros docentes poder expresarnos correctamente, en el segundo o tercer idioma, y aprender a hacerlo desde el inicio de la carrera”, otro estudiante coincide, “el alumno debe aprender a expresarse en

cualquier idioma de manera oral y saber escribir de manera coherente, para sí mismo y para los otros que puedan llegar a leerle”.

Sin embargo, como lamentan algunos estudiantes, su preparación previa a la universidad, para comunicarse en español es tan deficiente muchas veces, “en la experiencia de la mayoría de nosotros, en la primaria, secundaria y prepa, no nos enseñaron a escribir al nivel que se debía”, lo que se traduce, como indica un estudiante, en que “escribir en la licenciatura resulte de pronto una tarea compleja para la que no nos sentimos preparados y a la que rechazamos muchas veces”, o como ilustra otro participante, “la escritura en español que estudiamos toda nuestra vida, sigue siendo un dolor de cabeza porque no adquirimos las estrategias elementales en la educación básica”. De ahí que varios de los estudiantes en ambos grupos pidan que, aunque a muchos no les agrada escribir demasiado, “hace falta tener muchas más actividades de escritura desde el inicio y hasta el final de la carrera, pues se trata de algo que nunca se termina de aprender. Sin embargo, a partir de cuarto semestre se deja de enseñar y se practica menos”. Así mismo, algunos proponen que se ofrezcan cursos adicionales de práctica, especialmente en el idioma inglés.

4.3.1.6. Fortalecimiento de la formación en el tercer idioma que debe estudiarse.

Una última necesidad señalada por los estudiantes es la de fortalecer su preparación en el tercer idioma, mejorar su calidad académica y, en particular, dar el apoyo administrativo que se requiere para cumplir con el requisito de estudiar el programa completo al mismo tiempo que cursan la licenciatura: “Pensado en el tercer idioma que nos exigen, ya que la licenciatura es en docencia de idiomas, se supone que seremos aptos para enseñar el inglés y esa otra lengua. Pero no se da la suficiente importancia y apoyo para que suceda. En mi caso he tenido que empezar tres idiomas diferentes porque no hay continuidad en la oferta de los cursos, no es fácil terminar este requisito”.

4.3.2. Experiencias de formación reflexiva vividas en la Licenciatura

Dentro del tema de la formación reflexiva, emergieron tres temas principales en lo dicho por los estudiantes referidos en relación a los tipos de estrategias para reflexionar que han conocido en su paso por la licenciatura. Entre esas estrategias la colaboración mediante

discusiones grupales es especialmente valorada por los estudiantes para mejorar su práctica, y el papel que en su opinión ha jugado la reflexión en la evolución de esa práctica.

4.3.2.1. Estrategias de formación reflexiva implementadas por sus maestros. Los estudiantes refieren una serie diversa de estrategias empleadas por sus profesores para ayudarles a reflexionar sobre su aprendizaje y su enseñanza y que puede agruparse en dos:

a) *Estrategias reflexivas individuales.* Estas estrategias se caracterizan por realizarse, cuando menos en su parte inicial, de manera individual y escrita. Por ejemplo, los mapas mentales y conceptuales “elaborados al final de cada lección para pensar sobre lo visto en clase, organizar los conceptos y luego escribir al respecto”. También está el escribir de manera inmediata al terminar una clase recibida, durante un tiempo determinado como los últimos diez minutos de la hora, como una forma de consolidar lo aprendido e identificar lo que no se comprendió. También han elaborado lo que llaman ‘tablas de metacognición’ que es un formato en que hay que escribir al terminar una tarea de qué trato ésta, como se llevó a cabo el proceso de su realización, en qué tiempo, si hubo algún error y cómo se resolvió, para terminar con una conclusión sobre lo aprendido en la experiencia. El portafolio es una más de estas estrategias, un instrumento en el que “se hace una recopilación de trabajos, se les da cierto orden y al hacerlo se va recapitulando sobre lo hecho, lo aprendido, se escribe para describir su contenido, la evolución observada durante el proceso y se termina con una conclusión al respecto”.

El diario, es referido como una herramienta “para ir mejorando mediante el análisis de las teorías en contraste con lo implementado en la enseñanza”, que puede complementarse bien con su posterior discusión, sea con el maestro o con un grupo. Algo que además, “crea hábitos y nos disciplina”. El diario parece ser mejor apreciado por los estudiantes, en materias o situaciones que involucran la práctica de su enseñanza y donde la reflexión se acompaña posteriormente por la socialización de lo observado y registrado, “escribimos sobre nuestras prácticas profesionales y ahí registramos lo que sucedió en nuestra clase, qué problemas surgieron, todo el proceso de la clase. Lo analizamos posteriormente y lo llevamos a clase para discutir algunos puntos”. Un último ejemplo de estrategia de reflexión que combina un ejercicio de escritura con otro de conversación es

designado por unos estudiantes como “las preguntas para reflexionar, donde cuestionamos lo que sucede en clase, lo que estuvo mal, nuestro comportamiento o el del profesor, nuestras dudas. Después de escribirlo lo leemos en voz alta y compartimos nuestras dudas para buscar mejorar la clase entre todos”.

b) *Estrategias reflexivas colectivas*. Los alumnos demuestran cierta preferencia por la reflexión compartida, especialmente con sus compañeros de clase, “la evaluación de nuestros compañeros nos ayuda a reflexionar mejor y más a fondo sobre nuestra enseñanza. Nos enseña también a escuchar sin tomar las observaciones de manera personal, lo que es muy útil porque tarde o temprano, ya como maestros, vamos a ser observados y evaluados de forma externa y debemos aprender a ser objetivos y controlar nuestras emociones”. Comenta otro estudiante, “la ayuda de mis compañeros me sirve para ver cosas que no fui capaz de ver antes, su reflexión oral complementa la que yo hago por escrito”, y agrega uno más, “hablando surgen cosas que no surgieron cuando escribimos, entre broma y broma salen detalles que no recordaba o que no los decía por pena, pero al ver que son problemas comunes, van saliendo y también su solución al juntar nuestras ideas”.

4.3.2.2. Papel de la reflexión en sus prácticas docentes. Lo que los estudiantes en general consideran respecto a la función de la reflexión en su formación y práctica puede resumirse en el siguiente comentario: “Aprendes a reflexionar para analizar y modificar tu práctica, para que cambie y haya una mejora y te ayudes de las teorías. Pues la teoría sin práctica tampoco adquiere sentido si no se aplica, y la práctica sin teoría puede ser muy improvisada, hasta mediocre”.

4.3.3. Experiencias vividas con el diario de acuerdo a los estudiantes

4.3.3.1. Concepción del diario de acuerdo al estudiante. Los estudiantes definen al diario como un instrumento para reflexión escrita sobre su aprendizaje o práctica. Un ejercicio que resulta complejo y en el que se espera de ellos “un determinado nivel de pensamiento que deben lograr” y no siempre logran. Expresan que aunque pueda tener ciertos requisitos de formato o contenido, también debe permitir la libertad de expresarse “que importe ver lo que pienso, aunque tenga errores de ortografía, cómo estoy contestando lo que el maestro quiere saber”. También señalan que más que un ejercicio punible con la

calificación, “sea motivante y ayude a que alumno y maestro se comuniquen y se ayuden a ser mejores, aunque al principio no sea perfecto”. Además apuntan que puede adoptar formas y propósitos variados en diferentes situaciones y con distintos profesores, pero que debe explicarse con claridad y “dar modelos que ayuden a entender lo que esperan que escriba en cada uno”. Mencionan por último que es más grato si se escribe a mano para “alejarnos un poco de la tecnología que ya está en todos los aspectos de nuestras vidas”. Y que en varios aspectos, puede ser bastante parecido al ensayo, en opinión de dos estudiantes, “para mí es un tipo de ensayo con opiniones personales que hay que fundamentarlas”.

4.3.3.2. Dificultades y retos que percibe el estudiante al escribir el diario. Las principales dificultades que los mismos estudiantes reconocen tienen que ver con lo siguiente:

a) *Falta de hábitos, disciplina, gusto y/o habilidades para escribir.* Comentan por ejemplo, “nunca tuvimos antes la costumbre de escribir en la escuela, no estamos educados así y por eso muchas veces lo escribimos ‘al aventón’, por obligación”, “si no estamos acostumbrados a escribir ni siquiera en español, tener que hacerlo en inglés se vuelve tedioso y problemático”. Comentan también, “se trata de tener organización personal que no tenemos muchas veces, como la misma palabra lo dice ‘diario’ implica tener la disciplina para mantenerse constantemente haciéndolo”. Finalmente una estudiante se sincera, “en lo personal a mí no me gusta escribir nada y siento que no soy buena escribiendo”.

b) *Falta de habilidad para leer textos largos y textos técnicos sobre los que hay que escribir en el diario.* Algunos de los problemas al escribir el diario tienen que ver con deficiencias en las capacidades básicas que para la lectura tienen muchos estudiantes, “la verdad es que las lecturas me resultan muy largas y la verdad no las hago” o bien, “si no logro comprender la lectura, simplemente no tengo de qué escribir o escribo cualquier cosa, lo que se me ocurra”. También está el hecho de que los estudiantes están comenzando a familiarizarse con un discurso nuevo del que desconocen casi todo: “Yo cuando veo textos

técnicos, de plano me bloqueo”, e “igual que a mi compañero, a veces el lenguaje me resulta tan técnico, desconocido y no puedo entenderlo”.

c) *Falta de tiempo para hacerlo*. Dos estudiantes comentan que dado que estudian y trabajan tiempo completo, con frecuencia no encuentran el tiempo para escribir el diario y se convierte en una tarea que omiten para poder entregar otras.

d) *Falta de costumbre para reflexionar*. Un estudiante comenta que encuentra difícil entender por qué debe reflexionar y analizar todo lo que hace, “me cuesta mucho trabajo escribir tanto, acomodar mis ideas y no entiendo muy bien para qué es útil hacer todo esto”.

e) *Entender lo que el maestro quiere comunicar en su retroalimentación*. Algunos alumnos se quejan de que la retroalimentación que reciben de sus maestros en sus diarios no siempre deja ver lo que esperan de ellos, lo que quieren decir. Una estudiante comenta con frustración, “desde que inicié la carrera he tenido problemas para expresarme en inglés, escribiendo o hablando, como sea, aunque sí lo entiendo. Pero al momento de escribirlo siempre me dicen que estoy mal y me preguntan ‘¿a qué te refieres con esto?’ Pero yo lo vuelvo a leer y yo sí lo entiendo, lo que no entiendo es por qué está mal y nadie me dice qué es lo que me falta, lo que puedo hacer”.

4.3.3.3. Emociones asociadas a la escritura del diario. Pocos estudiantes compartieron algunas referencias de emociones positivas resultantes de escribir el diario, como por ejemplo: motivación para seguir aprendiendo, satisfacción cuando se ven progresos a través de lo escrito en el diario, adquisición de confianza para hacerlo mejor, satisfacción cuando se reciben comentarios positivos, búsqueda de desafío para escribir y pensar cada vez mejor.

En contraste, una cantidad abrumadora de emociones negativas fueron expresadas por casi la totalidad de los estudiantes del segundo grupo (doce de ellos) cuando hablaron de frustración repetidamente (“siento que ese diario no nos sirvió para nada”, o si no, “mi peor experiencia fue sacarme un nueve en esa reflexión en la que me había esmerado tanto”), de desmotivación que tiene que ver sobre todo con retroalimentación poco clara, escribir como rutina mecanizada, o darse cuenta que el maestro no los lee o no lo hace con

cuidado; desencanto por la falta de atención y personalización por parte del maestro al revisarlo y la falta de claridad en las instrucciones para escribir el diario; bloqueo mental al verlo como una obligación.

4.3.3.4. Buenas prácticas en el uso del diario. Los estudiantes aluden a una variedad de aspectos positivos en el uso del diario, que resultan de buenas prácticas llevadas a cabo por los profesores. Entre ellas destacan: (a) que el docente ayude al estudiante a habituarse a escribir de manera inmediata sobre lo sucedido, para no perder ideas importantes, (b) que dé comentarios de retroalimentación claros y útiles, equilibrando las observaciones de lo que se tiene que mejorar y lo que se hizo bien; que esa evaluación resulte estimulante y motive a mejorar, (c) que cuando sea posible, el maestro se reúna con el estudiante para hablar de lo que escribe en un ambiente de confianza, (d) que al tener que escribir el diario, el estudiante se vea obligado a releer lo estudiado en clase y logre aclarar sus dudas y aprender por sí mismo, (e) que se trabaje con el diario de manera sistemática durante diferentes semestres y momentos de la licenciatura, (f) que el docente enseñe a hacer eso que quiere y lo modele, por ejemplo para aprender a relacionar la teoría con las experiencias de los estudiantes, (g) que el docente corrija aspectos de fondo en las ideas, pero también ayude a señalar aspectos como los errores de ortografía para mejorar, (h) que lo escrito sea traído al aula para discutirlo entre todos y aprender así de las ideas de otros sobre lo pensado en el diario, (i) que se establezca un diálogo de confianza entre el docente y el estudiante donde se externen las ideas abiertamente e intercambiar comentarios que ayuden a crecer y mejorar a ambos, (j) que se puede aprender a ser autocrítico para madurar profesionalmente, (k) que el maestro modele y guíe al estudiante al inicio del curso para entender la clase de diario que desea, (l) que los textos que se tengan que leer para escribir en el diario sean accesibles, (m) que más que evaluarlo de forma sumativa, sea formativo, (n) que su escritura realmente vaya acompañada de la práctica para no escribir sobre teorías de formas huecas.

4.3.3.5. Prácticas deficientes en el uso del diario. En contraste con el tema anterior, los estudiantes también señalan algunas prácticas por parte de los docentes que, en su experiencia, resultan infructuosas cuando se trabaja con el diario. Entre esas prácticas están las siguientes: (a) el exceso referido a tener que escribir demasiado, se trata de un diario a

elaborarse de lunes a domingo cuando no se tiene la costumbre de hacerlo, (b) el desinterés de algunos profesores como el que no da retroalimentación a ese mismo diario más que dos veces en el semestre, o bien el que pide un diario muy personalizado y decorado, y nunca más lo vuelve a solicitar; (c) la falta de aprecio por el esfuerzo del estudiante al que se le brindan sólo comentarios negativos y ninguno positivo, (d) la falta de claridad en las instrucciones para escribir el diario y en la retroalimentación que se le da, (e) el enfocarse la revisión del diario más a aspectos de gramática que a las ideas, que son lo importante.

4.3.4. Formación en la escritura

4.3.4.1. Papel que juega la escritura en la formación docente desde el punto de vista del estudiante. En opinión de los estudiantes, aprender a escribir para ser docente de idiomas “es fundamental, tanto para recibir el conocimiento como para después, poder llegar a transmitirlo a nuestros alumnos de idiomas”. Durante su formación profesional, la escritura actúa como un instrumento de desarrollo gradual del pensamiento, por lo que tiene “objetivos distintos en diferentes momentos de su aprendizaje en la licenciatura. Empezamos por aprender a ser coherentes, precisos; a escribir enunciados claros, luego párrafos y ensayos, a familiarizarnos con artículos y libros, a intentar escribir a partir de ellos en los últimos semestres”. Además, la escritura está indisolublemente ligada al desarrollo del pensamiento, “se aprende a reflexionar para escribir y se escribe para aprender a reflexionar”, e implica lograr un cierto orden mental para hacerlo, “mientras aprendía a escribir en los primeros semestres, aprendí también a organizar mis ideas. Yo tenía muchas ideas pero fue entonces que aprendí a darles orden, una secuencia lógica para que otros, además de mí, pudieran entenderlas”. Por último, comparten dos estudiantes que también es muy útil para aprender de uno mismo, de cómo aprende y qué problemas pueden tenerse, “la retroalimentación de los maestros al diario nos ayuda mucho a darnos cuenta de qué te salió mal, pero también de lo que te salió bien, es una forma de mejorar como estudiantes y como docentes, de aprender y motivarte”. Dice el segundo estudiante, “los comentarios del maestro me ayudan a enfocarme mejor en lo que quiero aprender, en tomar conciencia de ello y de lo que estoy haciendo para lograrlo”.

