

La reflexión crítica en las prácticas de enseñanza en profesorados y traductorados de inglés del conurbano sur bonaerense: perspectivas de docentes y estudiantes

Critical Reflection in Teaching Practices in English Teacher Education and Translation Programs in the Southern Greater Buenos Aires Area: Teachers' and Students' Perspectives

Martín Cieri

Universidad Nacional de Lanús

martincieri@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7882-0381>

Marina Kirac

Universidad Nacional de Lanús

marinakirac@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-7272-5904>

Colaboradores: Cecilia Bernetti · Emilio Cabello · Ivana Carnevali Hansen · Gabriela Denicolay · Paula Didari · Diego Domínguez · Mariano Mazzeo · María Rosa Mucci · Delma Sánchez · Julieta Sotelo

Recibido: 15/7/26

Aceptado: 1/9/26

Resumen

El estudio analiza la reflexión crítica en las prácticas de enseñanza de profesorados y traductorados de inglés del conurbano sur bonaerense a partir de las percepciones de docentes y estudiantes. Se adoptó un diseño de integración cuantitativa y cualitativa, de alcance descriptivo e interpretativo. Participaron 28 docentes y 194 estudiantes de instituciones de educación superior, quienes respondieron cuestionarios diferenciados con preguntas cerradas y abiertas. Los resultados muestran que los docentes reconocen modificaciones frecuentes durante las clases y revisiones posteriores de sus decisiones, mientras que los estudiantes perciben estos cambios principalmente con frecuencias intermedias. En ambos grupos, la comprensión, la participación y el interés ocupan un lugar relevante en la valoración de las estrategias de enseñanza. La retroalimentación constituye el principal punto de convergencia, ya que los docentes la identifican como una fuente para reconsiderar sus decisiones y los estudiantes le atribuyen un papel destacado en la mejora de las clases. También se reconocen condiciones institucionales vinculadas con las posibilidades de sostener estos procesos. A partir de los hallazgos se propone un modelo interpretativo que concibe la reflexión crítica como un proceso relacional de reconstrucción de la práctica.

Palabras Clave: reflexión crítica; prácticas de enseñanza; docentes; estudiantes; educación superior; enseñanza del inglés.

Abstract

This study analyzes critical reflection in teaching practices in English teacher education and public translation programs in the southern area of Greater Buenos Aires through the perceptions of teachers and students. A mixed quantitative-qualitative design with a descriptive and interpretative scope was adopted. Twenty-eight teachers and 194 students from higher education institutions completed separate questionnaires combining closed- and open-ended questions. The findings show that teachers report frequent modifications during classes and subsequent revision of their decisions, whereas students perceive these changes mainly at intermediate frequencies. In both groups, understanding, participation, and interest play a relevant role in the assessment of teaching strategies. Feedback constitutes the main point of convergence, as teachers identify it as a source for reconsidering their decisions and students attribute to it a prominent role in the improvement of classes. Institutional conditions associated with the possibility of sustaining these processes were also identified. Based on these findings, an interpretative model is proposed in which critical reflection is understood as a relational process of reconstructing practice.

Key Words: *critical reflection; teaching practices; teachers; students; higher education; English language teaching.*

1. Introducción

El presente estudio forma parte del proyecto *La reflexión crítica en la enseñanza: hacia prácticas más contextualizadas en los Traductorados Públicos y Profesorados de Inglés del conurbano sur bonaerense*, desarrollado en el Centro de Investigaciones en Teorías y Prácticas Científicas del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Lanús¹. En ese marco se relevaron, mediante instrumentos específicos, las percepciones de docentes y estudiantes de profesorados y traductorados de inglés. El análisis pone en relación ambos cuerpos empíricos con el propósito de examinar, desde dos posiciones dentro de la relación pedagógica, distintos aspectos vinculados con la reflexión crítica y la revisión de las prácticas de enseñanza.

Las respuestas de los docentes recuperan decisiones, criterios de valoración y situaciones que los llevan a reconsiderar su intervención; las de los estudiantes ofrecen información acerca de cómo algunas de esas decisiones adquieren forma y significado en las clases. Esta relación resulta especialmente relevante porque la revisión que un docente reconoce en su propio trabajo puede alcanzar distintos grados de visibilidad para quienes participan de la propuesta.

