

Niveles de reflexión demostrados por estudiantes de pedagogía en inglés chilenos sobre el diseño y la implementación de una clase a distancia en contexto de pandemia COVID-19

Levels of reflection exhibited by Chilean pre-service EFL teachers on the design and implementation of a distance lesson within the COVID-19 pandemic context

***Tania Tagle**¹ <https://orcid.org/0000-0002-0299-1827>, **Paulo Etchegaray**²
<https://orcid.org/0000-0003-3978-508X>, **Viviana Rojas**¹ <https://orcid.org/0000-0001-6297-1150>

¹Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación, Carrera de Pedagogía en Inglés. Chile

²Universidad Autónoma de Chile, Facultad de Educación, Carrera de Pedagogía en Inglés. Chile

RESUMEN: *El objetivo general de este estudio es identificar los niveles de reflexión que evidencian estudiantes de pedagogía en inglés chilenos en práctica profesional sobre el diseño y la implementación de una clase a distancia en contexto de pandemia COVID-19. Este estudio utilizó, en primer lugar, la metodología cualitativa para describir la reflexión de los participantes y sus respectivos niveles. La recolección de estos datos implicó la narrativa ya que los informantes completaron un formulario escrito, aludiendo situaciones problemáticas o episodios críticos que experimentaron al diseñar o implementar una clase a distancia. Asimismo, se empleó la metodología cuantitativa para reconocer la frecuencia en que los informantes mencionaban, en su narrativa, determinados focos de reflexión sobre el diseño y la implementación de sus clases a distancia. Los resultados sugieren que los estudiantes de pedagogía en inglés en práctica profesional solo alcanzan un nivel descriptivo de reflexión. Sus focos de reflexión se relacionan con distintos elementos de la enseñanza remota, tales como las actividades, los recursos didácticos y el tiempo. Resulta necesario que la preparación profesional ayude a los futuros profesores de inglés a lograr un nivel conceptual/comparativo o crítico de reflexión. Esto en el marco de prácticas que integren enfoques comunicativos.*

Palabras clave: *reflexión; formación preparatoria de docentes; formación de profesores de inglés; educación a distancia; planificación de clase.*

Email: ttagle@uct.cl

Recibido: 22/09/2022 Aceptado: 11/09/2023

Doi: [10.18004/rjics.2023.diciembre.201](https://doi.org/10.18004/rjics.2023.diciembre.201)

Editor Responsable: José Antonio Torres. <https://orcid.org/0000-0001-6242-1191>

Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.

ISSN (Impresa) 2225-5117. ISSN (En Línea) 2226-4000.

Vol. 19 n° 2, Diciembre, 2023.pág. 201-216



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

ABSTRACT: *The general objective of this study is to identify the levels of reflection Chilean pre-service EFL teachers exhibit, in their professional practicum, on a distance lesson's design and implementation within the COVID-19 pandemic context. Firstly, this study used the qualitative methodology to describe the participants' reflection and the levels of this competence. The data collection involved the narrative since the informants completed a written form, referring to problematic situations or critical episodes associated with the distance lesson's design or implementation. Likewise, the researchers used the quantitative methodology to recognize the frequency the participants mentioned specific reflection points in their narration about designing and implementing a distance lesson. The results suggest that the Chilean pre-service EFL teachers only reach a descriptive level of reflection, focusing on different remote teaching elements, such as activities, didactic resources, and time. Language teacher education programs should aim to assist EFL teacher candidates in achieving a conceptual/comparative or critical level of reflection. This should be done within the framework of pedagogical practices based on Communicative Language Teaching.*

Keywords: *reflection; preservice teacher education; English teacher education; distance education, lesson plans.*

INTRODUCCIÓN

Los profesionales de la educación mejoran sus prácticas pedagógicas cuando ellos, por medio de la reflexión, cuestionan sus decisiones relacionadas con el diseño y la implementación de sus clases (Susoy, 2015). La reflexión consiste en una forma de pensamiento deliberado y consciente, distinto al rutinario, que busca analizar cuidadosamente presupuestos, ideas y conocimientos (Dewey, 1933; Schon, 1983, 1987). Desde esta perspectiva, la reflexión se basa en la acción o experiencia y, además, actuaría modificando esta última.