4.4 Los diarios de los estudiantes

En este apartado se reportan tres aspectos principales explorados en los diarios de los estudiantes: (1) los elementos discursivos y prácticas expresadas a partir del análisis de los tipos de enunciados en primera persona, (2) las prácticas de metacognición plasmadas por los estudiantes, y (3) así como otras prácticas evidenciadas, en particular sobre literacidad disciplinar y otros dos aspectos que se describen más adelante.

4.4.1 Análisis de enunciados en primera persona

En este apartado se presentan los resultados del análisis de los enunciados en primera persona, aspectos de la narrativa empleada por los estudiantes en sus diarios para reflexionar sobre su aprendizaje y/o práctica a través del diario. Esta técnica revela elementos discursivos –y la frecuencia de su uso- a través de los verbos empleados en el predicado de los enunciados, y que se emplean para referirse al pensamiento, acciones, agencia o falta de agencia en sus ideas, habilidad, limitación, logro o intención (Gee, 1999).

Para llevar a cabo este análisis, se identificaron 296 enunciados encontrados en la revisión de once diarios escritos por estudiantes de cuatro diferentes semestres de la licenciatura. En la siguiente página, en la tabla 8 se presenta el porcentaje de frecuencia de cada tipo de enunciado encontrado para cada estudiante. En la columna de la derecha de la tabla aparece el porcentaje por cada tipo de enunciado en relación al número total de enunciados revisados. Los nombres de los estudiantes han sido cambiados para proteger su identidad. A continuación, se describe lo encontrado para cada tipo de enunciado.

a) Enunciados de tipo cognitivo. Se trata de los enunciados que en su conjunto alcanzaron la frecuencia más alta sobre el total como se indica en la tabla. Además, representaron las frecuencias más altas de los enunciados reportados por la mayoría de los estudiantes en los semestres más avanzados (pero no la de los de los estudiantes en tercer semestre, el más bajo). Se observa también que, en general, hay un incremento en el uso de este tipo de enunciados conforme los estudiantes se encuentran en un semestre superior.

En cuanto a su contenido, se reveló que los enunciados de tipo cognitivo implicaban propósitos por parte del estudiante tales como: (1) considerar, reconsiderar, discutir o evaluar un concepto teórico, un método, una práctica, una actuación propia, una creencia anterior sobre algún hecho o concepto; por ejemplo, “me parece que leer es una actividad esencial para

muchas o todas las profesiones. Además activa tu cerebro y lo prepara para aprender más, así como sirve para mejorar la escritura y adquirir más vocabulario”, o bien, “siempre pensé que la pronunciación era uno de los últimos aspectos que se enseñaban y aprendían, que resultaba después de mucha práctica y algo de habilidad innata”. (2) También se emplearon verbos de tipo cognitivo para expresar una opinión y/o defender un argumento, por ejemplo, “aunque coincido con mis compañeras, creo, como dice Santos-Guerra (2001), que la escuela es una comunidad condicionada por muchos factores, a veces ajenos y que muchas veces sus problemas tienen que ver con desinterés de quienes la administran, de los maestros y hasta de los alumnos y padres de familia”. (3) explicar un concepto o una idea, (4) dar una conclusión, como en “concluyo que un concepto engloba la solución: la fertilidad del error. Sólo analizando los problemas pueden comprenderse y encontrarles una solución”, (5) hacer una propuesta sobre el aprendizaje o la práctica, (6) y dar una opinión.

a) *Enunciados de tipo afectivo*. Los enunciados afectivos ocuparon el segundo lugar en ocurrencia, si bien son apenas cerca de la tercera parte de los de tipo cognitivo. Su distribución entre los estudiantes no siguió un patrón pues recurrieron a ellos estudiantes de diferentes semestres, y en diferente proporción.

El contenido de los enunciados afectivos versó sobre situaciones tanto positivas como: (1) mostrar preferencia por un concepto, teoría o método como en “me gustó mucho el método de estudio de caso y me parece el más apropiado para mi trabajo”; (2) expresar satisfacción en alguna experiencia de aprendizaje, enfatizar la importancia que a nivel personal tiene un concepto o práctica, “me motivó mucho ver que los estudiantes participaban y se ayudaban entre ellos para comunicarse mejor”; y (3) agradecer algo que le ha ayudado a aprender como “al principio yo odiaba escribir en este *journal*, estaba en contra; pero en el proceso me

Tabla 8. Porcentaje de frecuencia por tipo de enunciado para cada estudiante y porcentaje de cada tipo de enunciado sobre el total

	<i>Cutberto</i>	<i>Eréndira</i>	<i>Dora</i>	<i>Ramiro</i>	<i>Homero</i>	<i>Alina</i>	<i>Tamara</i>	<i>Catalina</i>	<i>Beatriz</i>	<i>Daniel</i>	<i>Julio</i>	Porcentaje s/ número total de enunciados
Semestre	3ro	3ro	3ro	6to	6to	6to	6to	7mo	7mo	8avo	8avo	
Tipo de enunciado	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
cognitivo	--	22.72	24	33.33	41.17	47.61	53.84	18.18	43.47	66.66	77.14	42.56
afectivo	14.28	27.27	8.0	10.25	9.80	9.5	7.69	21.21	34.78	26.66	8.57	14.86
Acción	--	--	--	5.12	9.80	4.76	--	6.06	17.39	--	--	4.7
habilidad	--	4.54	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0.3
agencia	--	--	--	7.69	19.60	14.28	15.38	6.06	--	--	--	6.7
no agencia	--	--	--	--	1.96	--	--	--	--	--	--	0.3
limitación	35.71	13.13	32.0	10.25	--	--	15.38	9.09	--	--	--	8.4
logro	50.0	31.80	36.0	5.12	3.92	--	--	18.18	4.34	6.66	8.57	10.81
intención/ deseo	--	--	--	28.20	13.72	23.80	7.69	21.21	--	--	5.71	11.14

sentí muy bien de ver que la maestra lo leía y me demostraba que de verdad le interesaba lo que yo pensaba”. Asimismo, manifestaron sentimientos negativos para referirse a situaciones como: (1) frustración ante una situación de aprendizaje que plantea retos difíciles de resolver como por ejemplo, “por momentos siento que estamos atorados y no sabemos cómo comenzar a mejorar el proyecto”; (2) desánimo cuando una experiencia de aprendizaje o enseñanza no es exitosa, “estaba tan nervioso que me equivoqué y lo que habíamos planeado no funcionó como queríamos”; (3) liberar tensión o tristeza, “me siento tan triste cuando mis alumnos, y a veces hasta mis compañeros de clase dicen que odian leer”.

b) *Enunciados que expresan acción.* Pocas acciones fueron narradas en esta sección y sólo por cinco de los 11 estudiantes en sus diarios, dos de séptimo y tres de sexto semestres, y únicamente una estudiante refirió un poco menos que 20 por ciento de acciones en sus enunciados. Es decir, en general se mostraron bajos índices de frecuencia en estos enunciados.

En su contenido los estudiantes describieron situaciones o aspectos como: (1) iniciativas de aprendizaje, por ejemplo, “Me puse a buscar y encontré un motón de noticias en el periódico acerca del tema de las tecnologías en educación del que habíamos estado leyendo”; (2) pasos en un proceso de trabajo como: “Primero entrevisté a la maestra W para confirmar la participación de sus alumnos en nuestra investigación”; (3) experiencias de aprendizaje o práctica como o cuestionar comportamientos propios como en, “pues aprendí la lección y desde entonces, grabó todo en mi USB para no volver a perder la información”; (4) plantear dudas en base a experiencias previas como, “he escuchado a algunas personas decir que mi pronunciación es muy buena y a otras las he visto identificar de inmediato mi origen por mi acento”; (6) revelar aspectos de su propia práctica de los que no estaba consciente hasta observarlos por sí mismo.

c) *Enunciados que expresan habilidad.* Se trata de uno de los dos tipos de enunciados con la frecuencia más baja, apenas referido por un solo estudiante para referirse a cosas que se siente capaz de hacer bien, por ejemplo, “Enseño la gramática de manera inductiva, dando ejemplos al principio en los que uso el nuevo aspecto gramatical que voy a enseñar, pero no lo explico hasta que los estudiantes logran por sí mismos comprender cómo se usa”

d) *Enunciados que expresan agencia o falta de agencia.* Casi siete por ciento de los enunciados tuvieron que ver con asumir agencia por parte de los estudiantes, ya sea: (1)

cuestionando su contexto escolar o laboral en lugar de aceptarlo pasivamente como en, “pues yo me he preguntado tantas cosas: ¿cómo utiliza la escuela sus recursos?, ¿de qué le sirven los talleres de actualización a los docentes?, ¿y a los alumnos les sirven?, porque si no, se está perdiendo mucho tiempo”; (2) reconocer la opinión de un experto sin dejar de plantear una opinión propia que pueda diferir de la primera, por ejemplo, “Dubin y Olhstain (1986) señalan que son las autoridades las que tienen obligación de establecer objetivos realistas y tomar en cuenta experiencias previas con otros cursos y lo que los maestros saben, así como a la sociedad. Sin embargo, en mi experiencia, muchos cursos y decisiones que se toman ignoran esos factores y terminan siendo programas inadecuados y mal diseñados”; (3) decirse seguro de lo que hace como estudiante, “aunque olvidé entregar el trabajo a tiempo, sé que he sido constante al escribirlo y que una sola vez no será problema”; (4) buscar sus propias respuestas, “para comprobarlo, decidí preguntarles a tres compañeros en mi trabajo qué pensaban sobre que la educación se centrara más en la enseñanza que en el aprendizaje” (5) buscar relacionar conocimiento de varias fuentes incluida su experiencia, (6) asumir responsabilidad profesional, (7) reconocer una necesidad y pedir ayuda para satisfacerla, y (8) hacer una definición propia de un concepto de manera creativa como, “para mí, el diseño de un currículo es como un ser vivo, vivo porque se encuentra evolucionando permanentemente, desarrollándose.; y el diseño del curso como uno de los órganos de ese organismo”.

También se encontraron enunciados que aludían a falta de agencia, aunque fueron poco empleados como se puede constatar en la tabla 7. En ellos, los alumnos sugieren aspectos como: (1) la aceptación de que hay cosas que no pueden cambiarse, “veo que las propuestas se quedan en el camino, la educación está muy viciada por la ambición y no hay nada que podamos hacer para un verdadero cambio”; (2) el abrumarse con las dificultades de una tarea como en, “pero si no tenemos una idea clara de lo que buscamos en un análisis de necesidades, resultará abrumador e inútil”; y por último, (3) el no asumir la responsabilidad de su actuación, “normalmente no hago esto, pero esta vez por extrañas razones, no me fue posible dedicarle tiempo a mi proyecto”.

e) *Enunciados que expresan limitación.* Seis de los once estudiantes, sobre todo del tercer semestre (el primero de la etapa disciplinaria), emplearon enunciados que referían limitación para reconocer: (1) dificultades al realizar tareas de aprendizaje o práctica como en “estoy teniendo dificultades para encontrar buenas referencias para esta investigación”; (2) un

problema o la razón detrás de él, por ejemplo en “la semana pasada no pude concentrarme ni sentarme a reflexionar porque tuve muchas cosas que hacer y algunos problemas y creo que no aprendí gran cosa, pero me repondré en estos días”; (3) una necesidad de mejora en su aprendizaje o su práctica como en “tuve problemas al dar las instrucciones de la actividad, casi todo el tiempo mis estudiantes entendieron mal lo que yo quería que hicieran, sé que necesito aprender a darme a entender”; (4) inseguridad o duda frente a una tarea o concepto, por ejemplo, “no termino de entender la función de las fichas de trabajo, por más que me dicen que son importantes, estoy batallando para saber qué escribir en ellas”; y (5) su responsabilidad en un problema que tienen: “Tengo que admitir que he estado posponiendo el trabajo para escribir este ensayo”.

f) *Enunciados que expresan logro.* En contraste con los enunciados de limitación, los de logro, empleados por la mayoría de los estudiantes en sus diarios, con frecuencias más notables en los que estudiaban el semestre más básico, se usaron para señalar logros en: (1) su aprendizaje o su práctica, (2) en avances de sus tareas y proyectos, por ejemplo “me sentí muy bien porque pudimos enfocar nuestras ideas, organizarnos mejor y finalmente empezar nuestro trabajo”; (3) al lograr trabajar en equipo, “sentía que él no estaba colaborando al mismo nivel que yo, pero sólo le dije que estábamos atrasados y que había que ponernos las pilas y ahora estoy teniendo que esforzarme más para alcanzar su ritmo de trabajo”, (4) al vencer una limitación propia, “me siento tan satisfecho de haber concluido este proyecto siguiendo las reglas y siendo disciplinado, cosas que no soy muy dado a hacer”; (5) evaluar su aprendizaje o su práctica, por ejemplo, “hablando de la introducción de la clase, la variedad de actividades y el monitoreo de nuestros estudiantes, nos dimos cuenta que lo habíamos cubierto todo y logrado que los estudiantes interactuaran bastante”; y (6) confirmar un punto de vista personal en la práctica o la teoría, por ejemplo, “esta lectura me confirma que mi punto de vista sobre la influencia que la tecnología tiene en la sociedad y en el aula de clases es la correcta”.

g) *Enunciados que expresan intención o deseo.* Este tipo de enunciados, utilizados por seis de los once estudiantes, sirvieron para que expresaran situaciones tales como: (1) la intención de mejorar algún aspecto de su aprendizaje o de práctica, por ejemplo, “espero que cuando yo dé clases esté siempre consciente de todos estos factores que ayudan a motivar a los estudiantes y a hacer de la clase de lenguas un lugar cómodo y agradable para aprender”, o “ahora entiendo cuáles son los aspectos que debo de tomar en cuenta al planear una clase y

como ir observando mi desempeño mientras la enseño”; (2) la consideración de escenarios laborales, “si tuviera que diseñar un curso para los empleados de la compañía donde trabajo, lo primero que haría sería tomar en cuenta las necesidades que tienen para comunicarse en ese ambiente que es de negocios”; (3) la toma de decisiones respecto a su aprendizaje o su práctica como en “en esta primera sesión con los estudiantes sondeamos sus inquietudes y expectativas sobre los talleres de conversación que vamos a darles; así que ahora podremos elegir mejor las actividades que vamos a usar”; la toma de iniciativas, por ejemplo “Garín (1999) expresa que no todas las escuelas forman una comunidad de enseñanza debido a la falta de reflexión y discusión de lo que sucede por parte de los docentes. Entonces yo me decidí a iniciar un poco de reflexión en mi lugar de trabajo y hablar con algunos compañeros sobre el tema”; y conceptualizar su enseñanza, “si voy a ser maestra y a lidiar con estudiantes que sean como yo era, buscaré motivarlos y plantearles retos interesantes que los mantengan despiertos, interesados”.

4.4.2. Prácticas de metacognición encontradas en los diarios.

En esta categoría, que concentró la mayoría de incidencias y diversidad de subcategorías correspondientes a prácticas sobre formación reflexiva en los diarios de los estudiantes que se clasificaron en seis subcategorías: la metacognición, la planeación de aspectos de su aprendizaje o práctica, la reflexión crítica sobre algún aspecto de su formación o su realidad, las iniciativas personales de aprendizaje autónomo, la toma de agencia, y la evaluación del propio aprendizaje o de la práctica docente.

a) Reflexión y reflexión crítica. Entendida como la reflexión sobre nuestros propios pensamientos y formas de aprender. Esta subcategoría varió en incidencia entre los siete estudiantes que la usaron de manera más clara, independientemente de en qué semestre se encontraban. Ejemplos de reflexiones sobre su pensamiento o concepciones se ilustran por ejemplo en enunciados como los siguientes: “Acostumbraba pensar que cuando los maestros me daban algo que leer en el salón de clase era porque querían descansar y me resultaba muy aburrido; pero después de leer sobre cómo leer ahora entiendo que me estaban ayudando a desarrollar las habilidades que hacen falta para ser un buen lector, que no basta, como pensaba antes, pasar los ojos por el libro para entender”; así como en, “yo era uno de esos maestros

reacios al enfoque comunicativo porque según yo, sólo se enfocaba en las funciones comunicativas y la gramática, que yo considero muy importante, no era parte de esa forma de enseñar. ¡Estaba completamente equivocado!, no sólo puede incluirse sino que es parte del currículo comunicativo”.