En los profesorados y traductorados de inglés, estas cuestiones adquieren características particulares. La formación articula saberes lingüísticos y culturales con situaciones comunicativas, educativas y profesionales, por lo que las decisiones acerca de la planificación, las actividades, la contextualización de los contenidos y las formas de participación se vinculan con trayectorias y ámbitos de actuación diversos. Examinar cómo esas decisiones se revisan y cómo son percibidas permite situar la reflexión crítica dentro de prácticas concretas de enseñanza.

El objetivo de este informe consiste en analizar las dimensiones que configuran la reflexión crítica en las prácticas de enseñanza de docentes de profesorados y traductorados de inglés del conurbano sur bonaerense a partir de la integración de las percepciones de docentes y estudiantes. El análisis se centra en la planificación y sus modificaciones, la contextualización, la participación, los criterios utilizados para valorar las estrategias, la retroalimentación y las condiciones institucionales vinculadas con la revisión de la práctica.

La relación entre ambos cuerpos empíricos se plantea en el plano hermenéutico. Las respuestas se consideran fuentes producidas desde posiciones diferentes dentro de la experiencia educativa y permiten reconocer convergencias, diferencias y tensiones entre ambos registros. A partir de esas relaciones, el estudio propone una lectura integrada de la reflexión crítica y un modelo interpretativo que articula experiencia profesional, decisiones pedagógicas, experiencia de los estudiantes, retroalimentación y condiciones institucionales.

¹ Proyecto de investigación Amílcar Herrera, código 80020240300001LA, dirigido por Martín Cieri y codirigido por Marina Kirac.

2. Marco teórico

2.1. *Práctica reflexiva y conocimiento profesional docente*

Las prácticas de enseñanza se desarrollan en situaciones atravesadas por decisiones que comprometen contenidos, actividades, formas de intervención y modalidades de evaluación. Cada una de esas decisiones adquiere sentido dentro de condiciones institucionales, sociales y pedagógicas específicas. Steiman (2018) las concibe como prácticas sociales complejas y subraya las dimensiones históricas, políticas, culturales y éticas que intervienen en su configuración. Edelstein (2011) incorpora a este problema la incertidumbre propia de la enseñanza: aun cuando la formación ofrece marcos conceptuales y criterios de acción, las situaciones concretas plantean demandas que requieren interpretación y juicio profesional.

En este contexto, la experiencia ocupa un lugar central en la construcción del saber docente. Litwin (2008) cuestiona las concepciones metodológicas apoyadas en procedimientos de aplicación uniforme y sitúa la interpretación de las situaciones como una dimensión constitutiva del oficio de enseñar. Perrenoud (2007) vincula esta capacidad con la profesionalidad docente y con la movilización de saberes diversos frente a escenarios singulares. La práctica profesional se configura, de este modo, en la relación entre conocimientos disponibles, condiciones concretas de intervención y criterios elaborados a lo largo de la trayectoria.

Dewey (1910) ofrece uno de los antecedentes fundamentales para comprender la reflexión como una forma específica de pensamiento. Su definición pone el acento en el examen activo, persistente y cuidadoso de las creencias, de los fundamentos que las sostienen y de las consecuencias a las que conducen. Desde esta perspectiva, una experiencia adquiere valor formativo cuando puede ser interrogada y sometida a revisión. La reflexión introduce así una distancia respecto de la acción inmediata y permite reconsiderar los criterios desde los cuales se actuó.

En una misma línea, Schön (1992) traslada este problema al campo de la formación profesional. Las situaciones que enfrentan los profesionales suelen presentar grados de incertidumbre, singularidad y ambigüedad que exigen respuestas construidas en el propio curso de la acción. Su distinción entre *reflexión en la acción* y *reflexión sobre la acción* permite reconocer dos momentos diferentes. En el primero, el profesional reconsidera una decisión mientras interviene; en el segundo, reconstruye posteriormente lo ocurrido y examina las elecciones realizadas. Ambos movimientos forman parte de la producción de conocimiento profesional a partir de la experiencia.