Existen autores quienes identifican tres niveles de reflexión docente: descriptivo, conceptual o comparativo y crítico (Farrell, 2015; Jay y Johnson, 2002). El nivel descriptivo involucra el proceso intelectual de identificar y describir un problema asociado a la acción, específico y explícito o vago e implícito. Una vez que el problema ha sido definido, el profesor piensa en el mismo desde diferentes perspectivas, aludiendo a valores, creencias, visiones (propias o ajenas) y al contexto de desempeño. Es así como el nivel conceptual o comparativo asume diferentes interpretaciones del fenómeno en cuestión, las cuales son contrastadas para iluminar una comprensión más profunda del mismo. Finalmente, en el nivel crítico, el profesor juzga, decide o simplemente incorpora las diferentes perspectivas descubiertas en una nueva y mejor comprensión del problema, lo que

conlleva a observar el fenómeno desde una mirada más amplia teniendo en cuenta el punto de vista histórico, socio-político y moral.

La reflexión permite a los individuos articular sus conocimientos teóricos y prácticos cuando examinan sus prácticas, lo cual puede ayudarles a transformar sus conocimientos didácticos y sus representaciones tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje (Asenjo, 2021; Genç, 2016). Por este motivo, el hecho que los programas de preparación profesional de docentes de inglés integren la competencia reflexión sobre sus propias prácticas puede cambiar la forma en que los futuros profesionales enfrenten sus experiencias docentes (Reynolds et al., 2021). Lo anterior puede desarrollarse en asignaturas asociadas a didáctica y práctica de los itinerarios formativos de programas de formación inicial docente, a través de actividades tales como la elaboración de diarios de reflexión, portafolios, discusiones, entrevistas, observación de clases, entre otros (Durán et al., 2017). De acuerdo con un estudio realizado por Yin (2019), estas instancias deben promover que los futuros profesores de inglés reinterpreten las teorías y metodologías enfocadas en cómo aprender y enseñar una lengua extranjera para que las apliquen, estableciendo una conexión con las realidades educativas.

A pesar de la importancia asignada a la reflexión en la formación inicial y continua de los docentes, no todos implementan prácticas reflexivas. Entre los factores que afectarían el desarrollo de esta competencia están: la falta de motivación profesional (Zeichner y Wray, 2001), el desconocimiento del proceso de reflexión en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje (Roux et al., 2012), el temor por afrontar desafíos en el contexto de desempeño (Erten, 2015) y la falta de conocimiento profesional para analizar la práctica pedagógica (Genç, 2016). Estos factores pueden verse exacerbados por las condiciones de incertidumbre, ambigüedad y de complejidad que se experimentan en la sociedad en general y en el contexto educacional.

El año 2020, debido a que la pandemia por COVID-19 obligó a la mayoría de los individuos a confinarse en sus hogares a causa de las restricciones sanitarias, muchos ámbitos de la cotidianidad tuvieron que desarrollarse de manera telemática, entre ellos la educación. En este sentido, los procesos formativos se llevaron a cabo, mayoritariamente, por medio de plataformas de telecolaboración a las cuales se accede desde computadores o dispositivos móviles conectados a Internet. Esto ha traído consigo que los profesores de lengua inglesa y estudiantes de pedagogía hayan tenido que cambiar, abruptamente, la manera en que ellos diseñaban e implementaban sus clases, replanteándose cómo funcionan las variables didácticas y las formas de interacción en este marco (Cheung, 2021; Derakhshan et al., 2021).

Considerando el punto previo, debido al contexto de pandemia global, los programas de formación inicial de profesores de inglés tuvieron que incentivar a los estudiantes de pedagogía a llevar a cabo su formación práctica, en establecimientos educacionales, a distancia (Koşar, 2021; Prastikawati, 2021). Por consiguiente, los futuros docentes enfrentaron diversos desafíos, tales como diseñar e implementar desempeños pedagógicos de manera remota, además de integrar correctamente recursos tecnológicos, para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, en sus prácticas (Aguilar-Cruz y Medina, 2021; Al Abiky, 2021). Es relevante mencionar que, a causa de las nuevas formas de impartir la docencia, es necesario también indagar sobre cómo se desarrolla la reflexión pedagógica en este escenario.

En este marco, el objetivo general de este estudio es identificar los niveles de reflexión que evidencian estudiantes de pedagogía en inglés chilenos en práctica profesional de una institución terciaria de educación chilena que declara incentivar la reflexión a través del proceso de preparación de profesores. Lo anterior considerando el diseño y la implementación de una clase a distancia en contexto de pandemia COVID-19.

Adicionalmente, esta investigación busca responder las siguientes preguntas subsidiarias de investigación:

1) ¿Cuáles son los niveles de reflexión que demuestran estudiantes de pedagogía en inglés chilenos en práctica profesional sobre el diseño y la implementación de una clase a distancia en contexto de pandemia COVID-19?