Es interesante notar que todos los estudiantes escribieron ideas que, con mayor o menor frecuencia, planteaban alguna manera de ser críticos respecto a aspectos diversos – incluso actuaciones propias- relacionados a su educación. Muestras de ello se encuentran en enunciados como los que se listan a continuación: “Desafortunadamente, lo que yo he vivido me ha hecho pensar que la escuela, es decir la institución, no conoce realmente a sus maestros, quiénes son, si cumplen los requerimientos o cubren los programas”, o bien, “Pues normalmente me sentaba muy a gusto en mi mesabanco y escuchaba sin poner atención a lo que decían los maestros, los dejaba hablar y hablar mientras yo estaba pensando en lo que haría después de clases; y así se me iba el tiempo, lentamente y sin que yo me interesara en sacar ningún provecho de estar ahí”, “me parece interesante que yo como investigadora pueda ser parte de la comunidad que observe cuando se emplea un enfoque etnográfico y que no siempre se tenga que investigar de maneras frías y alejadas de la gente, como me habían enseñado varias veces”.

b) Planeación de aspectos de su aprendizaje o práctica. En esta subcategoría, los enunciados de los estudiantes expresaban propósitos a poner en práctica en su labor docente o en sus estudios, a partir de lo leído o discutido en clase sobre esos temas u otros de su enseñanza. La presencia de este tipo de afirmaciones fue una constante para, excepto una estudiante, todos los demás. Ejemplos de cómo se referían a estas intenciones se ilustran a continuación: “Pienso utilizar este tipo de actividades con los estudiantes que, a lo mejor son buenos en gramática, pero necesitan practicar más su conversación porque casi no hablan en la clase de inglés”; así como, “sobre la actividad de conceptualización del contenido, como indica Graves, voy a planear una clase de pintura dada en inglés para estudiantes intermedios o avanzados en el idioma. En el curso, incluiré actividades para que hablen, comprendan, puedan comunicarse, lean y aprendan el vocabulario técnico desde el principio para poder trabajar en la clase”; o bien, “necesito buscar el tiempo para pensar bien lo qué haré y

platicarlo con mi compañero de equipo; luego hablaré con la maestra del grupo para acordar la fecha de las observaciones”.

c) *Iniciativas personales de aprendizaje autónomo.* Se trata de enunciados que, aunque poco frecuentes y empleados nada más por cinco de los estudiantes, refieren iniciativas tomadas por ellos mismos para aprender, comprender o mejorar algún aspecto de su educación o de su práctica docente. Por ejemplo, encontramos los siguientes: “elegí ver un video de una clase y ahí pude identificar las cuatro competencias comunicativas de manera relativamente fácil y entender cómo un maestro puede pasar de la fase de mayor control a la de mayor libertad del estudiante”; también, “como no entendíamos bien, buscamos por nuestra cuenta información adicional sobre la perspectiva cultural, la cognitiva y la humanística que nos habían pedido incluir en nuestra planeación”; o bien, “me dio curiosidad y busqué otras noticias sobre el tema de las tecnologías en la educación en los periódicos de internet”.

d) *Evaluación de su aprendizaje o su práctica docente.* La evaluación de su aprendizaje o práctica fue un tipo de internalización común para siete de los estudiantes, practicada con cierta regularidad. Estuvo expresada en ideas como: “Tuve que reconocer que las observaciones que le hicieron a mi clase iban a servirme para mejorarla, como eso de dividir a los estudiantes en pequeños grupos para tener más oportunidades de interactuar entre ellos y no sólo con la maestra”; “gracias a los cientos de ejercicios que creo he hecho, puedo ver bastante mejoría en mi inglés cuando hablo”, y “aunque parece que no hubiéramos tenido éxito, creo que en alguna manera no sí lo hicimos porque hubo partes que sí se funcionaron bien de nuestra clase; nuestro problema estuvo en una parte de la planeación que no estuvo bien desarrollada”.

e) *Aprender de maneras colaborativas.* En esta categoría, la internalización de prácticas sobre trabajo colaborativo reflejada en los diarios de los estudiantes fue referida a dos subcategorías principales (ver tabla 8 de frecuencias en la página siguiente): la incorporación de prácticas colaborativas a su aprendizaje y la valoración de la diversidad de ideas de sus compañeros. Cuando los estudiantes escribían ideas en las que reconocían el trabajar con otros como una parte natural, importante y/o deseable, se consideró en la subcategoría de *incorporación del trabajo colaborativo a aprendizaje o práctica docente*,

como por ejemplo en “trabajar con dos compañeros con los que no había trabajado antes resultó una experiencia agradable que me permitió escuchar otras opiniones y conocer otras formas de trabajar también productivas”; “uno de los aspectos más significativos de este proyecto de escribir un reporte de investigación, que sé tuvo muchos propósitos, fue descubrir el valor de trabajar con otros y aprender juntos”; así como “al leer las propuestas de investigación de mis compañeros de clase, me di cuenta de que algunos teníamos ideas similares y podíamos aprender más juntos”. Una segunda subcategoría en esta sección de formación en el trabajo colaborativo emergió como la *valoración de la diversidad como parte del conocimiento disciplinar*. Muestras sobre este tipo de práctica aparecieron como: “En la actividad de hoy pude darme cuenta de que aunque cada uno tenga sus propias creencias y puntos de vista, estos no deben apartarnos y, por el contrario, ayuda mucho escuchar a los demás para ampliar nuestra visión profesional”, o bien, “una de las cosas que más aprecio de esa clase es cuando la maestra nos reúne a todos para discutir nuestras experiencias dando clases en otra escuela. La retroalimentación de mis compañeros me ayuda mucho a evaluar y mejorar mi trabajo de una manera más relajada, como en más confianza”.

4.4.3 Otras prácticas presentes en los diarios

Se encontraron otros aspectos interesantes que los estudiantes dejaban ver en sus diarios, especialmente como prácticas relacionadas con su formación en literacidad disciplinar – especialmente en los semestres superiores-; así como otro par de aspectos que se plantean a continuación.

4.4.3.1 Prácticas que refieren aspectos de la formación de los estudiantes en literacidad disciplinar. Respecto a su formación en los discursos disciplinares, se encontraron evidencias de usos asimilados gradualmente por los estudiantes, en el ejercicio de escribir el diario, en particular de fundamentación teórica de aspectos diversos de lo que expresaban (por ejemplo, al analizar experiencias de aprendizaje o de su práctica docente, o de lo observado en su contexto escolar, entre otros); así como del usos de recursos textuales diversos para reflexionar sobre temas diversos, tanto teóricos como de su realidad educativa comparando diferentes posturas de otros en ejercicios eventuales de intertextualidad; o bien, asumiendo en ocasiones una voz propia al discutir la teoría y/o la práctica. Veamos.

a) *Fundamentación de las ideas o la práctica de los estudiantes en la teoría.* El uso que los estudiantes hacen de conceptos teóricos para respaldar lo que escriben fue, con una excepción, más utilizada por los estudiantes de los semestres superiores. La razón debe residir en que han tenido más práctica y exposición a la enseñanza de la incorporación de conceptos teóricos y la referencia de sus autores, cuando discuten aspectos de su disciplina. En sus diarios, los estudiantes empleaban esta internalización con propósitos de alguna forma particulares, por ejemplo: (1) Para definir o confirmar la comprensión de un concepto nuevo y/o relacionarlo con un conocimiento previo como en, “Me parece que la evaluación, que todos los autores consideran fundamental en el diseño de cursos, debe llevarse a cabo antes, durante y después de ese diseño del diseño, pues como dice Graves (2000), se trata de un proceso permanente en el que, puedo inferir, la evaluación está siempre presente”; (2) para explicar o explicarse aspectos de la realidad o de su contexto laboral como se ilustra en, “Por lo que he vivido a lo largo de mi educación, tengo un mal concepto de las instituciones académicas en términos de administración; percibo muchos intereses, individualismo, conformismo y centralización, justo lo como lo describe Santos-Guerra al hablar de la educación neoliberal”; (3) para identificar en su práctica docente aspectos de la teoría como, “Coincido totalmente con eso de que los maestros nos limitamos la mayoría de las veces a ser meros consumidores de los cursos diseñados por otros, lo he visto como maestro de secundaria donde el único programa que existe es el mismo libro de texto de las editoriales”; y (4) para respaldar una idea u opinión personal, por ejemplo, “En definitiva, me parece que para tener una clase exitosa, debemos estar conscientes de lo que los estudiantes sienten como necesidad y sus preferencias, sólo así podemos tomar mejores decisiones para planear nuestras clases, como indica Graves”.

b) *El uso de intertextualidad.* La intertextualidad se entiende como la referencia a otros textos cuando se analiza y/o se escribe sobre un texto particular o concepto, y se haga la referencia explícita (incluso sobreentendida). Cuatro de los estudiantes hacen uso de este recurso al exponer sus ideas. Por ejemplo, menciona uno de ellos, “pude encontrar que ambos artículos referían claramente el uso del lenguaje, Graddol lo menciona con ejemplos sobre las necesidades que tiene la gente de aprender otros idiomas, mientras que Dubin sugieren que al establecer políticas curriculares, los usos del lenguaje reales deben ser tomados en cuenta”.

Otra estudiante escribe, “sobre este tema que estuvimos discutiendo en clase, me gustaría compartir la reseña que leí en la revista Suma (no. 39, 2002), y que dice que ‘un mal profesor y un buen plan darán una mala enseñanza, mientras que un buen profesor superará las deficiencias de cualquier plan y logrará un aprendizaje’ y lo mismo aplicaría para los otros actores de que hablamos: directivos, estudiantes y padres de familia”.

c) El uso de una voz propia. Aunque sólo en cuatro de los diarios, se encontraron evidencias de momentos en que el estudiante no sólo alude a los textos o fuentes que lee o escucha, sino que hace manifiesta una opinión propia que plantea sus propias preguntas u observa de maneras más personales, que pueden llegar a ser críticas. Esto se registra en los diarios cuando el estudiante: (1) plantea y/o contesta sus propias preguntas sobre la teoría o su contexto como cuando inquiriere, “Bien, hay que trabajar con los objetivos del programa, pero ¿de dónde surgen estos objetivos, de los maestros, de los administradores? No lo veo muy claro. Pienso que ambos, los maestros y la institución deberían sentarse para elaborarlos juntos”; (2) recupera y aporta su experiencia docente a la discusión para ejemplificar un concepto, por ejemplo, “He visto diferentes situaciones en mi salón de clases al que acuden estudiantes diferentes –de licenciatura, de preparatoria, profesionistas, empleados, amas de casa, hasta jubilados. Desde luego, sus bagajes demandan diferentes intereses y por lo tanto, objetivos de alguna forma distintos para cada uno”; (3) cuestiona la forma en que se hace o se omite lo que considera importante en su contexto de estudio o trabajo, “Esta afirmación me deja pensando en quién diseña los programas que usamos en la escuela, si en realidad analizan los libros antes de escoger con cuál vamos a trabajar o si, una vez que los tenemos en nuestras manos nosotros los maestros los analizamos también”; (4) relaciona experiencias o conceptos aprendidos en diferentes fuentes o momentos; (5) evalúa una experiencia de aprendizaje o enseñanza; (6) cuestiona una teoría, (7) o la interpreta desde su propia experiencia y perspectiva.

4.4.3.2 Otros aspectos emergidos en los diarios de los estudiantes. Dos aspectos más emergieron en el análisis que, aunque de presencia escasa, consideré importante recuperar y discutir sobre la formación de los estudiantes.

El primero de ellos es la percepción que tienen algunos jóvenes de que la práctica de los docentes con muchos años de experiencia y edad está caracterizada por la apatía, el desinterés y la obsolescencia, por ejemplo, “considero que mucho del problema se resume a eso, los maestros que han adquirido una plaza o tienen muchos años de antigüedad, se muestran indiferentes, no participan de manera activa ni tienen disposición para el cambio”, así como en, “y ya que nosotros somos una nueva generación de maestros, usaremos otras técnicas para las que las generaciones anteriores o están preparadas ni tienen experiencia”.

El segundo aspecto que llama la atención corresponde a la actitud de desinterés que para cambiar algunas cosas que no funcionan de la realidad educativa o social muestran algunos estudiantes. Manifiestan resignación al considerar que no tienen remedio, por ejemplo, “esto no puede funcionar en la escuela donde trabajo porque a fin de cuentas, no tenemos un programa ni un currículo, nos quedaremos siempre sólo con el libro de texto”, así como en “hay ocasiones en que se vuelve tan frustrante y me siento incapaz de seguir un camino claro, no sé realmente para dónde voy con mis estudiantes, cuáles son mis metas, y nada más sigo con la inercia de ese caos”.

Discusión

V. Discusión

En este capítulo se discuten los resultados del análisis de los datos obtenidos en esta investigación sobre el uso del diario en la formación reflexiva del docente de lenguas. Para dar respuesta a las preguntas de investigación de este estudio, la discusión se hace desde tres ejes teóricos: (1) el de la enseñanza reflexiva a partir de la metacognición en la formación docente a través de la práctica reflexiva y crítica; (2) la literacidad disciplinar que parte de los conceptos de identidad disciplinar y los de la teoría de los géneros textuales; (3) y el de una perspectiva crítica hacia la enseñanza de la literacidad disciplinar.

5.1 ¿Qué nos dice el plan de estudios sobre la formación reflexiva de los docentes de idiomas y el uso del diario?

La integración de la formación reflexiva como eje transversal de la formación docente ha estado presente, de manera distintiva, en modelos curriculares de formación en la enseñanza (López Ros *et al.*, 2008; Schön, 1983), ¿cómo se manifiesta esta formación en el currículo de la licenciatura en docencia de idiomas? Veamos.

En los lineamientos generales, tanto del modelo educativo de la Universidad como los del plan de estudios de la Licenciatura en Docencia de Idiomas, se encontraron algunas propuestas sobre la formación reflexiva. El enfoque del modelo educativo menciona que el alumno asumirá gran parte de la responsabilidad de su formación al afirmar que tendrá un papel “protagónico de su propia educación”. Ésta es una característica de la formación reflexiva (Oxford, 1990). No obstante, el enfoque del currículo de la licenciatura no hace ninguna mención sobre formación reflexiva. Primera falta de congruencia entre ambos.

En sus propósitos, tanto el modelo educativo y el programa de licenciatura parecen tener más coincidencias. El primero alude a una formación participativa, activa y de autorresponsabilidad, y el segundo plantea una formación socialmente sensible, la educación como construcción del conocimiento, el aprendizaje autónomo y el desarrollo del pensamiento crítico y de competencias intelectuales. Sin embargo, en el caso del modelo, dicha formación puede quedar sólo sugerida pues no está establecida de manera clara; mientras que en los propósitos de la licenciatura sí se hace. Por lo tanto, lo visto hasta aquí

se traduce en una falta de correspondencia entre sus correspondientes enfoques y los propósitos en los dos casos.

La filosofía del modelo educativo y la enunciada en la licenciatura tienen una mayor coincidencia en cuanto a la integración de un eje de formación en la reflexión crítica y el aprendizaje autónomo. El primero propone el *aprender a aprender, aprender a ser y a convivir*. Por su parte, en el programa de la licenciatura se plantea, sin dejar lugar a duda, un enfoque formativo en la reflexión crítica, para que una *educación más ética y social como proceso de acción y reflexión* sirva para construir una sociedad más justa. Además asienta que esa educación será construida por el estudiante mediante la investigación, la reflexión y la evaluación de su aprendizaje y de su práctica docente.

Sin embargo, el perfil de ingreso y más grave aún el perfil de egreso ignoran por completo las características de reflexividad, habilidades de autoaprendizaje o de formación evaluadora y crítica en la formación del docente de lenguas.

Respecto al análisis de las cuatro competencias profesionales generales, ejes de desarrollo de la formación docente en esta licenciatura, y sus competencias específicas, el panorama es similar: carece de un enfoque consistente hacia la formación reflexiva y crítica en el programa. Por ejemplo, la competencia general sobre *intervención en el proceso educativo* hace una mención sobre desarrollar una actitud crítica en la práctica docente, pero no se retoma en ninguna de sus competencias específicas. La competencia general *sobre comunicación lingüística* omite el aspecto que nos ocupa en su enunciado, aunque en sus competencias específicas menciona actividades de pensamiento crítico como el análisis o la síntesis, pero no las considera como tales ni con énfasis particular.