Ahora bien, la planificación permite advertir con claridad esta relación entre previsión, experiencia y revisión. Antes de una clase, el docente organiza propósitos, contenidos, actividades y tiempos. Durante su desarrollo, las respuestas de los estudiantes, los ritmos de trabajo o una dificultad inesperada pueden modificar las condiciones sobre las que se apoyaban esas decisiones. Aquello que sucede en la situación pedagógica incorpora nueva información y puede llevar a revisar lo previsto.

Perrenoud (2007) amplía esta perspectiva mediante la noción de *habitus* reflexivo. La reflexión adquiere entonces el carácter de una disposición relativamente estable hacia el examen de la propia acción y atraviesa distintos momentos del trabajo profesional: la planificación, la intervención, la regulación y la evaluación. Bajo esta concepción, la experiencia acumulada constituye un repertorio que puede volver a interrogarse frente a nuevos problemas. Las decisiones presentes se apoyan en saberes elaborados durante la trayectoria y, a su vez, las nuevas situaciones pueden modificar esos saberes.

El conocimiento profesional también se construye en espacios compartidos. Sanjurjo (2009) destaca el valor de los dispositivos que permiten tomar distancia de la acción cotidiana, poner las prácticas en discusión y confrontar interpretaciones con otros. Las observaciones, los casos, las narrativas profesionales y los intercambios entre colegas pueden convertir una experiencia individual en objeto de análisis colectivo. Las instituciones intervienen aquí de manera decisiva, porque los tiempos, los espacios y las formas de organización del trabajo condicionan las posibilidades de sostener esos procesos.

En el marco de este estudio, estos aportes permiten pensar la reflexión crítica como un proceso de reconstrucción de la práctica que articula experiencia, conocimiento profesional y revisión de decisiones. Esta perspectiva ofrece el punto de partida para analizar cómo esas revisiones adquieren forma dentro de las situaciones concretas de enseñanza.

2.2. Enseñanza situada, contextualización y participación

La reflexión sobre las decisiones pedagógicas se vincula con el carácter situado de la enseñanza. Los contenidos, las actividades y las formas de intervención se inscriben en contextos específicos y se dirigen a grupos con trayectorias, necesidades y experiencias diversas. Desde la perspectiva de Steiman (2018), el sentido de una práctica se construye dentro de la trama institucional y relacional en la que tiene lugar. La contextualización compromete, por ello, criterios acerca de qué aspectos de una propuesta resultan pertinentes para una situación determinada y cuáles requieren modificaciones.

Díaz Barriga (2006) aborda esta cuestión a partir de las prácticas educativas auténticas y de la relación entre los conocimientos y las situaciones en las que adquieren sentido. Su planteo permite pensar la contextualización como una articulación entre los saberes académicos y problemas o prácticas reconocibles para quienes aprenden. Esta relación resulta particularmente significativa en la educación superior, donde la formación mantiene vínculos con campos de actuación profesional que proporcionan contextos posibles para el uso de los conocimientos.

En los profesorados y traductorados de inglés, esa articulación involucra saberes lingüísticos y culturales junto con situaciones comunicativas, educativas y profesionales. Nunan (1999) asigna un lugar relevante a las necesidades de los estudiantes y a las tareas que relacionan el aprendizaje de la lengua con propósitos comunicativos. La selección de actividades puede acercar los contenidos a contextos en los que el inglés constituye una herramienta de comunicación, enseñanza o desempeño profesional. Las características del grupo intervienen también en estas decisiones, pues una misma propuesta puede adquirir sentidos diferentes según las experiencias y los propósitos de quienes participan de ella.

La participación incorpora otra dimensión a esta relación. Biggs y Tang (2011) colocan la actividad de los estudiantes en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y vinculan aquello que hacen con las posibilidades de alcanzar los resultados formativos propuestos. Esta perspectiva permite ampliar la mirada sobre una clase más allá de las decisiones iniciales del docente. Las formas de intervención, las tareas y las oportunidades de intercambio configuran distintas maneras de relacionarse con los contenidos y de actuar sobre ellos.

Contextualización y participación pueden adquirir formas diversas dentro de una misma práctica. Una actividad vinculada con una situación profesional, una explicación reformulada a partir de una dificultad o una propuesta que incorpora las intervenciones del grupo expresan decisiones cuya pertinencia depende de las condiciones en las que se desarrollan. Ambas dimensiones permiten analizar cómo los contenidos se relacionan con situaciones concretas y qué lugar ocupa la participación dentro de las propuestas de enseñanza.