2) ¿Cuál es la frecuencia de los focos de reflexión que demuestran estudiantes de pedagogía en inglés chilenos en práctica profesional sobre el diseño y la implementación de una clase a distancia en contexto de pandemia COVID-19?

METODOLOGÍA

El presente estudio, en primer lugar, tiene una dimensión cualitativa que utiliza un estudio de caso de carácter descriptivo como diseño. Se utilizó esta metodología para identificar los niveles de reflexión logrados por futuros profesores de inglés chilenos al analizar el discurso escrito de los participantes desarrollado por medio de una narrativa en el marco de la planificación e implementación de una clase remota. Lo anterior considerando las formas de docencia por la que las instituciones educacionales tuvieron que optar debido a la emergencia sanitaria por COVID-19 vivenciada a nivel global desde el año 2020.

En segundo lugar, el estudio tiene una dimensión cuantitativa centrada en el análisis de la frecuencia respecto a los focos de reflexión manifestados por los estudiantes de pedagogía en inglés.

Se invitó a 40 futuros profesores de inglés chilenos a participar voluntariamente en esta investigación. Ellos se encontraban cursando el quinto año de un programa de pedagogía en inglés en una universidad chilena ubicada en el sur de Chile. Todos ellos estaban llevando a cabo su práctica pedagógica final en diferentes establecimientos de educación secundaria ubicados en localidades del sur de Chile. Estos centros educativos se encontraban realizando actividades de docencia remota debido a la emergencia sanitaria por COVID-19. Sus edades oscilaban entre los 22 y los 25 años. Todos ellos firmaron una carta de consentimiento informado que declaraba las condiciones de la investigación y la confidencialidad de sus respuestas.

Como instrumento para la recolección de datos, se utilizó un formulario de narración usado en un estudio previo (Tagle et al., 2019). Este instrumento fue completado por todos los participantes de manera remota. El propósito de este instrumento fue recolectar información sobre la reflexión de los futuros profesores de inglés respecto a situaciones problemáticas, episodios críticos o aprendizajes construidos asociados a la planificación e implementación de una de sus clases de inglés en el contexto de su práctica pedagógica final, la que, debido a la emergencia sanitaria por COVID-19 a nivel global, se llevó a cabo en modalidad remota. Esta técnica de recogida de datos corresponde a la narrativa por medio de la cual los individuos relatan, a través de su discurso escrito, a experiencias personales refiriéndose a sus recuerdos para ilustrar puntos de vista (Barkhuizen et al., 2014).

Para analizar las narraciones formuladas por los participantes, se utilizó, en primer lugar, el análisis de contenido cualitativo con apoyo del software ATLAS.ti. Al usar este programa, los datos fueron textuales codificados y categorizados considerando los niveles de reflexión que demostraban los participantes. Este proceso se basó en una taxonomía que alude a descriptores sobre los niveles de reflexión descriptivo, conceptual o comparativo y crítico (Farrell, 2015; Jay y Johnson, 2002). Posteriormente, se generó una red conceptual para ilustrar los hallazgos cualitativos, estableciendo relaciones de significado entre los códigos reconocidos a partir del discurso escrito de los participantes.

En segundo lugar, se empleó el análisis de contenido cuantitativo. Esto involucró reconocer la frecuencia en que los sujetos de estudio mencionaban determinados focos de reflexión en el formulario. Para ilustrar esto, se elaboró una tabla de frecuencia que presenta el código manifestado (foco de reflexión) y su dimensión didáctica, además de su frecuencia y porcentaje en los resultados del estudio.

RESULTADOS

Niveles de reflexión que evidencian estudiantes de pedagogía en inglés chilenos en práctica profesional sobre el diseño y la implementación de una clase a distancia en contexto de pandemia COVID-19.