La competencia general sobre *diseño y planificación de acciones pedagógico-didácticas* es la única que de manera clara establece un aprendizaje sistematizado y contextualizado basado en la reflexión de las teorías pedagógicas y lingüísticas, de manera crítica y responsable con el contexto social. De manera desafortunada, aunque esa propuesta llega a permear las competencias específicas, lo hace de manera poco precisa e incompleta. La cuarta y última competencia, sobre *evaluación del aprendizaje y los planes y programas de estudio*, omite de nuevo la formación reflexiva y de manera única, hay una

mención en una de sus competencias específicas hacia la observación crítica y propositiva del medio escolar.

El sistema de evaluación del programa de estudios propuesto en el plan de estudios para dar seguimiento a su implementación y a la formación de los estudiantes, con base en el trabajo colegiado, a decir de una de las docentes participantes (que es también coordinadora de la carrera), el sistema no opera porque no existe.

Acerca de los programas de las materias impartidas en las diferentes etapas, modalidades y cursos de la licenciatura se observa lo siguiente:

a) En la etapa básica que proporciona herramientas básicas para formar al estudiante en el conocimiento del lenguaje (español e inglés), literacidad general en ambas lenguas, herramientas de cómputo, de investigación documental, de economía y sociedad de su país; y ética y responsabilidad social, solamente los dos últimos cursos son explícitos al referir en sus competencias el análisis crítico, propositivo y en su metodología, el pensamiento crítico y la inferencia. En resumen, la formación reflexiva no es un rasgo consistente en la etapa básica y, cuando se le menciona no se establecen las estrategias para implementarla.

b) En la etapa disciplinaria donde empieza la formación del estudiante en las prácticas y discursos de su campo profesional, las referencias a los rasgos de la formación reflexiva son de nueva cuenta escasos e inconsistentes. En la materia de didáctica general se hace la única referencia a un modelo de reflexión sobre teoría y práctica al planear, enseñar y evaluar la práctica del tercer semestre. En cuarto semestre sólo dos materias: *Psicolingüística* y *sociolingüística* (que en su competencia propone que el estudiante juegue un papel activo responsable y reflexivo) e *Introducción a la didáctica del idioma de instrucción* (que habla de análisis y reflexión sobre estudios de caso en enseñanza y la reflexión colectiva sobre planeación y desempeño de los estudiantes al enseñar) plantean algún aspecto de formación reflexiva. En quinto semestre, hay una única mención sobre la problematización del aprendizaje en una de las cinco materias obligatorias, *Análisis del discurso*. Por último, en sexto semestre, tres de cinco materias obligatorias refieren algún aspecto de formación reflexiva: *Diseño curricular* (que alude al análisis y problematización de programas), *Diseño y elaboración de medios educativos* (que menciona la integración del conocimiento

disciplinario al diseño de materiales), y *Metodología de la enseñanza de la gramática* (única que además de hacerlo en su competencia, incluye para lograrlo estrategias de enseñanza en la metodología como la observación y fundamentación crítica de las ideas del estudiante).

Mientras que en esta etapa del programa de estudios hay un número mayor de referencias a la formación que nos ocupa, no hay evidencia clara de una estrategia curricular planeada y sistemática, transversal a todos los cursos de la etapa. Paradójicamente, la reflexión debería de ser un parte fundamental a desarrollar en las materias sobre enseñanza, como es el caso de las diferentes metodologías de enseñanza que incluye el programa en esta etapa. Tampoco existe un enfoque sistemático pues cuando hay algún planteamiento sobre formación reflexiva, éste puede aparecer en distintos sitios del programa, ya en la competencia general de la materia, o en alguna competencia específica, o en su método, pero no existe un patrón definido.

c) En la etapa terminal, que debería consolidar la formación docente, no hay ninguna consideración a la formación reflexiva.

d) Entre las cuatro materias integradoras que deben evaluar e integrar las competencias logradas por el estudiante en distintos momentos de su formación (integración que no se puede lograr sin un mínimo de reflexión) sólo se encontró una referencia a la necesidad de reflexionar sobre la observación de clases y la práctica del estudiante en la materia de *Didáctica del idioma de instrucción*. Las prácticas profesionales que deben consolidar y evaluar todo el proceso de formación del estudiante ni siquiera cuentan con un programa para hacerlo.

e) Respecto a las ocho materias optativas cuyos programas se analizaron, tres de ellas (*Enseñanza de español como lengua extranjera I y II*, y *Desarrollo de habilidades de pensamiento*) establecen aspectos de formación reflexiva en sus competencias generales como la autoconstrucción del aprendizaje y el aprendizaje colaborativo en las primeras dos, y el desarrollo del pensamiento crítico en la competencia y metodología de enseñanza de la tercera.

Termino este apartado con el señalamiento de que no se encontró al diario como estrategia de formación sugerida más que en una sola materia de todo el programa, que además tiene carácter optativo (*Desarrollo de habilidades del pensamiento*). Este hecho

llama la atención de manera notable, ya que el diario es un instrumento no sólo frecuente, sino también ampliamente reconocido y practicado en numerosos programas de formación docente, como citan numerosos investigadores y teóricos (Freire, 1997; Bregagnolo y García, 2010; Canizales, 2008; Herndon y Fauske, 1996; Kemmis y McTaggart, 1988; Mancovsky y Devalle, 1998; Porlán y Martín, 1991; entre muchos otros).

Como señala la investigación de Graddol (2006), el contexto internacional de la formación universitaria exige el desarrollo de las competencias intelectuales del estudiante que le permitan seguir aprendiendo, es decir, *aprender a aprender* a lo largo de su vida, el *aprendizaje crítico y reflexivo* de su contexto cercano y global. Sin embargo, es fácil concluir aquí que, no obstante que algunos aspectos de formación reflexiva aparecen en el currículo de la licenciatura en docencia de idiomas, lo hacen de manera errática e inconsistente. Además de incongruente con estas demandas globales, el desarrollo del programa a través de las etapas de formación (básica, disciplinaria y terminal) es también inconsistente en lo interno con lo establecido en los propósitos del modelo educativo y de la licenciatura. Como recordaremos, éstos proponen la formación de un estudiante que construya su propio conocimiento, aprenda de manera autónoma y desarrolle su pensamiento crítico y sus competencias intelectuales. Es decir, un docente que evolucione durante el proceso de su educación profesional transformando su curiosidad espontánea y natural, en una de naturaleza compleja y epistemológica para interpretar y comprender sus saberes prácticos bajo la mirada teórica, como proponen entre otros Freire (1997), Canizales, (2008), Kemmis y McTaggart (1988), Richards y Nunan (1990), Schön (1983), Schulman (1986), Toscano (1994), Vain (2003), Viscaíno (2008), y Wallace (1991, 1998).

5.2 ¿Qué nos dicen los docentes sobre el uso del diario?

En este apartado, se discuten los temas emergidos en el análisis de la transcripción de las entrevistas individuales y la del grupo focal realizadas con la participación de las docentes.

5.2.1. Formación reflexiva. Tal como lo marcan los estándares educativos globales a los que hace referencia Graddol (2006), las cuatro docentes coincidieron en que es necesario enseñar y practicar de manera sólida el pensamiento crítico y la reflexión al formar docentes de idiomas o, como enfatizó una de las participantes, al formar a cualquier

profesionista universitario. De esa manera, agregan, los estudiantes aprenden de sí mismos, de sus formas de aprender, de cómo autorregularlas; así como de sus formas de actuar tanto en lo profesional, lo académico y en su vida cotidiana. Como señala Freire (1997), la reflexión sobre nuestro quehacer nos permite jugar un rol más activo en la construcción – individual o en comunidad- de nuestro propio conocimiento, y ser así sujeto y objeto de estudio de nosotros mismos. Un conocimiento generado de esa manera adquiere formas más imparciales y cimentadas como describe Canizales (2008), y contribuye al desarrollo de un discurso propio que a su vez nos permita participar en los discursos disciplinares.

Además, señalan las participantes que los estudiantes suelen llegar a la universidad con habilidades deficientes para reflexionar y responder de manera crítica frente al aprendizaje y su práctica. De ahí que, en coincidencia con Richards y Nunan (1990), Wallace (1991), y Oxford (1990), las docentes planteen que se requiere darles la instrucción y el apoyo necesario para que desarrollen esas habilidades, ya que no se trata de saberes o habilidades que se den de manera espontánea. En opinión de dos de ellas, los maestros deberían investigar el tema para conocer, con la profundidad necesaria, cómo brindar a los estudiantes el *andamiaje* que requieren para evolucionar hacia una práctica más crítica y creadora.

Con ese propósito, ellas en lo particular utilizan diferentes estrategias además del diario, tales como el portafolio, fichas de pensamiento crítico, rúbricas de autoevaluación del aprendizaje y el logro, diferentes actividades de escritura (medio ideal para propiciar la reflexión sobre el aprendizaje y el quehacer educativo, según Bregagnolo y García, 2010) y la discusión en el grupo como medio para enriquecer la reflexión individual como resaltan posturas dialógicas vygotskianas tales como la de Ball (2000) y Lee y Samgorinsky (2000); o en las que abogan por la socialización del conocimiento como forma de mejorar la educación en la comunidad escolar en Santos-Guerra (2001).

5.2.2. El papel del currículo en la formación reflexiva. Las participantes también indican que es necesario contar con dos elementos vitales para lograr una educación que forme en el desarrollo del carácter reflexivo y crítico de los estudiantes: (1) maestros formados para formar en la reflexión, e interesados y comprometidos con esa tarea; así

como (2) instituciones que acepten el compromiso y lo apoyen en sus requerimientos de espacio, recursos materiales y de tiempo; y con hechos congruentes con la declaración de ese compromiso. Es precisamente en estos aspectos que la formación reflexiva encuentra los principales obstáculos: Por una parte, muchos maestros tienen cargas de trabajo excesivas que deben cubrir para solventar sus necesidades materiales, con frecuencia repartidas en varias escuelas físicamente distantes. Esto complica su jornada laboral, su capacidad física y limita o impide su interés para ocuparse de reflexionar o enseñar a hacerlo, en su ejercicio docente. Por otro lado, el obstáculo mayor muchas veces está en la misma escuela que carece, más que de los materiales o los recursos curriculares- de una cultura que propicie la reflexión como parte de su propio quehacer educativo. Si esto no sucede, es fácil comprender que una cultura que no existe no permea hacia el aula, los docentes y los estudiantes.

Lo anterior coincide con López-Ros *et al.* (2008) cuando lamentan que, si bien el currículo prescrito de formación de educadores debe involucrar ejes para la formación reflexiva y crítica, la realidad es que con frecuencia se trata de un componente curricular ausente. De nuevo las docentes lo confirman al declarar que el programa de la licenciatura, en su experiencia, no propone objetivos, estrategias ni contenidos curriculares para la formación reflexiva y el autoaprendizaje. Esa carencia no sólo priva a los estudiantes sino también a la escuela misma al negarse las oportunidades y recursos –como los tiempos y espacios necesarios para un trabajo colegiado que involucre a toda su comunidad- para ser a su vez, como subraya Santos-Guerra (2001), una escuela que aprende a través de la observación, introspección, discusión y evaluación de su propio quehacer. En opinión de las profesoras entrevistadas, la formación establecida en el currículo formal es de carácter instrumental, y acrítica en lo general. Este apartado confirma también de varias formas lo encontrado en la discusión del programa de estudios. Por otro lado, se adivina también un desconocimiento general del programa por parte de los docentes –desconocimiento que yo compartía como pude darme cuenta al revisarlo-, ya que parece ignoran que, aunque de manera asistemática, en realidad sí hay propuestas de formación reflexiva que podrían servir para consideraciones en una mejora curricular. Éste es un aspecto también de la

cultura institucional que tiene que ver con una comunicación y un seguimiento pobres dentro de la escuela, al que también alude Santos-Guerra.

En cuanto a los espacios necesarios para el trabajo colegiado, las docentes los consideran imprescindibles para apoyar la formación de los estudiantes en diversas áreas entre las que señalan la escritura en la disciplina, el trabajo colaborativo, la práctica docente y la investigación. Sin embargo, una de ellas piensa que tales espacios son casi inexistentes, poco participativos cuando se dan, y que suelen quedar en iniciativas sin continuidad.

Santos-Guerra (2001) resalta, por otra parte, que muchas de las iniciativas son posibles gracias a los docentes, aún en circunstancias institucionales no siempre favorables. En este caso, la carencia de elementos para una formación crítica en el programa formal no impide que se den en alguna medida en el currículo vivido, como se ha constatado abundantemente en lo compartido por las docentes y los estudiantes participantes en este estudio. Si bien, como señala una de las profesoras, no se trata de un esfuerzo suficiente y más bien tiene un alcance limitado por el número de docentes que lo practican y de estudiantes que pueden vivirlo. Se trata de un elemento que se da sobre todo a través de actividades de escritura, considerada una actividad propicia para el ejercicio del análisis y la reflexión. Aunque, insiste varias veces una de las docentes, la socialización de lo que escriban es una segunda actividad importante que debe complementar a la formación reflexiva.

Considero importante resaltar una evidencia más de la falta de interés o conciencia por parte de la institución sobre la formación reflexiva y el seguimiento a la formación a través de la implementación y mejora del currículo. Me refiero al hecho de que la riqueza de propuestas latente entre sus docentes, como las participantes de esta investigación, no es escuchada y menos aún considerada en la evaluación y mejora del programa. Como en algún momento declara un estudiante en una de las entrevistas, “la institución no sabe quiénes son sus maestros ni lo que saben”.

5.2.3. Literacidad disciplinar. El primer punto resaltado por tres de las docentes es la necesidad de trabajar de manera colegiada la enseñanza de la literacidad, desde la de carácter general que se enseña en los primeros tres semestres como la que debe

desarrollarse durante los semestres de las etapas disciplinaria y terminal de la licenciatura. No obstante, en el currículo formal sólo vuelve a retomarse, como contenido complementario, en la materia de Seminario de investigación, en séptimo semestre.

En contraste, como medio para desarrollar aspectos de lo que Gee (2000) nombre como *identidad discursiva*, el desarrollo de la *literacidad disciplinar* es necesario para facilitar la entrada y participación del estudiante en las conversaciones profesionales. Por ejemplo, indica Cassany (2006a), educar en la literacidad disciplinar permite al estudiante familiarizarse con sus códigos escritos, sus géneros discursivos, los roles del lector y del escritor y las formas de pensamiento características de lo que una de las docentes llamó “los conversantes” con que se comunican a través de los textos.

Además, la familiarización y toma de conciencia sobre esas formas de conocer e interactuar son también esenciales para asumir una voz propia y agencia, es decir, para que el estudiante aprenda a asumir un papel activo, participativo y crítico. Si no fuera suficiente, debe subrayarse que en la instrucción en la literacidad disciplinar convergen capacidades intelectuales que tienen que ver con la formación reflexiva. Estas capacidades habilitan al estudiante para desafiar el conocimiento disciplinar existente, indagar los intereses de grupo que hay detrás de lo escrito y generar nuevas teorías, entre otros propósitos. Además, están los usos prácticos de la escritura disciplinar que deberían promoverse, como señala una de las docentes, en la escuela para que su instrucción se traduzca en aprendizajes significativos; así como la enseñanza del uso de sus convenciones y otros aspectos importantes. Al respecto, tres de las docentes se muestran en definitiva conscientes, no obstante tener diferentes enfoques hacia actividades como el diario, sobre la necesidad de integrar la instrucción en la literacidad disciplinar de forma manifiesta y guiada, con los docentes como expertos, tal como señalan varias posturas teóricas (Bazerman, 2005, 2008, 2009, 2011; Bacha, 2001; Carlino 2002, 2004, 2007; Cassany, 2006a y 2006b; Moje, 2007; entre otros).