2.3. La experiencia de los estudiantes como otro punto de observación

El estudio de la reflexión crítica suele privilegiar aquello que los docentes pueden reconstruir acerca de sus propias decisiones: qué modificaron, por qué lo hicieron, qué dificultades encontraron y qué criterios utilizaron para valorar los resultados. Ese registro permite acceder a la interpretación que el profesional construye sobre su práctica. La experiencia de los estudiantes ofrece otro tipo de información. Una actividad que cambia, una explicación que se reformula o la incorporación de un ejemplo frente a una dificultad forman parte de lo que sucede en el espacio compartido de la clase y pueden ser reconocidas por quienes participan de ella.

La distinción entre ambos planos resulta importante. Schön (1992) permite comprender la reflexión que acompaña una intervención o que vuelve posteriormente sobre ella; ese proceso pertenece al ámbito de la elaboración profesional. Los estudiantes acceden a las decisiones que toman forma en la enseñanza y construyen sus propias interpretaciones acerca de ellas. El análisis de sus respuestas se dirige, por esta razón, hacia las manifestaciones observables de la práctica y hacia el significado que adquieren dentro de sus experiencias de aprendizaje.

Bain (2007) incorpora la experiencia de quienes aprenden al análisis de la enseñanza universitaria al prestar atención a las condiciones que favorecen la comprensión y el compromiso con el conocimiento. Biggs y Tang (2011) sitúan la actividad de los estudiantes en la relación entre los propósitos formativos, las propuestas de enseñanza y la evaluación. Desde perspectivas diferentes, ambos planteos desplazan parte de la atención hacia aquello que ocurre con una propuesta una vez que entra en relación con quienes deben trabajar con ella.

Esta cuestión también puede abordarse desde las interpretaciones que los estudiantes construyen acerca del entorno educativo. Entwistle (2009) relaciona las formas de aprender con la manera en que se comprenden las demandas de una situación académica. Las percepciones forman parte de esa experiencia: los estudiantes atribuyen sentido a las actividades, reconocen diferencias entre formas de enseñar y elaboran valoraciones acerca de aquello que favorece o dificulta su relación con los contenidos.

En una misma situación pedagógica, las posiciones de docentes y estudiantes producen información de distinta naturaleza. Un docente puede explicar que modificó una actividad porque advirtió una dificultad en el grupo; los estudiantes pueden reconocer el cambio y valorar de manera diversa aquello que ocurrió a partir de él. La incorporación de ambas perspectivas permite examinar el recorrido de una decisión desde dos lugares de la relación pedagógica. También permite advertir diferencias entre aquello que los docentes identifican como parte de la revisión de su práctica y aquello que alcanza visibilidad para quienes participan de las clases.

La retroalimentación ocupa un lugar particular dentro de esta relación. Las preguntas, dificultades, intervenciones y devoluciones de los estudiantes forman parte de la información disponible durante la enseñanza. En el plano conceptual, esta circulación permite pensar la relación pedagógica como un espacio en el que una decisión puede encontrar respuestas que lleven a reconsiderarla. La experiencia de los estudiantes adquiere así relevancia tanto como perspectiva desde la cual observar las prácticas como por su participación en las situaciones que pueden dar lugar a nuevas decisiones.

Sobre esta base, el presente estudio aborda las percepciones de docentes y estudiantes como dos puntos de observación diferenciados sobre un mismo campo de prácticas. Su puesta en relación permitirá identificar convergencias, diferencias y tensiones entre los procesos de revisión que los docentes reconocen en su trabajo y las manifestaciones que los estudiantes perciben y valoran en las situaciones de enseñanza. Esta distinción proporciona el criterio conceptual desde el cual se integrarán ambos cuerpos empíricos en el análisis.

3. Metodología

3.1. Diseño y participantes

La investigación adoptó un diseño de integración cuantitativa y cualitativa, de alcance descriptivo e interpretativo. La elección respondió al propósito de examinar un mismo campo de prácticas desde dos posiciones diferenciadas: la de quienes enseñan y la de quienes participan de esas propuestas como estudiantes. El diseño permitió trabajar con tendencias generales obtenidas a partir de preguntas cerradas y con los sentidos expresados en las respuestas abiertas.