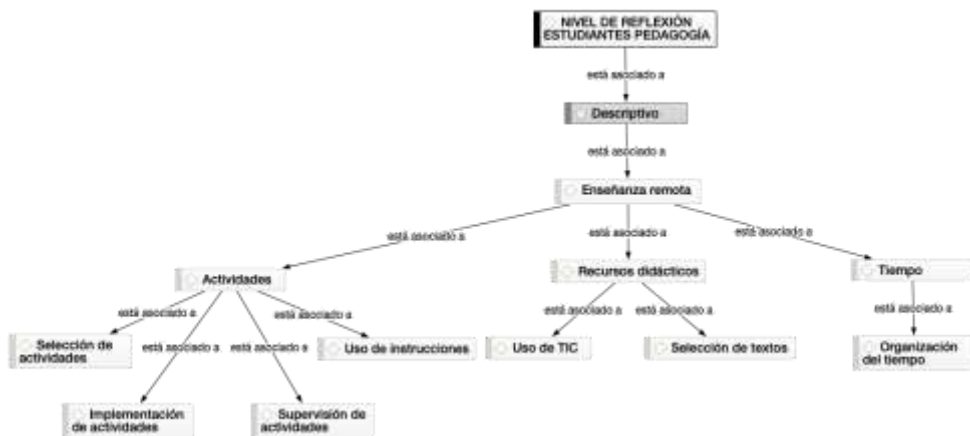


Figura 1. Red conceptual sobre niveles de reflexión que evidencian estudiantes de pedagogía en inglés chilenos.

Cuando los estudiantes de pedagogía en inglés participantes de esta investigación cuestionan sus prácticas de planificación e implementación de una clase a distancia, ellos solo alcanzan un *nivel descriptivo* de reflexión, el cual se focaliza en la *enseñanza remota* (ver Figura 1). En este sentido, los informantes se limitan, básicamente, a relatar las dificultades que experimentaron y los aprendizajes que construyeron, a partir de estas dificultades, en el marco de algunos aspectos de la docencia a distancia en la asignatura de inglés.

La reflexión descriptiva de los sujetos de estudio se centra en las *actividades* de la planificación e implementación de una clase de inglés, apuntando, en primer lugar, a la *selección* de las mismas. Evidencia de esto es lo que menciona uno de los futuros docentes: “La dificultad principal que enfrenté se debió a la actividad planificada para el inicio de la clase. Debí optar por otra en que los estudiantes pudiesen participar más” (E25).

Adicionalmente, los participantes reflexionan, a nivel *descriptivo*, sobre la *implementación de actividades*. Ellos presentan información sobre un problema o situación vivenciada en la puesta en práctica de su plan de clase. Uno de los futuros docentes señala: “Hubo escasa asistencia de estudiantes, por lo que tuve que impartir algunas actividades de la clase de manera grupal (tres personas) y modificar otras para que las realizaran individualmente” (E01). Otro de los participantes formula un comentario equivalente: “La dificultad que se presentó en la clase fue en la actividad de producción. Aunque yo presenté un modelo de cómo redactar una carta, los estudiantes tuvieron inconvenientes. Les costó la estructura del texto, no pudiendo terminar” (E17).

Al pensar en su desempeño en la planificación y/o en la implementación de su clase a distancia, los futuros profesores de inglés evidencian, además, un nivel de reflexión *descriptivo* cuando manifiestan que, para asegurarse que los estudiantes realicen, efectivamente, las tareas planificadas, ellos llevan a cabo la *supervisión de actividades*. De acuerdo con sus planteamientos, los participantes vigilan a los aprendices para verificar el cumplimiento de tareas, buscando controlar su conducta, lo cual se evidencia en el siguiente extracto: “Planifiqué la clase para que los estudiantes trabajaran en grupos. Sin embargo, me fue un poco complicado el estar monitoreando a cada equipo para que no estuviesen enfocados en otras tareas” (E09). Otro futuro profesor expresa un comentario similar: “Los estudiantes no tenían claro lo que debían realizar. Para solucionar este problema, cuando los monitoreé, opté por preguntarles sobre los procedimientos de la clase. Así iba verificando si es que ellos estaban atentos” (E29).

En el marco de la reflexión de los participantes considerando las *actividades* incluidas en la planificación e implementación de una clase de inglés en modalidad de *enseñanza remota*, ellos también evidencian un *nivel descriptivo* respecto al constructo *uso de instrucciones*. Sobre este punto, los profesores en formación narran situaciones problemáticas cuando se centran en eventos relacionados con proveer directrices sobre procedimientos que los estudiantes tienen que realizar en la clase, lo que se explicita a continuación: “En la implementación, no logré explicarme lo suficientemente bien para que los estudiantes entendieran a

cabalidad las instrucciones de algunas actividades. Esto causaba que ellos me preguntaran nuevamente sobre lo que debían hacer” (E10). De la misma forma, otro de los informantes establece un planteamiento similar al referirse a una dificultad experimentada: “La forma en que entregué las instrucciones de la actividad no fue la mejor. Los grupos entendieron dos ideas distintas. Uno de los grupos pudo realizar la actividad perfectamente, mientras que el otro tuvo contratiempos” (E26).