Las profesoras no se quedan en el mero planteamiento. Por el contrario, asumen iniciativas para contribuir a la educación del estudiante en cuanto a la literacidad de su disciplina profesional. Por ejemplo, diseñando estrategias a través del diario –las bitácoras

de lectura o *Reading logs*- que integran la reflexión y el pensamiento crítico, aspectos como el uso de fuentes teóricas para sustentar lo escrito por el estudiante, o el uso de convenciones. Asimismo, se busca alentar a los estudiantes para que proyecten una voz propia cuando escriben y que tomen posturas críticas que cuestionen el conocimiento, y/o propicien, de manera intencional, formas socialmente más justas que contrarresten la reproducción de la cultura dominante, como propone Moje (2007). Puntualiza una de las docentes que los estudiantes deben aprender y experimentar con la escritura como una herramienta de poder que posibilita lograr cosas en la vida real y, para ello, considera deber de los formadores posibilitar el ejercicio de ese poder en situaciones reales de la vida escolar o fuera de ella.

Las participantes encuentran varios retos a vencer en la formación en la literacidad disciplinar en la licenciatura: (1) las carencias de la formación previa y actitudes poco favorables (como falta de disciplina para leer, de responsabilidad y de hábitos) de un número importante de estudiantes al llegar a la universidad; por ejemplo, deficiencias para leer y escribir tanto en su lengua materna como en inglés, así como deficiencias para comunicarse de manera clara y exitosa en ambos idiomas pero especialmente en la lengua extranjera; (2) el desafío que representa para el estudiante la complejidad del discurso y los textos disciplinares difícil de superar sin el apoyo adecuado de sus profesores, complejidades a las que se refiere Viscaíno (2008) como de tipo psicológico y epistemológico propios de los discursos de una disciplina nueva para el estudiante; (3) el enfoque retórico que domina la enseñanza de la lectura y la escritura, centrado en aspectos de estructura y mecánicos (como la ortografía y la puntuación) que dejan fuera la instrucción para aprender a conocer y comunicarse en los discursos de la profesión docente; (4) la falta de una guía clara y sistemática en el desarrollo de la literacidad disciplinar, por parte de los profesores en general y que, por otra parte, es una propuesta insistente entre muchos investigadores del tema (Bazerman, 2015; Carlino, 2007; Cassany, 2006a y b; Hyland, 2002; Shanahan y Shanahan, 2008; entre otros). Concluyen las profesoras sobre el tema que se requiere que todos los maestros tomen parte en este tipo de formación de los estudiantes, “sentarse con ellos para analizar los textos de nuestra disciplina” y seguir enseñándoles a leer y escribir textos diversos y característicos de su profesión pues la

escritura, dice una de ellas, es una herramienta importante en el desarrollo profesional y necesaria para el ejercicio y participación del docente de lenguas en su comunidad discursiva.

5.2.3.1. El uso del diario. En coincidencia con propuestas teóricas como las de Freire (1997), Kemmis y McTaggart (1988), Porlán y Martín (1991) y Vain (2003), entre otros, las cuatro docentes definen al diario como una herramienta importante para propiciar el desarrollo intelectual y reflexivo del estudiante que se prepara para ser docente, en este caso, de lenguas. Además, dicen dos de ellas, la práctica del diario crea hábitos importantes en la formación académica y la investigación como son la observación y toma de notas sistemáticas, la lecturas de textos y de contextos de formas más objetivas y críticas, el autoconocimiento y la reflexión sobre lo que se hace, y el fomento al desarrollo de actitudes de mayor responsabilidad y organización dada la periodicidad del diario.

Asimismo, después de algunas diferencias discutidas por tres de las docentes, concuerdan en que existen diarios que pueden tener propósitos y resultados distintos, como son el aprendizaje y la formación docente, la mejora de la práctica, propiciar la autoevaluación, la mejora de la competencia comunicativa, el aprendizaje y práctica de las convenciones de la escritura en una disciplina, la investigación y otros posibles usos dentro de la formación profesional del estudiante. Estas diferencias son descritas por Janesick (1983, como se cita en Herndon y Fauske, 1996) cuando lista diferentes tipos y usos del diario al que trata como un texto de usos y nombres diversos no siempre por una razón clara. De lo expuesto por las docentes puede decirse que la razón de la diversidad de usos obedece a los propósitos de aprendizaje que el docente busca desarrollar en sus estudiantes. También se deduce que el uso del diario comporta un potencial muy rico de experiencias de aprendizaje poco explotadas en la licenciatura que nos ocupa.

Porlán y Martín (1998) hacen una descripción física de un tipo de diario empleado para formación docente: una libreta de pastas duras cuyas hojas se dividen en dos secciones, una para tomar nota de lo observado y otra para estudiar y analizar esas notas. Las participantes en el estudio expanden esa descripción al referir usos variados como la libreta de registro libre sin ninguna especificación de forma, hasta la bitácora de lectura que

tiene propósitos de formación en la literacidad disciplinar y en el que existen requisitos de forma que incluye datos como fecha, nombre del artículo analizado, reseña del mismo, análisis y opinión al final de lo escrito, además del uso de convenciones del Manual de estilo de la *American Psychology Association* en cuanto a la referencia de fuentes empleadas, y el uso de una rúbrica para evaluar cada entrada en el diario; o bien, los diarios de campo, el diario en una libreta pequeña y fácil de llevar consigo, o los diarios en foros electrónicos.

Estas afirmaciones ponen de relieve varios hechos importantes respecto al diario que emplean las docentes en su práctica como formadoras. Por ejemplo, que si bien el diario no es un texto formalmente definido, ni tiene una sola manera de presentarse, sí puede considerarse, como señala Bazerman (2005a y b) una práctica textual múltiple. Además, se trata de una práctica escrita socialmente situada y reconocible en la docencia, que tiene como actores más esperados al estudiante y al docente. Sirve asimismo a la construcción de enlaces intertextuales elaborados por el estudiante al entretrejer en su escritura sus propios sistemas de referencia y valores, con los de su práctica y los sistemas de los textos que lee o escribe y que son característicos de esa práctica, así como con las teorías en que se apoya para argumentar sus posturas.

En síntesis, tomaré como referencia a Kress (1993) para redefinir el diario como un *género intertextual intermedio*: Kress explica que existen textos que, sin tener el mismo nivel de estabilidad que géneros más reconocidos, pueden contribuir al desarrollo del conocimiento disciplinar y a sus interacciones. Podemos pensar en un ejemplo: en un diario que se convierta en insumo de datos para un proceso investigativo. Como tal, el diario funciona como un género textual intermedio entre la práctica, las teorías que sirven para comprender y reconstruir esa práctica, y las actividades de investigación formal alimentadas por los datos y reflexiones registradas en el diario. Los resultados del estudio son dados a conocer a través de otro género textual, como el artículo científico, género reconocido para llevar a cabo la función comunicativa de la difusión del conocimiento en la disciplina.

En una serie de consideraciones y recomendaciones generales para el uso del diario, las participantes subrayan que: ya que la escritura del diario puede llegar a ser un ejercicio cognitivamente complejo según su propósito y demandas, requiere de una formación específica y manifiesta para que tenga éxito. De manera complementaria, señalan que dadas sus demandas, la práctica del diario no debe abrumar al estudiante y sí equilibrarse con las otras tareas que realiza el estudiante al mismo tiempo. Asimismo, para que sea una actividad productiva, indican que el diario debe propiciar el autoconocimiento y la práctica de habilidades de metacognición como la planeación del aprendizaje, el monitoreo y la autoevaluación de ese mismo proceso de aprendizaje o de práctica, para traducirlo en su mejora como plantea Oxford (1990). Finalmente en este aspecto, indican que el uso del diario tiene aún muchos recursos por explotar para favorecer la educación de los docentes de lenguas tales como el desarrollo de habilidades de cuestionamiento e investigación, la integración de la tecnología a su escritura y publicación, el empoderamiento del estudiante como señalan entre otros Freire (1997), Moje (2007), Peterson (2003), y otros; y el tener presente que el nivel de logro de cada estudiante es individual y distinto, lo cual es importante si se opta por pedagogías que, como señala Moje (2007), se centren en el bagaje, preocupaciones, necesidades y formas de conocer de los estudiantes.

Las docentes señalan que, en su experiencia, el uso del diario ha tenido efectos interesantes en el aprendizaje de sus estudiantes y en la enseñanza de ellas mismas, similares a los señalados en la revisión de la literatura al inicio de este trabajo. Sobre el primero, señalan que el diario fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y autocrítico (por ejemplo en Freire, 1997; Canizales, 2008; y Toscano, 1994; entre otros), favorece el autoaprendizaje y la construcción del conocimiento propio (Freire, 1997; Porlán y Martín, 1991; Kemmis y McTaggart, 1988), mejora sus ideas y formas de comunicarse por escrito en general y en los discursos de la disciplina (como resalta el estudio de Mancovsky y Devalle, 1998), facilita el andamiaje del aprendizaje del estudiante, y ayuda al estudiante a reconocer emociones o problemas que inciden en su aprendizaje y pueden requerir atención (Oxford, 1990; Richards y Nunan, 1990). Sobre la práctica de las profesoras, mencionaron que el diario ha resultado además un instrumento para investigar y construir aspectos de su propio conocimiento, como ejemplifica Ball (2010) en su estudio sobre actividad interna y

cambio en el profesor; puede propiciar el trabajo colaborativo como en el caso de las dos docentes que trabajan e investigan el uso de la bitácora de lectura (uso también referido por el estudio de Bregagnolo y García, 2010), puede ser una herramienta para mejorar el currículo y la enseñanza del docente, y afectar positiva o negativamente las emociones del docente. Por ejemplo, así como señalan que hay actitudes de desinterés y apatía en algunos estudiantes, lo cual a veces les representa un reto y un problema difícil de vencer; señalan también dos de las maestras, que hay estudiantes muy creativos, capaces y que toman iniciativas que van más allá de lo que se les pide como mínimo, lo cual trae satisfacción y motivación a su labor como formadoras en la licenciatura.

5.3 ¿Qué nos dicen los estudiantes sobre el uso del diario?

En este apartado, se discuten los temas emergidos en el análisis de la transcripción de los dos grupos focales realizados con la participación de los estudiantes de la licenciatura. Veamos.

5.3.1. Necesidades de mejora curricular en la licenciatura en docencia de idiomas. Como se expuso en el capítulo de resultados, los estudiantes señalaron algunas necesidades que consideran no han sido satisfechas por el currículo de la Licenciatura. Se resumen aquí en tres principales. Aunque en apariencia se trata de carencias distintas, en realidad es posible que estén más relacionadas de lo que se piensa con las carencias ya discutidas sobre el programa de estudios en cuanto a una formación reflexiva, crítica y autocrítica. Considero lo anterior porque reflejan una falta de cultura de evaluación y autoevaluación de la institución que dé seguimiento para mejorar el programa de estudios. Veamos.

En primer lugar, varios de los estudiantes encuentran que su formación en el desarrollo de la competencia comunicativa, oral y con mayor énfasis escrita, presenta carencias. En cuanto a su competencia para escribir refieren aspectos que con frecuencia atañen a la literacidad disciplinar (si bien los estudiantes no la nombran de esa manera). Perciben esas fallas tanto en su lengua materna como en inglés y en el tercer idioma que deben estudiar, todas lenguas en las que se espera que los egresados sean capaces de enseñar. Sin embargo, ellos dicen sentirse inseguros para hacerlo, al menos en uno o más de

los tres idiomas y en dos casos, los estudiantes dicen no sentirse preparados adecuadamente para enseñar ninguna de las lenguas. Plantean sobre todo que es necesario tener más oportunidades de práctica de la escritura y que éstas se den en todas las materias y no sólo en los cursos de escritura de los primeros semestres.

Esos cursos, consideran los estudiantes, los preparan en aspectos generales pero no en aquellos aspectos y tipos de textos “técnicos” (como ellos nombran a los géneros textuales de su disciplina) que ellos requieren escribir en su profesión. Lo que se observa aquí es la falta de un eje transversal en el currículo que, como también proponen las docentes en el apartado anterior, integre y dé seguimiento a la formación de los estudiantes en el aprendizaje de los discursos y prácticas de literacidad disciplinar. Los estudiantes en general reconocen en la lectura y en particular en la escritura una herramienta fundamental para conocer y comunicar el conocimiento a lo largo de sus estudios –como lo harán después en el campo de trabajo-. Además, comentan dos de ellos, aprender a escribir con fines profesionales puede tomar varios años en los que hay un avance gradual y las experiencias de aprendizaje van variando hacia niveles más complejos. De ahí que sea importante para ellos fortalecer su formación en la literacidad académica y disciplinar de en la licenciatura. Por lo demás, concluye uno de los estudiantes en este punto, “la escritura es una actividad que favorece la reflexión mientras se escribe, y se aprende a reflexionar mientras se escribe”.

Otra estudiante acusa una problemática más: los mecanismos administrativos para concluir la preparación en el tercer idioma que se les exige son deficientes. Esto les ha dificultado avanzar al ritmo requerido en sus estudios pues no siempre se ofrecen los cursos de la lengua que escogen, se cancelan por falta de estudiantes, o no se conocen los procedimientos para dar de alta los cursos en su carga académica de manera oportuna. Debido a esas limitaciones, comenta, ella ha tenido que iniciar cuatro idiomas diferentes y sólo tendrá posibilidad de terminar uno o dos de los programas antes de concluir sus estudios de licenciatura.

Un segundo aspecto resaltado por los estudiantes del semestre más avanzado (y quienes por lo tanto han tenido mayor experiencia como estudiantes y practicantes de

docencia) es el siguiente. Estos estudiantes piensan que se debería elevar el nivel de preparación y exigencia de la licenciatura pues encuentran que el nivel de demanda actual hacia los estudiantes es bajo y limita el crecimiento de quienes buscan profundizar en su formación. Estos participantes dicen encontrarse en desventaja para competir en otros contextos, por ejemplo los de movilidad estudiantil, donde las demandas suelen ser más elevadas. Una estudiante del penúltimo semestre estuvo en desacuerdo con este punto porque, en su experiencia, hay maestros enseñando inglés en primaria que están mucho menos preparados. Ella considera que comparados con esos docentes, los egresados de la licenciatura tienen un buen nivel. Dos referencias válidas pero en contextos muy distintos que deben escucharse.

He dejado en tercer y último lugar, entre las necesidades curriculares expresadas por los estudiantes, la de la falta de oportunidades suficientes de práctica docente. Consideran que no logran poner a prueba sus conocimientos teóricos en la enseñanza de lenguas extranjeras ni a hacerlo de maneras reflexivas que les ayuden a ser mejores docentes. La razón de mi decisión no obedece al que se tratara de un aspecto en que la totalidad de los participantes estuvieron de acuerdo de manera tajante. Lo cierto es que me parece que se trata de una carencia grave pues limita la formación de los estudiantes prácticamente a los aspectos conceptuales, y los priva del otro elemento esencial en su formación docente: la práctica.

Los estudiantes no exageran cuando señalan que las prácticas que llevan a cabo durante la licenciatura son escasas (“a veces es una sola vez durante el curso y con nuestros compañeros, no con alumnos reales”, señala uno de los estudiantes) pues, como se constató en la revisión del programa, éste carece de un programa o estrategia curricular para la práctica y observación docente, de carácter transversal o cuando menos ubicados en alguna parte del currículo de manera clara y definida. Dos estudiantes se quejan que se les pide practicar de manera más formal hasta el último semestre de su carrera (en lo que son las prácticas profesionales), y que en el transcurso de sus estudios se pierden muchas oportunidades en los semestres anteriores para observar y practicar las teorías, enfoques y métodos sobre los que aprenden en sus lecturas. Además apuntan que cuando llevan a cabo

sus prácticas profesionales reciben poca o ninguna retroalimentación, por lo que ignoran si son competentes en su profesión y qué necesidades de mejora tienen.

Una de las estudiantes señala que a veces es difícil reflexionar y que ello sea significativo, “¿cómo puedo reflexionar relacionando la teoría con mi experiencia docente si casi no tengo esa experiencia?”, se queja con razón. Sin demeritar la formación teórica, es innegable que están estudiando para enseñar, no para exponer teorías (cuyo papel principal es sustentar esa enseñanza); y que la práctica misma es un medio para comprender, analizar e internalizar mejor el conocimiento disciplinar.