El estudio se desarrolló en profesorado y traductorado de inglés pertenecientes a instituciones de educación superior del conurbano sur bonaerense. La selección de los participantes fue intencional y estuvo delimitada por los objetivos del proyecto. El interés se concentró en las prácticas de enseñanza dentro de estos espacios formativos y en las percepciones construidas por los dos grupos involucrados en la relación pedagógica.

Participaron 28 docentes con trayectorias profesionales diversas. El 39,3 % contaba con hasta cinco años de experiencia en educación superior; el 21,4 %, con entre seis y diez; el 10,7 %, con entre once y quince; y el 28,6 % tenía dieciséis años o más de ejercicio. Esta composición permitió recuperar experiencias correspondientes a distintos momentos del recorrido profesional.

El segundo grupo estuvo compuesto por 194 estudiantes de instituciones de gestión estatal y privada. Las edades también presentaron una distribución amplia: 88 participantes (45,4 %) tenían entre 20 y 25 años; 35 (18 %), entre 26 y 30; 33 (17 %), entre 31 y 40; 19 (9,8 %), menos de 20; y otros 19 (9,8 %), más de 40 años. De los 193 estudiantes que respondieron la pregunta sobre tipo de institución, 134 cursaban en establecimientos de gestión estatal y 59 en instituciones privadas.

3.2. Instrumentos

La producción de los datos se realizó mediante dos cuestionarios elaborados específicamente para el proyecto, uno dirigido a docentes y otro a estudiantes. Ambos combinaron preguntas cerradas y abiertas, aunque su contenido respondió a la posición de cada grupo dentro de las prácticas estudiadas. Esta diferenciación permitió abordar problemas comunes sin formular preguntas idénticas ni asumir una correspondencia directa entre las respuestas obtenidas.

El cuestionario destinado a los docentes relevó información sobre trayectoria y formación profesional, planificación, estrategias de enseñanza, contextualización de las propuestas y condiciones institucionales vinculadas con la revisión de la práctica. También incluyó preguntas acerca de las modificaciones realizadas a partir de experiencias anteriores, los criterios utilizados para valorar una estrategia y los factores que impulsan u obstaculizan la introducción de cambios. Las preguntas abiertas ofrecieron la posibilidad de describir situaciones concretas en las que los participantes habían reconsiderado alguna decisión pedagógica.

Para los estudiantes se utilizó un instrumento orientado hacia aspectos de la enseñanza accesibles desde su experiencia. Las preguntas abordaron las formas de clase observadas durante la carrera, la adaptación de actividades, la contextualización, las oportunidades de participación, las estrategias consideradas relevantes para aprender, la motivación y los cambios reconocidos en las propuestas docentes. Otro conjunto de ítems indagó las asociaciones que los participantes establecen entre esas modificaciones y sus experiencias de comprensión, aplicación del conocimiento, participación y autonomía, así como los factores que consideran importantes para la mejora de las clases.

Las preguntas cerradas incluyeron opciones de respuesta única, escalas de frecuencia y, en determinados casos, selección múltiple. En estas últimas se permitió elegir más de una alternativa, característica que se tuvo en cuenta posteriormente en el cálculo y la interpretación de los porcentajes. Las preguntas abiertas incorporaron descripciones y valoraciones que ampliaron la información obtenida mediante las categorías preestablecidas.

La diferenciación de los instrumentos permitió relevar dimensiones comunes mediante preguntas adecuadas a la experiencia de cada grupo y proporcionó la base para su posterior integración analítica.

3.3. Procedimiento de análisis

El tratamiento de las respuestas cerradas se realizó mediante estadística descriptiva. Se calcularon frecuencias absolutas y relativas para cada categoría de respuesta y, en los ítems de selección múltiple, cada alternativa fue contabilizada de manera independiente. Por esta razón, los porcentajes correspondientes a esas preguntas no se interpretaron como categorías excluyentes ni se utilizaron para construir totales comparables entre sí.