Por otro lado, considerando el *nivel descriptivo* de reflexión basado en la *enseñanza remota* del idioma inglés, los estudiantes de pedagogía detallan situaciones problemáticas o aprendizajes logrados respecto a los *recursos didácticos*. En este contexto, los planteamientos de los participantes se focalizan en el uso de *recursos TIC*, poniendo especial atención al funcionamiento de estas herramientas. Uno de los informantes describe una problemática vivenciada que se vincula con este ámbito: “Al ser una clase realizada a distancia sucedieron algunos problemas técnicos, los que pude resolver rápidamente. Por ejemplo, tuve inconvenientes al momento de reproducir un video y compartir mi pantalla” (E31). Otro de los participantes establece que sus dificultades estaban relacionadas con su conocimiento sobre *recursos TIC* para utilizar en clases remotas: “Planificar me fue complicado. No poseía mucho manejo de herramientas virtuales por lo que no sabía cómo hacer que mis clases fuesen más interactivas” (E15).

Respecto al *nivel descriptivo* de reflexión logrado por sujetos de estudio en función de *recursos didácticos*, ellos se centran, además, en la *selección de textos* orales o escritos. Este constructo está vinculado con la *enseñanza remota* de habilidades receptivas del idioma inglés, el cual es mencionado al narrar las dificultades o los aprendizajes construidos. Un informante presenta información sobre este ámbito, aludiendo a que tuvo que adaptar el material: “Tuve problemas al tratar de encontrar un texto para enseñar lectura. Ninguno servía para lo que estaba buscando, así que tuve que realizarle adaptaciones a uno que encontré” (E02). Otro de los participantes expresa una idea similar vinculada con una dificultad experimentada: “Los artículos escritos que utilicé tenían lenguaje bastante específico y complejo, por lo que tuve que adecuarlo al nivel de los estudiantes. Intenté solucionar esto acortando los textos y reemplazando algunas palabras por sinónimos” (E34).

En el contexto de la *enseñanza remota* del idioma inglés, los futuros profesores reflexionan de manera *descriptiva* sobre el *tiempo* cuando se refieren a las dificultades asociadas a la planificación e implementación de una clase a distancia. Los participantes detallan preocuparse por la rigurosa *organización* de cuánto toma la puesta en práctica de las actividades planificadas, lo cual

consideran problemático. Esta perspectiva se evidencia a continuación: “El tiempo fue un problema. Hubo actividades que duraron más de lo estipulado y otras en las que sobró tiempo” (E27). Otro de los informantes narra una situación similar en función de la misma lógica: “Una de mis dificultades fue el manejo de tiempo al realizar la clase. Los estudiantes tuvieron menos tiempo que el planificado originalmente para preparar la actividad de expresión oral” (E36).

Frecuencia de los focos de reflexión que evidencian estudiantes de pedagogía en inglés chilenos en práctica profesional considerando el diseño y la implementación de una clase a distancia en contexto de pandemia COVID-19

Tabla 1: Frecuencia de los focos de reflexión que evidencian estudiantes de pedagogía en inglés chilenos en práctica profesional sobre el diseño y la implementación de una clase a distancia en contexto de pandemia COVID-19.

Dimensión didáctica	Foco de reflexión (código)	Frecuencia	%
Actividades	Selección de actividades	21	19.4%
	Implementación de actividades	27	25%
	Uso de instrucciones	10	9.3%
	Supervisión de actividades	6	5.6%
Recursos didácticos	Uso de TIC	20	18.5%
	Selección de textos	6	5.6%
Tiempo	Organización del tiempo	10	9.3%
N/A	Reflexión no identificada claramente	8	7.4%
TOTAL		108	100%

Como se puede apreciar en la Tabla 1, los estudiantes de pedagogía en inglés chilenos en práctica profesional se refieren, en mayor medida, a la dimensión didáctica de *actividades* como foco de reflexión. Ellos aluden a la *implementación* (25%) y *selección* (19.4%) de estas como la base de sus episodios críticos o aprendizajes construidos en función del diseño e implementación de una clase a distancia. Otro de los focos de reflexión que tiene un número considerable de menciones incluye el *uso de TIC* (18.5%), lo cual puede deberse a los desafíos que implicó, para los estudiantes de pedagogía, diseñar e implementar clases de inglés remotas en sus contextos de práctica, usando estos recursos digitales.

Es posible también reconocer que distintos participantes basan su reflexión pedagógica, de manera reiterada, en el *uso de instrucciones* (9.3%) y la *organización del tiempo* (9.3%) al implementar clases de inglés a distancia. Adicionalmente, otros estudiantes de pedagogía en inglés reflexionan sobre la *supervisión de actividades* (5.6%) en la implementación y la *selección de textos* (5.6%) en el diseño de clases de inglés remotas.