5.3.2. Percepciones de los estudiantes sobre sus experiencias con el diario en su formación. Como vimos, los estudiantes manifestaron que en el programa no existe un programa de práctica reflexiva y observación docente. En contraste, ellos hacen referencia a conceptos sobre formación y práctica reflexiva de manera frecuente como resultado de las iniciativas de varios de sus profesores. Así por ejemplo, se refieren con naturalidad a prácticas y actividades reflexivas como los mapas mentales, los mapas conceptuales, tablas de metacognición, actividades de escritura para reflexionar entre las que se incluyen tipos diferentes de diario, el uso de portafolios y la reflexión socializada para discutir aspectos de su enseñanza en clase con sus compañeros.

Esta última, la reflexión compartida, se practica como una estrategia que complementa a la escritura reflexiva que hacen en el diario sobre su práctica docente individual, en otros contextos escolares a los que les envía una de las docentes que participa en esta investigación. Esas observaciones se comparten y se discuten en el salón de clases para recibir retroalimentación sobre sus aciertos, o sobre alternativas para solucionar problemas encontrados. Varios de los estudiantes consideran que este tipo de reflexión les ayuda a aprender mejor con la ayuda de sus compañeros, en un ambiente de confianza que sin dejar de ser crítico, resulta más relajado y productivo. Al terminar la discusión, los estudiantes, explicaba la docente, se van a su casa y vuelven a escribir una reflexión en su diario sobre lo que aprendieron en esa ocasión. Vale la pena recordar que una de las docentes señala que la escritura sirve no sólo para desarrollar la competencia comunicativa disciplinar escrita. Esta práctica, señala la maestra, incide también de forma positiva, en la

competencia oral del estudiante al interactuar con los otros miembros dentro de su comunidad disciplinar y en los discursos de ésta.

Respecto al diario, los estudiantes encuentran que les permite aprender a reflexionar y mejorar su práctica, siempre y cuando ésta acompañe a la teoría. Expresan que escribirlo es una actividad que presenta retos de complejidad que pueden ir, desde cumplir con un formato, llenar ciertas características de contenido, fundamentación, uso de referencias según el Manual APA, la formación del hábito de responsabilidad y compromiso para escribirlo de manera constante y dedicarle el tiempo a pensar lo que se quiere escribir y que “suene inteligente”. Dos estudiantes comparan al diario con un ensayo al que hay que darle estructura y un orden lógico. También señalan los estudiantes que, dada su complejidad, es importante que los maestros sean claros al explicar lo que esperan de los estudiantes al escribir el diario. Piden que los profesores les presenten modelos de diarios bien elaborados, así como de diarios que no funcionaron; y en lo posible, solicitan que los docentes guíen la escritura del diario, cuando menos la primera vez o más de ser necesario.

De la misma manera que lo hicieron las docentes, los estudiantes señalan una serie de problemas que llegan a encontrar al escribir el diario y que en buena parte coinciden con lo expresado por las profesoras. Por ejemplo ambos, los estudiantes y las docentes señalan como dificultades la falta de hábitos, disciplina, habilidades y gusto por escribir, lo que en ocasiones genera rechazo y actitudes negativas para escribirlo. Los estudiantes agregan que también carecen de la costumbre de reflexionar sobre cómo aprenden o lo que hacen y por qué lo hacen, y que además no están acostumbrados a organizar su tiempo para estudiar y escribir de manera habitual. Los estudiantes atribuyen la mayor parte de estas dificultades a una preparación deficiente para estudiar y escribir durante sus años previos de escuela. Señalan una última barrera: cuando el maestro no es claro al explicar lo que desea encontrar en el diario, y en sus comentarios de retroalimentación puede causar mucha frustración y desánimo. Estos aspectos constituyen consideraciones importantes que los docentes deberían conocer y tener en mente para apoyar de mejores formas la formación de sus estudiantes.

En ese sentido, los estudiantes expresan ejemplos de emociones asociadas a ciertas prácticas docentes en el uso del diario. Son ejemplos de emociones gratas la motivación para aprender, la satisfacción que resulta de observar su progreso, la confianza en sí mismo que van adquiriendo al mejorar y recibir evaluaciones positivas. Este tipo de experiencias, en opinión de los estudiantes, suelen ir asociadas a buenas prácticas por parte de los docentes. Entre esas prácticas destacaron el apoyo del profesor para formar al estudiante en el hábito de escribir de manera inmediata, la retroalimentación inmediata que sin dejar de aconsejar mejoras, señale también los logros del estudiante, la atención personalizada del docente hacia el estudiante, y otras más. Cabe mencionar que una de las docentes hizo este mismo señalamiento en su momento, y advertía que con frecuencia el docente tiende a ser muy negativo en su evaluación y lastimar a la autoestima de algunos estudiantes. También mencionan entre las mejores prácticas con el diario, el que el maestro dialogue de manera personal con el estudiante sobre su progreso y necesidades de mejora evidenciados en el diario, que el docente enseñe a escribir y pensar en el diario, la discusión de lo escrito en el grupo, el uso de textos accesibles, que se evalúe para formar por ejemplo en la autoevaluación y no de forma sumativa.

Entre las emociones adversas que la práctica del diario les ha generado están la frustración, por ejemplo cuando no se traduce en aprendizaje y lo consideran una pérdida de tiempo que llenan con cualquier cosa para cumplir; la desmotivación cuando no hay una retroalimentación que sea clara ni útil, o cuando escribir el diario se vuelve una práctica rutinaria sin sentido; el bloqueo mental cuando no se tiene idea de qué escribir y, la peor, la pérdida de interés cuando el maestro no aprecia o no lee lo que escribieron los estudiantes. Los estudiantes también asocian estos sentimientos con algunas prácticas de los docentes. Entre ellas se encuentran el tener que escribir más que nada cantidad que calidad sin una justificación clara para el estudiante, el desinterés de algunos maestros para revisar y evaluar los diarios, la falta de aprecio por el esfuerzo del estudiante, enfocar la corrección del diario a aspectos de forma y lenguaje más que a la evaluación de las ideas, y la falta de claridad en las instrucciones o en la retroalimentación.

5.4 ¿Qué nos dicen los diarios sobre los estudiantes, los docentes y el programa de estudios?

En este apartado, se discuten los hallazgos emergidos en el análisis de once diarios escritos por los estudiantes para reflexionar sobre su aprendizaje y/o su práctica, durante alguno de sus cursos. En la primera parte, discuto los resultados del análisis de enunciados en primera persona según la técnica propuesta por Gee (1999). En la segunda parte, me ocupo de aspectos de esos mismos enunciados donde surgen prácticas de los estudiantes que tienen que ver con ejercicios de formación reflexiva, literacidad disciplinar y otros.

5.4.1. Acciones y formas de pensar reflejadas en los enunciados en primera persona. El análisis de los enunciados en primera persona permitió conocer cómo emplean los estudiantes el lenguaje para expresar algunas de las opiniones, sentimientos, acciones o prácticas, limitaciones o logros, intenciones y deseos, así como cuando asumen agencia o dejan de hacerlo. Este tipo de usos del discurso permite conocer algunos aspectos que sobre identidad y prácticas disciplinares desarrollan los estudiantes durante su formación, y que en alguna medida quedan plasmadas en sus diarios (Gee, Allen, y Clinton, 2001).

Por ejemplo, en los enunciados de tipo cognitivo que permiten aproximarse a las formas de pensar o conocer (Gee *et al.*, 2001) se pudo observar que en sus diarios, los estudiantes aluden con frecuencia a conceptos teóricos para comprenderlos, evaluarlos o emplearlos en la interpretación de otro concepto o de algún aspecto de su realidad como social, en especial en contextos educativos pero no solamente sobre ellos; o como respaldo de una opinión personal dentro de su campo disciplinar. Es decir, el diario sirve como medio para que los estudiantes se familiaricen y ejerciten en el análisis y uso de la teoría para interpretar y comprender tanto conocimientos teóricos nuevos, como realidades de su práctica o de su vida, y para respaldar sus interpretaciones y propuestas en el marco de referencia del conocimiento existente. Esto constituye una práctica característica de los discursos académicos y disciplinares de su profesión, práctica de la que el diario permite al estudiante, con la guía y retroalimentación adecuadas, ir apropiándose e integrándola a su forma de ser y actuar en su comunidad discursiva para expresar lo que “piensa” o “cómo aprende”.

Por otra parte, los enunciados de tipo afectivo encontrados en los diarios permitieron constatar que este artefacto sirve como ejercicio metacognitivo, en particular como una de las estrategias indirectas de tipo afectivo que señala Oxford (1990). El diario permite al estudiante identificar y liberar tensiones al escribir sobre los obstáculos emocionales que pueden estar interfiriendo con su aprendizaje. De esa manera, el estudiante puede buscar una solución para que esos problemas dejen de serlo, o para disminuir su efecto adverso. También sirve para que el estudiante exprese su preferencia por cierto tipo de actividades que favorecen el aprendizaje. Esta práctica es importante dado el papel determinante que la afectividad tiene en los procesos de aprendizaje del ser humano en general, razón por la que es positivo favorecerla.

El diario también permitió a los estudiantes conocer acerca de algunas de sus capacidades a través de la reflexión sobre su práctica docente, capacidades de las que no siempre habían estado conscientes. Cabe resaltar que, como se observó en la tabla 7, este tipo de enunciados tuvieron poca ocurrencia. Esto pudiera ser un indicador de que los estudiantes necesitan más orientación y ejercicios para aprender a evaluar sus competencias y su desempeño, a fin de identificar con más claridad sus fortalezas profesionales y personales, así como sus necesidades de mejora.

Entre esas capacidades o necesidades están el asumir o dejar de asumir agencia por parte del estudiante, al escribir y al actuar en los diferentes contextos sociales en que participa. En el primer caso, el estudiante manifiesta ideas o prácticas donde actúa como agente al cuestionar la teoría, plantear una opinión propia sin dejar de reconocer la autoridad de un experto en la disciplina con algo en lo que no está de acuerdo, buscar sus propias respuestas, reafirmarse, asumir compromisos profesionales de manera voluntaria, o elaborar sus propios conceptos y conocimiento. Es necesario resaltar que este tipo de enunciados tuvieron muy poca presencia. Debe ser un aspecto que llame nuestra atención como formadores docentes para ocuparnos de fomentar la práctica de los estudiantes en asumirse como agentes en su propia formación y actuación, no sólo como estudiante y docente, sino también como ciudadano crítico. En contraparte, y aunque también escasos, aparecieron enunciados en que algunos estudiantes parecen renunciar a su agencia y se resignan a realidades educativas que por su complejidad consideran incambiables. O bien,

se deslindan de la responsabilidad de problemas en su aprendizaje o ejercicio docente que en realidad sí les atañen, pero de los cuales culpan a las circunstancias. Se trata de otra llamada de atención para los formadores docentes en cuanto al desarrollo de habilidades metacognitivas que ayuden al estudiante a responsabilizarse de formas propositivas de su proceso educativo.

Asimismo, poco más de la mitad de los estudiantes emplearon enunciados para referir limitación expresada como dificultades al realizar ciertas tareas, problemas personales que interferían con su concentración, reconocer un error o inseguridad frente a una tarea. Esto puede ser un indicador de una toma de consciencia favorable ya que el primer paso en la solución de un problema suele ser la identificación de dicho problema y/o de sus causas.

De forma que en ocasiones resultó complementaria al reconocimiento de una limitación (especialmente entre los estudiantes del semestre más básico) surgieron los enunciados que expresaban logros obtenidos en tareas de su aprendizaje o su práctica, en el trabajo en equipo al que consideran un reto algunos estudiantes, al superar una limitación personal o confirmar una opinión en la teoría o los hechos. Este tipo de alusiones fueron más frecuentes entre los estudiantes del primer semestre de la etapa disciplinaria, inexistentes para algunos estudiantes de sexto semestre y escasas entre los estudiantes de los últimos dos semestres. Mientras que por una parte he observado que los logros pueden ser más evidentes al inicio de algunos procesos educativos, es importante preguntarse lo siguiente: ¿La falta o escasa presencia de percepción de logro de los estudiantes en los últimos semestre de su carrera, tiene que ver con que las escasas oportunidades de poner en práctica sus conocimientos sobre teorías de la enseñanza de lenguas, métodos y estrategias para enseñarlas? Es posible.

Por último, el análisis de enunciados en primera persona bajo el enfoque de Gee *et al.* (2001) identificó la expresión de intenciones de manera frecuente y de deseo. Seis de los once estudiantes hicieron referencia a intenciones de mejora de su aprendizaje o su práctica docente, especialmente en las bitácoras de lectura donde se les pedía pensar en cómo aplicarían algún concepto analizado en la lectura de un texto. Esos propósitos de aplicar

una teoría o de mejorar algún aspecto de educación o de su enseñanza resultan positivos. Sin embargo, me parece importante destacar que debe propiciarse que los estudiantes planteen intenciones de mejora, en especial en su práctica docente, que puedan llevarse a cabo en el corto plazo, constatare y evaluar su alcance. Esta propuesta nos lleva de nuevo a la necesidad imperiosa de integrar un programa de práctica docente bien definido y consistente. Es así como los estudiantes podrían planear mejoras factibles en su práctica, e implementarlas a fin de evaluarse a sí mismos y/o la enseñanza de sus compañeros, de maneras reflexivas y críticas que les permitan ser mejores docentes.

5.4.2. Formación reflexiva: prácticas de metacognición expresadas en los diarios de los estudiantes. La discusión en esta parte apunta al valor que como medio para la formación reflexiva tiene el uso del diario. Casi de manera natural -aunque con mejores resultados cuando está respaldado por una formación del estudiante para *aprender a aprender*-, al tratarse de un texto pensado para pensar sobre cómo se aprende o se enseña, el diario da lugar a reflexiones con distintos alcances de profundidad y de carácter crítico. Reflexionan sobre las realidades de sus contextos inmediatos, los conceptos teóricos, sobre su propio desempeño o el de otros. Por ejemplo, se observa que al leer o discutir en clase ciertos temas, el estudiante es capaz a veces de ser autocrítico con su desempeño o de desafiar creencias previas.

Otra actividad de metacognición presente en los diarios es la planeación del aprendizaje o de la práctica docente, emergida como consecuencia de discutir experiencias recientes en cualquiera de los dos, y de detectar la necesidad de mejorar alguno o ambos. También son evidentes las alusiones a iniciativas personales para aprender mejor, plantear y contestar sus propias preguntas, o enseñar de formas más efectivas; y evaluar su aprendizaje o su práctica docente.

Por lo anterior, debo concluir que los diarios de los estudiantes participantes confirman el papel de la práctica de este artefacto en la formación reflexiva, sobre todo de tipo metacognitivo, así como de actitudes críticas. De ahí que deba reconsiderarse su uso por los docentes que aún no lo utilizan y por la institución para tomar ventaja de su potencial como estrategia curricular. El diario puede ser un medio excelente para

desarrollar las competencias intelectuales y críticas en los docentes de idiomas y para prepararles mejor para enfrentar las demandas de su disciplina, en contextos que están cada vez más permeados por las exigencias del conocimiento y los mercados de trabajo globales.

5.4.3. Prácticas de literacidad disciplinar expresadas en los diarios de los estudiantes. Los diarios permitieron observar algunos aspectos de internalización de identidad y prácticas, por parte de los estudiantes, que son características de las comunidades discursivas a las que buscan pertenecer como docentes de idiomas, especialmente, se trataba de prácticas de literacidad disciplinar. Ejemplos de ello refieren la fundamentación de las ideas y discusiones de los estudiantes con diferentes propósitos, que es un rasgo requerido y altamente valorado en su comunidad disciplinar. Asimismo, entre otras prácticas reconocidas en la disciplina, el estudiante adopta el uso de recursos de intertextualidad para comunicarse con otros miembros de su comunidad disciplinar; o bien, adopta posturas propias que denotan el uso intencional de su propia voz, en particular al discutir aspectos de las teorías.

Por otra parte, aunque poco frecuentes, llamaron mi atención dos aspectos más. El primero de ellos fue las ocasiones en que un estudiante se veía a sí mismo como imposibilitado para cambiar aspectos importantes de su contexto social, sobre todo el educativo, pero también el de su comunidad. En mi opinión, este hecho denota una necesidad de fomentar en el estudiante un papel más activo, informado, consciente y de agente educador, pero también de agente social. Lo cual por una parte, debe expresarse y discutirse claramente en el aula y ser tema explícito y frecuente en los diarios. Por otra parte, es necesario modelar y ejemplificar estas prácticas de agencia y participación crítica con las propias actuaciones e iniciativas de los formadores docentes.