Las respuestas abiertas fueron examinadas mediante análisis de contenido, de acuerdo con Bardin (2016). El procedimiento se orientó a identificar recurrencias, diferencias y núcleos de sentido vinculados con los problemas del estudio. En el caso de los docentes, el análisis prestó especial atención a los motivos de revisión, los cambios introducidos en las estrategias y las condiciones que favorecen u obstaculizan ese proceso. En las respuestas de los estudiantes se consideraron, entre otros aspectos, las valoraciones sobre adaptación, contextualización, aprendizaje, cambios percibidos y mejora de las clases.

La organización final de los resultados no reproduce el orden de los cuestionarios. Las respuestas se reagruparon en ejes que permitieran poner en relación ambas perspectivas alrededor de problemas comunes. Esta decisión permitió pasar de una presentación separada de porcentajes y testimonios a una lectura integrada de las prácticas de enseñanza.

El análisis comparativo se realizó sobre la base de dimensiones conceptualmente próximas, aunque no idénticas. Las respuestas de docentes y estudiantes no fueron tratadas como mediciones equivalentes ni se sometieron a comparaciones estadísticas directas. La puesta en relación se orientó a reconocer convergencias, diferencias y tensiones entre aquello que los docentes declaran revisar en sus prácticas y lo que los estudiantes perciben, experimentan y valoran en las clases.

A partir de este criterio, los resultados se organizaron en cinco ejes: planificación y adaptación de la enseñanza; contextualización y participación; criterios para valorar el funcionamiento de las estrategias; retroalimentación como fuente de revisión; y condiciones institucionales vinculadas con la mejora de la práctica. Esta estructura permitió integrar ambos cuerpos empíricos sin perder la especificidad de cada uno y ofreció la base para la construcción del modelo interpretativo presentado al final del análisis.

3.4. Procedimiento y consideraciones éticas

El acceso a los institutos de formación docente de gestión estatal se realizó mediante solicitudes formales dirigidas a las inspectoras de las regiones educativas correspondientes de la Dirección General de

Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. En dichas notas se informó la pertenencia institucional y el código del proyecto, sus objetivos, las características generales de los instrumentos, las condiciones previstas para la participación y el período destinado a la recolección de los datos. En las demás instituciones participantes, el acceso se gestionó con la autorización de sus respectivas autoridades. A partir de estas conformidades, se facilitó la circulación de los cuestionarios en línea entre docentes y estudiantes de los profesorados y traductorados de inglés incluidos en el estudio.

La participación en ambos cuestionarios fue voluntaria y anónima. Antes de responder, docentes y estudiantes recibieron información sobre los objetivos del estudio, el uso académico de los datos y las condiciones de confidencialidad. El consentimiento informado, incluido en los propios instrumentos, constituyó un requisito previo para continuar con el cuestionario. La información obtenida se destinó exclusivamente a fines de investigación y las respuestas no fueron asociadas con identidades individuales ni utilizadas para evaluar el desempeño de docentes, estudiantes o instituciones.

4. Resultados y discusión

4.1. Entre planificación y adaptación: la revisión de la enseñanza durante la práctica

Los datos producidos por ambos grupos permiten observar un primer punto de relación entre planificación y posibilidad de modificar lo previsto. Entre los docentes, 23 de los 28 participantes (82,1 %) señalaron que suelen modificar lo planificado durante la clase. La revisión posterior presenta una frecuencia todavía más alta: 18 docentes (64,3 %) afirmaron que siempre reflexionan sobre cómo resultó una clase y sobre aquello que cambiarían en una próxima oportunidad, mientras que los 10 restantes (35,7 %) respondieron que lo hacen con frecuencia. Las respuestas abiertas amplían este resultado. Los 28 docentes indicaron haber modificado su manera de enseñar a partir de experiencias previas. Los cambios mencionados incluyen materiales, explicaciones, actividades, modalidades de evaluación, organización de contenidos, recursos tecnológicos y formas de participación de los estudiantes. Algunas modificaciones afectan aspectos puntuales de una clase; otras comprometen decisiones más amplias sobre la propuesta didáctica.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la adaptación adquiere una visibilidad más moderada. Ochenta y cinco de los 194 participantes (43,8 %) señalaron que sus docentes modifican las actividades “algunas veces” según la dinámica o las necesidades del grupo; 50 (25,8 %) eligieron “rara vez”, 42 (21,6 %) “con frecuencia”, 10 (5,2 %) “siempre” y 7 (3,6 %) “nunca”. Cuando la pregunta se orientó hacia las modificaciones de clases o estrategias durante el cuatrimestre, 94 estudiantes (48,5 %) respondieron “algunas veces”, 59 (30,4 %) “rara vez”, 30 (15,5 %) “con frecuencia”, 10 (5,2 %) “nunca” y uno (0,5 %) “siempre”. La relación entre ambos cuerpos empíricos muestra una diferencia que merece atención. Los docentes describen la revisión de la planificación como una práctica frecuente, mientras que para los estudiantes esas modificaciones aparecen principalmente en categorías intermedias. La distancia entre ambas distribuciones debe leerse desde la posición que cada grupo ocupa en la situación pedagógica. Los docentes pueden reconocer revisiones que no siempre se traducen en cambios suficientemente visibles para quienes participan de las clases; a su vez, los estudiantes acceden a la forma concreta que esas decisiones adquieren en la experiencia compartida.