Por otro lado, parece importante poner atención a que existe un número de participantes (7.4%), cuyo objeto/foco de reflexión no se identifica claramente. Por consiguiente, se infiere que estos estudiantes de pedagogía experimentan debilidades al reflexionar sobre la planificación e implementación de sus prácticas pedagógicas.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio establecen que los estudiantes de pedagogía en inglés alcanzan, esencialmente, un nivel descriptivo de reflexión al relatar problemáticas sobre su planificación e implementación de una clase remota. Este nivel es el primero y el más limitado. El logro de un nivel crítico de reflexión, el cual corresponde al más avanzado y a un desempeño reflexivo ideal, de acuerdo con Farrell (2015) y Jay y Johnson (2002), parece una meta lejana de alcanzar. Este tipo de reflexión involucra analizar situaciones problemáticas asociadas al desempeño docente desde factores sociales, políticos, éticos y/o morales.

En el marco de la reflexión descriptiva sobre las actividades, los participantes relatan problemáticas, situaciones vivenciadas o aprendizajes construidos considerando la selección e implementación de estas, lo cual se relaciona, principalmente, a la adecuación de las tareas planificadas al momento de ponerlas en práctica. Esto puede vincularse con la flexibilización de los futuros profesores en sus intervenciones, capacidad que resulta necesario promover a través de las instancias de práctica en la formación inicial debido a la compleja naturaleza de la competencia de enseñanza, especialmente en modalidad a distancia (Al Abiky, 2021; Mudra, 2018).

La reflexión descriptiva de los futuros profesores se centra, además, en la supervisión de actividades en clases a distancia. Esto involucra controlar y vigilar el desarrollo de las tareas por parte de los aprendices, además de su conducta. La visión planteada por los estudiantes de pedagogía puede relacionarse con una propuesta tradicionalista de enseñanza sobre el rol del profesor. Lo anterior porque este desempeño pudiese reforzar la formación de hábitos más que la autogestión y autorregulación de los aprendices en los procesos educativos (Macías, 2018; Tagle et al., 2020).

Adicionalmente, los participantes reflexionan de manera descriptiva sobre el uso de instrucciones en el contexto de la planificación y la implementación de clases a distancia. Esta perspectiva, al igual que en el punto previo, puede asociarse también a un desempeño tradicionalista ya que estas prácticas se centran en las orientaciones que provee el docente más que en la construcción de

saberes por parte de los aprendices (Brandl, 2020; Pozo et al., 2021). Por lo tanto, en función del análisis de desempeños docentes centrados en la supervisión de actividades y el uso de instrucciones, resulta relevante guiar la reflexión pedagógica de los profesores en formación para que esta se oriente en una lógica comunicativa y constructivista de la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Por otro lado, la reflexión descriptiva de los informantes sobre la planificación e implementación de clases remotas de inglés se focaliza en los recursos didácticos. En primer lugar, ellos relatan problemáticas o aprendizajes construidos sobre el uso de recursos TIC. En el periodo en que desarrolló docencia virtual de emergencia, debido a la pandemia por COVID-19, los profesionales de la educación se vieron enfrentados a múltiples desafíos en este ámbito, los cuales se relacionaban con sus competencias digitales y a sus prácticas docentes, debiendo transformar estas últimas abruptamente (Mavuru et al., 2022; Shinta y Aprilia, 2020). Es por esto que uno de los retos y necesidades que tienen los programas de formación docente actualmente corresponde a su reformulación en esta línea. Por lo tanto, los futuros profesores de inglés deben ser incentivados a usar múltiples herramientas tecnológicas en el diseño y puesta en práctica de sus intervenciones, centrándose en potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua extranjera (Mei, 2019; Taghizadeh y Amirkhani, 2021). En este marco, se sugiere incentivar a los estudiantes de pedagogía a reflexionar, de manera crítica, sobre cómo estos recursos facilitan la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés.

Adicionalmente, en el marco de los recursos didácticos, los profesores en formación reflexionan, de manera descriptiva, sobre la selección de textos. Este hallazgo resulta positivo ya que demuestra que los futuros docentes se encuentran desarrollando representaciones basadas en una lógica comunicativa de la enseñanza del inglés (ver, por ejemplo, Ashoori Tootkaboni, 2019).