El segundo tema que considero de interés es el de los estudiantes que se identifican a sí mismos como docentes de una generación innovadora. Como tales, se asumen como los únicos capaces de solucionar los retos actuales de la educación, y consideran que las generaciones de docentes que les anteceden se han vuelto apáticas e indiferentes. Señalan que esos docentes están desactualizados e instalados en la posición cómoda que les da el tener una plaza laboral definitiva. Aunque fue una postura manifestada por sólo dos

estudiantes, resulta preocupante y puede explicarse en valores promovidos por la cultura del neoliberalismo. Parte de la “filosofía” neoliberal desprecia el valor de la experiencia de las personas de mayor edad, y ensalza a la juventud como única característica aceptable en el mundo laboral, al tiempo que se vale de ella para fines más utilitarios, consumistas y menos humanistas. Sin negar que muchos de los problemas educativos actuales sean herencia de parte de las generaciones anteriores de educadores, es importante alertar a los jóvenes sobre este tipo de discursos tras de los cuales hay por lo general intereses perversos. Por el contrario, debe ayudárseles a valorar la experiencia y conocimiento de muchos educadores expertos para enriquecer y enriquecerse mutuamente con las ideas y energía de los docentes jóvenes.

Conclusión

VI. Conclusión

En esta investigación me propuse explorar la formación reflexiva del docente de idiomas desde dos perspectivas. En primer lugar, investigué qué aspectos del currículo formal correspondían a planteamientos en favor de una formación reflexiva en el plan de estudios de la Licenciatura en Docencia de Idiomas (ofrecida en la Facultad de Idiomas, Campus Ensenada), y su congruencia con los planteamientos al respecto del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. En segundo lugar, exploré la perspectiva de la incidencia de ese currículo formal, referido a la formación reflexiva, en el aprendizaje y la enseñanza, es decir, en el currículo vivido. Para ello, me propuse conocer sobre los usos, experiencias, concepciones y prácticas de docentes y estudiantes respecto al uso del diario como artefacto de formación reflexiva, a través de tres fuentes principales: la voz de los estudiantes que se forman como docentes de idiomas, la voz de sus profesores, y lo escrito por los estudiantes en sus diarios.

De acuerdo con López Ros *et al.* (2008), la formación reflexiva debería constituir un eje transversal del currículo para la formación docente. En este estudio, el análisis de los documentos curriculares se encontró que tal eje no existe de manera sistemática, consistente ni congruente; y que la forma en que se enuncia una formación reflexiva y crítica no proporciona los medios didácticos para su implementación. Por lo anterior, considero necesario un esfuerzo colegiado de evaluación crítica para mejorar el plan de estudios. Es decir, se trataría de una labor participativa en que colaboraran todos los miembros de la comunidad de la Facultad de Idiomas, docentes, estudiantes y administradores. Además, debe hacerse no sólo de manera eventual sino, como el mismo plan de estudios contempla, instrumentando un sistema de evaluación permanente para mejorar de forma continua el currículo formal y el vivido en el que se forman los futuros docentes de idiomas. De ahí que la recomendación en este tema sea hacer una revisión cuidadosa del currículo formal actual para retomar los aspectos valiosos que tiene y, en un deber de congruencia no sólo interna sino, más que nada, con las demandas sociales, adecuarlo para que responda a éstas de las maneras más adecuadas posibles.

Se trata de una labor tan larga como importante que requiere paciencia y compromiso de todas las partes. De la Institución, para proporcionar los espacios que favorezcan el diálogo, la discusión y el trabajo colegiado sistemático como propone Sato Guerra (2001). De los docentes, para promover la gestión de esos espacios y aprovecharlos en la discusión crítica del acontecer escolar, de su práctica individual y colectiva hacia objetivos claros y compartidos por todos para mejorar. De los estudiantes, para ser actores activos en la transición de un modelo educativo instrumentalista, en el que se “les enseña”, a otro donde sean partícipes y constructores conscientes de su propia educación como plantean las pedagogías críticas, a fin de responder a la complejidad socio-política de su contexto (Viscaíno, 2008). Éste podría ser el principio de una formación activa, dialógica y comprometida como la que propusiera Freire (1997). Además, se trataría de una educación que promovería el acceso y la participación de los estudiantes en los discursos y prácticas de su formación disciplinar (en este caso de la evaluación y mejora curricular) de manera justa. Y con ello, podría desarrollar también el potencial de ser una educación generadora de justicia social, como plantea Moje (2007).

Es pertinente dirigir nuestra atención hacia el papel de vinculación que la institución educativa debe tener con la sociedad y sus necesidades. Se trata de que la escuela sea el medio que relacione, de formas genuinas y benéficas, a la educación con su realidad cercana –y con sus aspectos globales que le conciernan-. Para lograrlo, se requiere optimizar la preparación de sus egresados no sólo mediante una sólida formación teórica. Como insistieron en señalar los estudiantes que participaron en este estudio, la Institución debe promover su conocimiento e intervención en la realidad educativa y en contextos variados, por medio de un programa de práctica y observación crítica del contexto social y educativo. Ese programa, por el momento, es inexistente.

Como se dijo ya, la institución educativa tiene el deber de proporcionar los recursos de tiempo y materiales necesarios para la mejora educativa, así como de escuchar y aprender de la experiencia de sus docentes y estudiantes. Asimismo, todo momento es el momento para que los docentes hagan escuchar su voz y actúen como verdaderos agentes educativos que modelan la agencia de sus estudiantes con la congruencia de sus actuaciones. Tal agencia debe tener lugar no sólo a nivel personal, como de hecho lo hacen

ya muchos docentes que toman iniciativas valiosas para la formación de sus estudiantes, sino propiciar esfuerzos colaborativos en crecimiento. En el caso de las docentes participantes en esta investigación, ellas han demostrado diversas iniciativas personales (y una colaborativa), a través del uso e investigación de la práctica del diario. Con esa actividad, buscan ayudar a sus estudiantes a desarrollar su pensamiento reflexivo y crítico, y a desenvolverse en la complejidad discursiva que el pensamiento y la comunicación disciplinar involucra. Lo expresado por estas profesoras acerca del uso del diario -una sola de sus prácticas pedagógicas- es apenas una muestra diminuta de la inmensidad de ideas y propuestas favorables a la educación, que el diálogo colegiado puede detonar. Que dichas conversaciones tengan lugar es una parte importante de un currículo vivido que retroalimenta al currículo formal para su mejora continua.

A la par, se ha demostrado la riqueza de propuestas, críticas en ocasiones y por ello más valiosas, que los estudiantes son capaces de aportar a la mejora de ese mismo currículo, formal y vivido. La discusión de sus experiencias mientras escriben el diario y se forman como docentes de lenguas, se tradujo en señalamientos importantes como el reclamo de hacer significativo el aprendizaje de las teorías educativas mediante las oportunidades que se requiere para ponerlas en práctica de manera oportuna y suficiente. También indicaron la necesidad de mejorar otros aspectos de su formación –como la del desarrollo de su competencia comunicativa, oral y escrita en tres idiomas-, o la de aspectos administrativos que en ocasiones se vuelven obstáculos para avanzar en su aprendizaje, por ejemplo del tercer idioma que deben acreditar al terminar sus estudios. Pero, los estudiantes no hacen sólo reclamos de aquello que no funciona de la manera deseada, por el contrario, reconocen también las buenas prácticas docentes, en este caso, asociadas al uso del diario. Lo anterior confirma el hecho de que, entre quienes mejor pueden evaluar la efectividad o deficiencia de la educación, están los estudiantes y las evidencias de sus aprendizajes. En contraste, sus voces son pocas veces escuchadas con interés genuino o mediante acciones que trasciendan en la mejora de su formación y lo que ello implica para la sociedad en la que deberán actuar profesionalmente.

Por último, aunque no por considerarle menos importante, deseo referirme al diario como estrategia de formación del docente de lenguas en más de un área, como se ha

evidenciado este trabajo. En primer lugar, lugar, se confirma su papel de herramienta para formar en la interpretación, la reflexión sobre la práctica educativa y la construcción de nuevos significados que le atribuyen entre otros, Bregagnolo y García (2010), Oxford (1990), y Schön (1983). A su vez, como práctica de escritura, se manifiesta como un instrumento donde el sujeto que escribe se convierte en investigador de su contexto educativo, de su quehacer docente y de sí mismo. Para hacerlo, relaciona su bagaje experiencial y cognitivo para interpretarlos, y lo hace de maneras más autónomas, liberadoras y objetivas, que las de una educación bancaria e instrumentalista (Freire, 1997; Canizales, 2008).

En segunda instancia, se constató que, entre una cierta diversidad de prácticas planeadas por las docentes para propósitos distintos de aprendizaje, el diario puede detonar otras prácticas no menos enriquecedoras. Un ejemplo apreciado por los estudiantes fue el de la socialización de lo que escribían en clase para dar lugar a la discusión de lo observado y vivido por ellos al acudir a otros contextos escolares. Los estudiantes manifestaron que esta actividad resultaba una oportunidad valiosa por la evaluación que recibían de sus compañeros de clase, en un ambiente de confianza, pero no menos comprometido con la mejora de su enseñanza. Este enfoque hacia la actividad del diario coincide con las posturas vygotskianas (como se cita en Ball, 2000; Lee y Smagorinsky, 2000) que plantean que una parte considerable del desarrollo intelectual del docente es resultado no sólo de una actividad interna. Por el contrario, las actividades dialógicas en forma de conversaciones sobre teorías o experiencias docentes propician la transformación intrapersonal del docente a partir de la socialización, como explica el mismo Ball, en coincidencia con Capilonch y Castejón (2006).

El tercer lugar corresponde al papel del diario como artefacto de mediación entre el estudiante y el desarrollo de aspectos relevantes de su identidad discursiva. Como define Gee (2000), se trata de la identificación del estudiante como individuo dentro de un contexto determinado, en este caso, el de su comunidad disciplinar; y que lo capacita para tomar parte en las interacciones y prácticas que tienen lugar dentro de ese contexto. Y ya que una parte importante de esos intercambios se da por medio de los textos que le son característicos a cada disciplina (Bazerman y Prior, 2005), es importante detenernos a

reflexionar en el papel que el diario puede tener al formar al estudiante en el desarrollo de su competencia comunicativa en tales discursos disciplinares. Podemos empezar por reconocer que la práctica consistente de la escritura tiene beneficios cognitivos. Por ejemplo, al escribir se aprenden estructuras de pensamiento, estrategias de comunicación, se reconoce a una audiencia específica, y pueden llegar a adoptarse una voz y posturas propias, pues la práctica de la escritura permite internalizar estos elementos gradualmente (Klein, como se cita en Bazerman, Bonin y Figueredo, 2009).

Ahora bien, el diario no es un género textual reconocido formalmente como tal, en el campo de la docencia de idiomas. Sin embargo, reúne características que analizadas a la luz de la Teoría de los géneros descritas por Bazerman y Prior (2005) coinciden con los rasgos de los géneros textuales formales, por ejemplo: su práctica en modos semióticos y disciplinares diversos, su construcción mediante enlaces intertextuales de los discursos disciplinares, características de forma, actividad, contenido, interacciones y participantes esperados, y su referencia a sistemas textuales mayores dentro de la disciplina. Por lo que, siguiendo a Kress (1993), es posible considerar al diario como un género textual intermedio. En otras palabras, el diario puede constituirse en un valioso artefacto de mediación para la formación del estudiante. Su ejercicio le ayudará a familiarizarse y aprender sobre las características, discursos y prácticas de literacidad de su disciplina. Esto resulta fundamental porque como han insistido muchos investigadores, aprender a comunicarse en esos contextos es clave para el éxito de quien se forma en cualquier disciplina profesional.

En cualquier caso, es indispensable recordar en todo momento, que el potencial formativo del diario depende en gran parte de la instrucción del estudiante, de manera guiada y explícita. Además, que tal instrucción debe estar considerada en el currículo formal y ser implementada por el docente, experto versado en el conocimiento disciplinar y sus convenciones comunicativas. De la misma manera, es muy recomendable incluir la práctica del diario como una estrategia curricular transversal. Su uso requiere ser claramente planeado y explícito para que dar lugar a la evolución gradual y evidente, de las capacidades intelectuales y discursivas del estudiante en su campo disciplinar.

Apéndices

Apéndice 1

Guía para la entrevista a profundidad con docentes

#	Dimensión a abordar	Preguntas por dimensión
1	Trayectoria profesional y de formación de los profesores entrevistados	<p>Antes que nada, te agradezco mucho la oportunidad de poder conversar sobre el tema del uso del diario en la formación docente. Te pido, por favor, que al responder mis preguntas durante esta entrevista, se exprese tanto como le sea posible. Asimismo, si alguna de esas preguntas no fuera clara, dígamelo con confianza para tratar de explicarme mejor.</p> <p>¿Puedes comenzar por dar tu nombre, profesión, posición laboral actual y tus años de experiencia?</p> <p>¿Puedes ahora hablar de cómo se dio tu proceso de formación profesional, dónde, cómo la describirías, qué la caracterizó? ¿Cómo te llevó ese proceso a convertirte en profesor de la Licenciatura en docencia de idiomas?</p> <p>¿Qué tal si ahora me platicas un poco en qué lugares has trabajado, qué puestos has ocupado y qué clases has dado en toda tu carrera como profesora?</p>
2	Concepciones y creencias sobre el uso del diario en la formación y profesionalización docente	<p>Ahora, como profesor de la licenciatura en docencia de idiomas, ¿cuáles consideras que son los ejes principales de la formación de los futuros profesores de lenguas?</p> <p>¿Crees que los estudiantes deben ser formados como personas reflexivas? ¿Por qué? ¿Piensas que el programa actual de la licenciatura les da herramientas para ello? ¿Cuáles? ¿Hay cosas que podrían mejorar este tipo de formación (reflexiva)? ¿Tú promueves este tipo de formación en tus clases? ¿Por qué? (si la respuesta es afirmativa) ¿Cómo lo llevas a cabo?</p> <p>Una de las razones que me llevaron a invitarte a participar en esta investigación fue el hecho de saber que, entre las estrategias educativas que empleas con tus alumnos está el uso del diario. ¿Puedes explicarme por qué lo utilizas? ¿Cómo lo utilizas? ¿Qué objetivos persigues al emplearlo? ¿Qué comentarios recibes de los estudiantes? ¿Piensas que esta estrategia funciona? ¿De qué maneras? ¿Qué cosas te gustaría mejorar de esta práctica? ¿Crees que es importante mantener y promover el uso del diario en otras clases? ¿Por qué? ¿En tu experiencia, requieren los estudiantes algún tipo de entrenamiento previo para emplear el diario de manera efectiva? ¿Qué otras estrategias para la formación reflexiva empleas?</p> <p>¿Consideras que el uso del diario podría (o debería) ser una estrategia curricular explícita en el plan de estudios de la licenciatura? ¿Por</p>

		qué?¿Existen otras estrategias para la formación reflexiva que sean explícitas en el plan de estudios? ¿Cómo funcionan?
3	Experiencias en el uso del diario en su propia formación docente	<p>En lo personal durante tu formación como profesor ¿Tuviste experiencias personales con el diario del profesor? Si es así, ¿puedes describir algunas de ellas? ¿Cuál era el propósito de esa práctica? ¿Tuviste algún entrenamiento especial para usar el diario? ¿Cómo aprendiste a usarlo? ¿Qué características tenían los diarios que aprendiste a escribir durante tu formación como profesor?</p> <p>¿Qué beneficios ha encontrado, en su propia experiencia personal, en llevar un diario? ¿Lo empleas actualmente? ¿Por qué? ¿Cuál es tu propósito al hacerlo?</p>
4	Experiencias profesionales como formador docente en el uso del diario del profesor	<p>¿Cómo se convirtió el diario en una de tus estrategias para formar a tus propios alumnos? ¿Funciona? ¿Para qué ha servido? ¿Cómo lo utilizas?</p> <p>¿Has observado que los alumnos enfrenten algún tipo de dificultades como parte de la actividad de los diarios? ¿Cómo les ayudas a resolverlo?</p> <p>¿En resumen, qué beneficios dirías que reporta el uso del diario para los estudiantes? (¿Y para el profesor?)</p>
5	Usos y propósitos del diario del profesor como estrategia educativa	<p>¿Qué propósitos persigues al emplear el diario con los estudiantes que quieren convertirse en profesores de lenguas extranjeras? ¿Qué deberían esperar los alumnos aprender a partir del uso del diario?</p> <p>¿Deberían los profesores en ejercicio emplear el diario como herramienta para su formación permanente? ¿Qué objetivos podrían buscarse al emplearlo?</p>
6	Metodologías que emplean en el uso del diario del profesor con los estudiantes de la licenciatura	<p>En tu experiencia, ¿qué tipo de preparación has encontrado necesario dar a los alumnos para beneficiarse del uso del diario?</p> <p>¿Es el diario una práctica comunicativa?¿Entre quienes? ¿Quiénes leen los diarios que escriben los alumnos?¿Con qué propósitos? ¿Con qué resultados?</p> <p>Como formador de los futuros profesores de lenguas, ¿en qué te enfocas cuando lees los diarios que escriben tus estudiantes? ¿Cómo evalúas esos aspectos en los diarios?</p> <p>¿Cómo retroalimentas lo escrito por los estudiantes en el diario? ¿Qué reacción esperas provocar en el estudiante con esa retroalimentación? ¿Existe algún otro tipo de seguimiento al diario?</p>
7	Recursos y potencial del uso del diario del profesor como estrategia curricular	<p>En tu opinión, estrategias para la formación reflexiva, como el uso del diario, ¿deberían ser explícitas en el plan de estudios y los programas de las materias?</p> <p>¿Qué otras estrategias para la formación reflexiva recomendarías incluir y practicar de manera consistente? ¿Cómo podrían implementarse?</p>