La valoración de los cambios introduce otro elemento. Entre los estudiantes, 107 participantes (55,2 %) consideraron que las modificaciones introducidas por sus docentes mejoran la enseñanza “en cierta medida” y 79 (40,7 %) “en gran medida”; solo 8 (4,1 %) eligieron “no mucho”. La menor frecuencia con que los estudiantes perciben modificaciones convive, por lo tanto, con una apreciación ampliamente favorable cuando esos cambios adquieren visibilidad. En las respuestas docentes aparece una lógica próxima, aunque expresada desde otro lugar. La modificación de una explicación, el reemplazo de materiales, la reorganización de contenidos o la reformulación de consignas se vinculan con situaciones en las que la propuesta inicial deja de resultar adecuada para las condiciones de la clase. Un testimonio resulta especialmente ilustrativo: una docente señaló que había debido explicar aquello que daba por supuesto que los estudiantes conocían, después de advertir que ese conocimiento previo no estaba disponible. La revisión afectó, en ese caso, el supuesto desde el cual se había organizado la intervención.

A la luz de estos resultados, la distinción formulada por Schön (1992) entre *reflexión en la acción* y *reflexión sobre la acción* ofrece una clave para interpretar las diferencias observadas. Las modificaciones realizadas durante la clase remiten al primer movimiento; la revisión posterior que los docentes declaran realizar se aproxima al segundo. Desde el otro punto de observación, los estudiantes reconocen

principalmente las formas que esas decisiones adquieren en la práctica. La puesta en relación de ambas perspectivas permite comprender la adaptación como un proceso que puede adquirir distintos grados de visibilidad dentro de la experiencia pedagógica.

4.2. Contextualización, participación y formas de enseñar

En las respuestas de los docentes, la contextualización ocupa un lugar destacado. Veinte de los 28 participantes (71,4 %) señalaron que vinculan “siempre” los contenidos con situaciones reales o contextos auténticos; 6 (21,4 %) indicaron que lo hacen “a menudo” y 2 (7,1 %) “a veces”. Cuando debieron identificar la actividad que utilizan con mayor frecuencia para promover aprendizajes situados, 11 eligieron la resolución de problemas reales o actuales, 7 los estudios de caso y 6 las simulaciones o juegos de rol. Estas tres alternativas reunieron 24 de las 28 respuestas.

La perspectiva de los estudiantes ofrece una distribución menos concentrada. Setenta y ocho participantes (40,2 %) ubicaron en un grado “regular” la presencia de ejemplos o materiales vinculados con su realidad, sus intereses o su contexto; 63 (32,5 %) eligieron “mucho” y 22 (11,3 %) “totalmente”. Las respuestas “poco” y “nada” reunieron 31 casos (16 %). La contextualización aparece, entonces, como una práctica reconocible, aunque su presencia se distribuye de manera más heterogénea que en las respuestas docentes. La diferencia resulta relevante porque los docentes pueden incorporar situaciones reales o referencias profesionales y atribuirles un valor contextualizador, mientras que para los estudiantes esa relación adquiere sentido desde la experiencia concreta de la clase y desde el grado en que la reconocen como próxima a sus intereses, necesidades o futuros ámbitos de actuación.