Por último, otro punto que se evidencia en la reflexión descriptiva de los participantes es la organización del tiempo. A pesar de que esta es una variable relevante en la docencia, la reflexión de los futuros profesores de inglés debería focalizarse, de manera principal y prioritaria, en cómo se aprende y cómo se enseña la lengua extranjera. Estos resultados son coherentes con los hallazgos de otros estudios en los que los docentes en formación también alcanzan niveles básicos de esta competencia (Ann et al., 2018; Cho, 2017; Tagle et al., 2019).

En el marco de los resultados de este estudio, es relevante que los programas de formación inicial de profesores de inglés incentiven el desarrollo de los niveles conceptual/comparativo y crítico de reflexión. Esto debido a que el análisis de las propias prácticas, basado de manera profunda y exhaustiva en

variados ámbitos relacionados con las problemáticas docentes, favorece la transformación del desempeño pedagógico (Nurfaidah et al. 2017; Telles et al., 2019). No obstante, esto requiere modelaje y apoyo a través de la preparación profesional.

CONCLUSIONES

El análisis de las narraciones de los profesores de inglés en formación demuestra que ellos logran un nivel descriptivo de reflexión. En consecuencia, ellos son incapaces de interpretar sus problemáticas pedagógicas desde perspectivas que trascienden la identificación de problemas asociados a su desempeño, es decir, no relacionan estas problemáticas con factores contextuales y teóricos (nivel conceptual o comparativo), ni con factores sociales, políticos, éticos y/o morales (nivel crítico) en el marco de sus prácticas docentes. Dado que los informantes presentan un nivel básico de reflexión, ellos podrían experimentar limitaciones al tomar las decisiones más adecuadas asociadas a la planificación de sus lecciones y las acciones de intervención en el aula que favorezcan un proceso de aprendizaje profundo en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Por esta razón, se sugiere que los programas de pedagogía en inglés empoderen a los profesores en formación para cuestionar la efectividad de su desempeño pedagógico con base en los principios de la enseñanza y el aprendizaje comunicativo de la lengua. Esto debe considerar niveles de reflexión más altos, como los sugeridos previamente: conceptual/comparativo y crítico.

Como se mencionó anteriormente en este artículo, a fin de incentivar a los futuros profesores de inglés a ser profesionales reflexivos, se debe incluir oportunidades para desarrollar la reflexión en el currículum de los programas de preparación de profesionales de la educación, especialmente, en los cursos relacionados con didáctica y práctica. En estos, los profesores en formación requieren desarrollar prácticas de reflexión efectivas que mejoren su desempeño profesional, promoviendo prácticas comunicativas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

Contribución de autores

Los autores Tania Tagle, Paulo Etchegaray y Viviana Rojas contribuyeron de igual manera a elaboración de artículo de investigación (recolección de datos, análisis de información y redacción de manuscrito).

Financiamiento

Proyecto de Innovación en Docencia, 2020-2021, Universidad Católica de Temuco.

Conflicto de intereses

No existe conflicto de intereses entre alguno de los autores y la Revista u otra contraparte asociada a artículo de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Cruz, P. J. y Medina, D. L. (2021). Pre-service English teachers' perceptions of their online teaching practice during pandemic times. *Propósitos y Representaciones: Revista de Psicología Educativa*, 9.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.925>
- Al Abiky, W. B. (2021). Lessons learned for teacher education: Challenges of teaching online classes during COVID-19, what can pre-service teachers tell us? *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 30(2), 110-118.
- Ann, O., Swanto, S. y AlSaqqaf, A. (2018). Pre-service ESL teachers engaging in reflective practice: Current observations and perceived challenges. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education*, 8(2), 5-18.
<https://doi.org/10.37134/jrptte.vol8.no2.2.2018>
- Asenjo, N. (2021). Marco para la reflexión docente: Una propuesta metodológica. *Revista Realidad Educativa*, 1(1), 35-62. <https://doi.org/10.38123/rre.v1i1.87>
- Ashoori Tootkaboni, A. (2019). Teachers' beliefs and practices towards communicative language teaching in the expanding circle. *Revista Signos*, 52(100), 265-289.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200265>
- Barkhuizen, G., Benson, P. y Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge.
- Brandl, K. (2020). *Communicative language teaching in action: Putting principles to work* (2ª ed.). Cognella.
- Burhan-Horasanlı, E. y Ortaçtepe, D. (2016). Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' reflection-on, in and for-action. *Teaching and Teacher Education*, 59, 372-382. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.002>
- Cheung, A. (2021). Synchronous online teaching, a blessing or a curse? Insights from EFL primary students' interaction during online English lessons. *System*, 100.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102566>
- Cho, M. (2017). Pre-service L2 teacher trainees' reflection: What do they focus on? *English Teaching*, 72(1), 105-129. <https://doi.org/10.15858/engtea.72.1.201703.105>