8	Cierre de la entrevista	<p>¿Hay algo que te gustaría decir a manera de conclusión de esta entrevista?</p> <p>Bien, se ha terminado el tiempo que programamos para nuestra entrevista y no quiero abusar más de tu paciencia. Te agradezco mucho tu amabilidad y lo valioso de las experiencias que has compartido conmigo. Hasta pronto.</p>
---	-------------------------	--

Apéndice 2

Guía para el grupo focal con docentes

1. ¿Es importante formar de manera reflexiva al docente de lenguas?
2. ¿Para qué sirve escribir en la universidad?
3. ¿Cuál es su concepto del diario del profesor?
4. ¿Por qué hacer que los maestros en formación escriban un diario?
5. En su experiencia, ¿qué beneficios han sido evidentes cuando los estudiantes de la licenciatura escriben diario en sus cursos?
6. ¿Qué problemas enfrentan los alumnos cuando escriben el diario?
7. Para la labor del formador de profesores de lengua, ¿hay algún beneficio cuando sus estudiantes escriben diarios?
8. ¿Qué posibles usos del diario le gustaría explorar?
9. ¿Cuáles diría que son tres de sus creencias personales sobre la escritura del diario en la docencia?
10. ¿Cuáles creencias piensa o sabe que los estudiantes tienen sobre el diario?

Apéndice 3

Guía para el grupo focal con estudiantes

#	Dimensión a abordar	Preguntas por dimensión
1	Introducción, <i>rapport</i> e indicaciones sobre la dinámica de la discusión.	<p>Antes que nada, les agradezco mucho la oportunidad de poder conversar con ustedes sobre el tema del uso de la escritura y, en particular del diario, en la formación de los futuros profesores de idiomas. Les pido, por favor, que al hablar de los temas que se vayan planteando en esta sesión, se sientan con la confianza de hacerlo libremente. Por supuesto, la información que compartan se manejará de manera anónima para efectos de una investigación. Asimismo, si alguna de las preguntas o temas no son claros, por favor indíquenmelo para explicarlo mejor.</p> <p>La manera de llevar la plática es la siguiente. Yo plantearé un tema o pregunta y la participación queda abierta a que quien lo desee participe compartiendo sus experiencias y opiniones al respecto. Pero en participaciones subsecuentes, es importante que puedan retomar algo que alguno de sus compañeros haya dicho como punto de partida de un nuevo tema que discutir. Actuaré como moderador para ceder los turnos y propiciar la participación de algunos si fuera necesario. Es posible que en ocasiones deba acotar los temas en cuanto a tiempo, a fin de cubrirlos todos. Por último, les pido que cada que alguno vaya a tomar la palabra, comience por dar su nombre. Por ejemplo: “Melissa. Yo pienso al respecto que...” ¿Tienen alguna duda hasta el momento?</p> <p>Para comenzar, ¿puede cada uno decir su nombre, en qué semestre de la carrera se encuentran y qué experiencia docente han tenido, en qué materias y con qué tipo de estudiantes?</p>
2	Características que debe reunir la formación de los profesores de idiomas	<p>El primer tema tiene que ver con lo que ustedes consideran como áreas prioritarias que deben darse en la formación de los profesores de idiomas. ¿Cuál es su opinión al respecto?</p> <p>¿Es la formación reflexiva una competencia importante que deben desarrollar los futuros profesores? ¿Por qué? ¿de qué maneras la han vivido durante la licenciatura? ¿Creen que los estudiantes deben ser formados como personas reflexivas? ¿Por qué? ¿Piensas que el programa actual de la licenciatura les da herramientas para ello? ¿Cuáles? ¿Hay cosas que podrían mejorar este tipo de formación (reflexiva)? ¿Se promueve ese tipo de formación en las clases o actividades de la licenciatura? ¿Por qué? (si la respuesta es afirmativa) ¿Cómo?</p> <p>¿La escritura ha tenido alguna función en la práctica de la reflexión? ¿de qué maneras?</p>
3	Experiencias en el uso del diario en su	Como ustedes saben, algo que tienen en común todos ustedes es al haber sido requeridos para usar el diario como estrategia de formación en algún o

	<p>formación docente</p> <p>Concepciones y creencias sobre el uso del diario en la formación docente</p>	<p>algunos momentos de sus estudios de licenciatura. ¿Pueden describirnos alguna o algunas de esas experiencias? ¿Cuál consideran que era el propósito de la escritura del diario? ¿Se lograba ese propósito? ¿Por qué? ¿Tuvieron algún tipo de capacitación o entrenamiento para emplear el diario? ¿Hubo algún tipo de proceso en que lo que escribían iba evolucionando? ¿de qué maneras? ¿Qué características tenían los diarios que han aprendido a escribir durante su formación como profesor? ¿Qué tipo de comentarios de retroalimentación han recibido en sus diarios? ¿Han sido de alguna utilidad? ¿Qué cosas te gustaría mejorar de esta práctica? ¿Crees que es importante mantener y promover el uso del diario en otras clases? ¿Por qué?</p> <p>¿Enfrentaron algún tipo de dificultades como parte de la actividad de los diarios? ¿Cómo les ayudaron sus profesores a resolverlo?</p> <p>¿Deber el diario una práctica más extendida en las materias de la licenciatura? ¿Por qué? ¿Qué mejoras podrían agregarse a su práctica?</p>
5	Usos y propósitos del diario del profesor como estrategia educativa	<p>¿Qué propósitos se persiguen al emplear el diario con los estudiantes que quieren convertirse en profesores de lenguas extranjeras? ¿Qué deberían esperar los alumnos aprender a partir del uso del diario?</p> <p>¿Creen que deberían los profesores en ejercicio emplear el diario como herramienta para su formación permanente? ¿Qué objetivos podrían buscarse al emplearlo?</p>
6	Metodologías que emplean en el uso del diario del profesor con los estudiantes de la licenciatura	<p>¿Es el diario una práctica comunicativa? ¿Entre quienes? ¿Quiénes leen los diarios que escriben los alumnos? ¿Con qué propósitos? ¿Con qué resultados?</p> <p>Como profesores de lenguas y futuros formadores de otros profesores de idiomas, ¿emplearían el diario como herramienta de aprendizaje con sus estudiantes? ¿con qué propósitos? ¿en qué se enfocarían al leerlos y darles retroalimentación? ¿Cómo evalúas esos aspectos en los diarios?</p>
7	Recursos y potencial del uso del diario del profesor como estrategia curricular	<p>En su opinión, estrategias para la formación reflexiva como el uso del diario, ¿deberían ser explícitas en el plan de estudios y los programas de las materias?</p> <p>¿Qué otras estrategias para la formación reflexiva recomendarían incluir y practicar de manera consistente? ¿Cómo podrían implementarse?</p>
8	Cierre de la entrevista	<p>Les voy a pedir que finalmente, hagamos cada uno una breve conclusión sobre el tema que hemos discutido.</p> <p>Bien, se ha terminado el tiempo que programamos para nuestra entrevista y no quiero abusar más de su paciencia. Les agradezco mucho su generosidad y lo valioso de las experiencias que han compartido aquí. Hasta pronto.</p>

Referencias

Referencias

- Ball, A.F. (2000). Teachers' developing philosophies on literacy and their use in urban schools. A Vygotskian perspective on internal activity and teacher change. En Lee, C.D. y Smagorinsky, P. (Eds.) (2000). *Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry*. U.S.A.: Cabridge University Press. pp. 226-255.
- Barton, D. and Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En *Situated literacies. Reading and writing in context*. U.S.A.: Routledge. Pp. 7-15.
- Bazerman, C. (2009). Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. En Bazerman, C., Bonin, A. and Figuereido, D. (Eds.) (2009). *Genre in a Changing World*. The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C. (2011). Genre as Social Action. En Gee, J. y Handford, M. (Eds.) (2011). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D.; y Garufis, J. (2005) Reference Guide to Writing Across the Curriculum. The WAC Clearinghouse. U. S.A.: Parlor Press. Available on line at http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf
- Bazerman, C. and Prior, P. (2005). Participating in Emergent Socioliterate Worlds. Genre, Disciplinarity, Interdisciplinarity. En Beach, R.; Green, J.; Kamil, M. and Shanahan, T. (2005), 2nd. *Multidisciplinary perspectives on literacy research*. N.J.: Hampton Press.
- Bazerman, Ch. (2008). The Worlwide Interest in Writing Instruction_and Writing Research. Ponencia presentada en el Congreso *La Investigaciòn de la Lectoescritura en la Educaciòn Superior en Mèxico*. Puebla: Facultad de Lenguas de la BUAP. Agosto, 2008.
- Bregagnolo, N. E. y García Martel, M. L. (2010). Uso del diario profesional en instancias de formación inicial. *Congreso Iberoamericano de Educación*. Metas 2021.
- Cadiero-Kaplan, K. (2002). Literacy Ideologies: Critically Engaging the Language Arts Curriculum. *Language Arts*, 79 (5). National Council of Teachers of English.
- Cañizales, J. F. (2008). Estudio del proceso investigativo implementado por docentes en ejercicio: una aproximación fenomenológica. *Investigación y Posgrado*. 23 (3).
- Capilonch B., M. y Castejón O., F. J. (2006). E-diario compartido. Una experiencia colaborativa en red, en el prácticum de la especialidad de maestros en educación física. *IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona.

- Carlino, P. (2004). Escribir aTravès del Currìculum: Tres Modelos para Hacerlo en la Universidad. *Revista Lectura y Vida*. 25 (1), pp 16-27.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos Dicen Hoy las Investigaciones Internacionales sobre la Escritura en la Universidad? Conferencia presentada en el *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril de 2007. En <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/lectoescrituramemorias.htm>
- Carlino, P. (2002). ¿Quièn Debe Ocuparse de Enseñar a Leer y a Escribir en la Universidad? *Revista Lectura y Vida*. 23 (1) pp. 6-14
- Cassany, D. (2006a). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Congreso de Didáctica, Lengua y Literatura. México: Universidad de Sonora.
- Cassany, D. (2006b). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Creswell, J.W., Hanson, W.E., Clark-Plano, V.L., and Morales, A. (2007). Qualitative research designs: selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), doi: 10.1177/0011000006287390
- Delmastro, A. L. (2005). El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva del docente. *Investigación y Posgrado*. 20 (2).
- Descripción general de la licenciatura en docencia de idiomas. (2011). En la página electrónica de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. <http://idiomas.ens.uabc.mx/licenciaturas/doc.html>
- Duhalde, M.A. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En Gadotti, M.; Gómez, M.V.; Matra, J. y Fernández de Alencas, A. *Paulo Freire, Contribuciones para la pedagogía*, 159-170. Buenos Aires: Clacso.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo Veintiuno, 39-42.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*. 25(1), pp. 99-125
- Goetz, J.P. ay Le Compte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- González M., J. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. *Anuario Pedagógico*, Centro Cultural Poveda, (11), 2007, 53-64.
- Herndon, K.M. and Fauske, J. R. (1996). Analyzing mentoring practices through teachers' journals. *Teacher education quarterly*. Fall 1996, 27-45.

- Graves, K. (2000). Articulating beliefs. In *Designing language courses: A guide for teachers*. U.S.A.: Heinle and Heinle.
- Graddol, D. (2006). English Next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language' United Kingdom: British Council. Available at: www.english.co.uk
- Kalantzis, M. and Cope, B. (1993). Histories of pedagogy, cultures of schooling. En Cope, B. and Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing*. U.S.A.: Pittsburg.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Redacción de diarios como parte del proceso de aprendizaje. En *Cómo planificar la Investigación Acción*. Barcelona: Laertes. 186-194.
- Kress, G. (1993). Genre as social process. En Cope, B. and Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing*. U.S.A.: Pittsburg.
- Lawrence, M. (1974). *Writing as a Thinking Process*. U.S.A.: The University of Michigan Press.
- LeCompte, M. D. and Schensul, S. L. (1999). *Analyzing and interpreting ethnographic data*. CA.: Altamira Press.
- López Ros, V.; Font Llado, R. y Pradas Casas, R. (2008). Conocimiento práctico y procesos de reflexión en la formación inicial de los maestros de educación física: opciones de desarrollo a través del prácticum. *Univest*. Universitat de Girona.
- Mancovsky, V. y Devalle, A. (1998). La implementación de las crónicas semanales como dispositivo de la formación inicial de los docentes. *Revista de Educación*. 316, 271-282.
- Moje, E. (2007). Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of Research in Education*. 31, pp. 1-44.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. U.S.A.: Heinle and Heinle. pp. 1-10 y 135-149.
- Peterson, R. (2003) *Teaching How to Read the World and Change It: Critical Pedagogy in the Intermediate Grades*. In Darder, A. (2003). *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge Farmer

- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada
- Richards, J. y Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. U.S.A.: Cambridge University Press.
- Santos-Guerra, M.A. (2001). Exordio para ciudadanos críticos y Estrategias para el aprendizaje de las escuelas. En *La escuela que aprende*. España: Morata. 11-22 y 98-120.
- Schön, D. (1983). Reflection-in-action in becoming a reflective teacher. En Pollard, A. (ed). (2000). *Readings on reflective teaching*. U.K.: Continuum.
- Shanahan, T y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*. 78, pp. 40-60.
- Shulman, L. (1986). A perspective on teacher knowledge. En Pollard, A. (ed.) (2002). *Readings on reflective teaching*. U.K.: Continuum.
- Street, B. (1995). The Schooling of literacy. En Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography, and Education*. U.S.A.: Longman. pp. 106-131.
- Tedick, D. (2005). *Second language teacher education. International perspectives*. U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates
- Toscano, J. M (1994). Un recurso para cambiar la práctica: El diario del profesor. *Kikiriki*. RED IRES. 33, 35-40.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2005) Reestructuración de la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés Orientada al Desarrollo de Competencias Profesionales. Mexicali: Facultad de Idiomas, UABC.
- Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada. Página de internet. Disponible en <http://idiomas.ens.uabc.mx/>
- Vain, P.D. (2003). El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos. *Perfiles Educativos*. XXV (100), UNAM, 56-78.
- Valles, M. (1999). Diseños y estrategias metodológicas en los estudios cualitativos. En *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis. 69-108.
- Vilera G., A. (2002). Reseña de “Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna” de Peter McLaren. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 7, de enero a diciembre, 271-275. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Viscaíno, A. (2008). El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones. *Revista Iberoamericana de Educación*.

46(1), 1-11, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*. 28(3), pp. 495-519.