- Derakhshan, A., Kruk, M., Mehdizadeh, M. y Pawlak, M. (2021). Boredom in online classes in the Iranian EFL context: Sources and solutions. *System*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102556>
- Dewey, J. (1933). *How we think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.
- Durán, N. C., Lastra, S. P. y Morales, A. M. (2017). Beliefs of pre-service teachers about English language teaching: Reflection and practice. *Revista Folios*, 45, 177-193.
- Erten, İ. (2015) Listening to practising teachers: Implications for teacher training programs. *Social Pre-service and Behavioral Sciences*, 199, 581-588. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.553>
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Genç, Z. S. (2016). More practice for pre-service teachers and more theory for in-service teachers of English language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 677-683. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.092>
- Jay, J. K. y Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
- Koşar, G. (2021). Distance teaching practicum: Its impact on pre-service EFL teachers' preparedness for teaching. *IAFOR Journal of Education*, 9(2). <https://doi.org/10.22492/ije.9.2.07>
- Macías, D. F. (2018). Classroom management in foreign language education: An exploratory review. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 153-166. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.60001>.
- Mavuru, L., Pila, O. K. y Kuhudzai, A. G. (2022). Pre-service teachers' levels of adaptations to remote teaching and learning at a university in a developing country in the context of COVID-19. *International Journal of Higher Education*, 11(1), 12-30. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p12>
- Mei, B. (2019). Preparing preservice EFL teachers for CALL normalisation: A technology acceptance perspective. *System*, 83, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.011>
- Mudra, H. (2018). Pre-service EFL Teachers' experiences in teaching practicum in rural schools in Indonesia. *The Qualitative Report*, 23(2), 319-344. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3115>

- Nurfaidah, S., Lengkanawati, N. S. y Sukyadi, D. (2017). Levels of reflection in EFL pre-service teachers' teaching journal. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 80-92. <https://doi.org/10.17509/ijal.v7i1.6861>
- Pozo, J. I., Pérez, M. P., Cabellos, B. y Sánchez, D. L. (2021). Teaching and learning in times of COVID-19: Uses of digital technologies during school lockdowns. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656776>
- Prastikawati, E. (2021). Pre-service EFL teachers' perception on technology-based formative assessment in their teaching practicum. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 10(2), 163-171. <https://doi.org/10.15294/elt.v10i2.47965>
- Reynolds, B. L., Liu, S., Ha, X. V., Zhang, X. y Ding, D. (2021). Pre-service teachers learning to teach English as a foreign language to preschool learners in Macau: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720660>
- Roux, R., Mora, A. y Tamez, A. (2012). Reflective writing of Mexican EFL writers: Levels of reflection, difficulties and perceived usefulness. *English Language Teaching*, 5(8), 1-13. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n8p1>
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Book.
- Schon, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Shinta, L. G. B. y Aprilia, N. (2020). EFL pre-service teachers' perceptions of online teaching-practicum during COVID-19 pandemic. *J-ELLiT (Journal of English Language, Literature, and Teaching)*, 4(2), 58-66.
<http://dx.doi.org/10.17977/um046v4i2p%25p>
- Susoy, Z. (2015). Watch your teaching: A reflection strategy for EFL pre-service teachers through video recordings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 163-171. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.501>
- Taghizadeh, M. y Amirkhani, S. (2021). Pre-service EFL teachers' conceptions and strategy use in managing online classes. *System*, 104.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102671>
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M., Ramos, L. y Etchegaray, P. (2019). Pre-service and in-service EFL teachers' levels of reflection. *Revista Opción*, 90, 1402-1434.
- Tagle, T., Díaz, C., Etchegaray, P., Vargas, R. y González, H. (2020). Classroom management practices reported by Chilean pre-service and novice in-service teachers of English as a foreign language (EFL). *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(4), 335-348. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8434>

- Telles, N., Inostroza, M. J. y Rosas, M. (2019). Points of improvement: reflective strategy to support Chilean EFL pre-service teachers' lesson planning. *HOW Journal*, 26(2), 88-105. <https://doi.org/10.19183/how.26.2.498>.
- Yin, J. (2019). Connecting theory and practice in teacher education: English-as-a-foreign-language pre-service teachers' perceptions of practicum experience. *Innovation and Education*, 1(4). <https://doi.org/10.1186/s42862-019-0003-z>
- Zeichner, K. y Wray, S (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*. 17(5), 613-621. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00017-8)