Las modalidades de participación presentan otro perfil. Entre los estudiantes, 105 participantes (54,1 %) señalaron que sus docentes proponen “con frecuencia” actividades que requieren participación activa y 42 (21,6 %) respondieron “siempre”; 44 (22,7 %) eligieron “algunas veces” y solo 3 (1,5 %) “rara vez”. Esta presencia relativamente sostenida convive con formatos expositivos que también aparecen de manera frecuente en sus trayectorias: al pedirles que identificaran hasta dos tipos de clase observados con mayor frecuencia, 95 estudiantes (49 %) seleccionaron las clases expositivas o magistrales, 86 (44,3 %) el trabajo en grupos o pares, 79 (40,7 %) las clases con ejercicios prácticos escritos y 64 (33 %) aquellas organizadas alrededor de debates y discusiones.

Los ejercicios orales reunieron 49 menciones (25,3 %) y las presentaciones de estudiantes 33 (17 %). El panorama muestra, así, una convivencia de formatos antes que el predominio exclusivo de una única modalidad.

Las actividades mencionadas con mayor frecuencia permiten precisar esta coexistencia de formatos. Tomar apuntes durante la explicación fue mencionado por 132 participantes (68 %), mientras que el trabajo en grupos o pares reunió 73 respuestas (37,6 %). Los debates o discusiones dirigidas alcanzaron 51 menciones (26,3 %), la resolución de ejercicios escritos 50 (25,8 %) y las guías con posterior puesta en común 46 (23,7 %). La exposición docente conserva una presencia importante dentro de propuestas que también habilitan formas diversas de intervención de los estudiantes.

Al considerar qué estrategias valoran para aprender, 82 estudiantes (42,3 %) eligieron las explicaciones claras del docente como estrategia más efectiva y 63 (32,5 %) seleccionaron los ejemplos prácticos vinculados con la realidad; el debate y la discusión en clase ocuparon el tercer lugar, con 20 respuestas (10,3 %). En una pregunta diferente, las explicaciones docentes fueron también el recurso considerado más motivador por 123 participantes (63,4 %), seguidas por las actividades prácticas vinculadas con la realidad, con 99 menciones (51 %).

Estos datos permiten evitar una oposición simple entre exposición, participación y contextualización. Para los estudiantes, una explicación clara puede constituir una estrategia valiosa y coexistir con actividades prácticas, debates o propuestas vinculadas con situaciones reales. La cuestión parece residir en la función que cada forma de intervención cumple dentro de la experiencia de aprendizaje. En este punto, las respuestas dialogan con Díaz Barriga (2006) y Nunan (1999), ya que la pertinencia de una propuesta se relaciona con la posibilidad de situar los contenidos en contextos significativos y con las condiciones que permiten utilizarlos dentro de prácticas concretas.

La comparación entre ambas perspectivas muestra, finalmente, una combinación de coincidencias y diferencias de intensidad. Los docentes atribuyen una presencia muy alta a la contextualización, mientras que los estudiantes la reconocen con mayor dispersión. La participación, en cambio, aparece con bastante frecuencia en las respuestas de quienes aprenden. Estas variaciones permiten distinguir

dimensiones que suelen presentarse juntas: una clase puede promover participación sin que los estudiantes la perciban como especialmente contextualizada, del mismo modo que una explicación expositiva puede ser valorada por su claridad y por la relación que establece con situaciones relevantes.

4.3. Criterios para valorar las estrategias: comprensión, participación y aprendizaje

Cuando los docentes explican cómo determinan si una estrategia resultó adecuada, la interacción con los estudiantes ocupa un lugar central. Doce de los 28 participantes (42,9 %) señalaron la participación y el interés observados en clase como principal criterio de valoración; 8 (28,6 %) mencionaron la retroalimentación directa, 4 (14,3 %) los resultados de las evaluaciones, 3 (10,7 %) la comparación con experiencias anteriores y uno (3,6 %) las conversaciones con colegas. En conjunto, 20 docentes recurrieron principalmente a información producida en la relación inmediata con los estudiantes. La pregunta acerca de la señal más representativa de que una estrategia había funcionado ofreció una distribución semejante. Once docentes (39,3 %) eligieron una mayor participación y motivación; 8 (28,6 %), una comprensión más clara de los contenidos; 6 (21,4 %), mejores resultados en evaluaciones o actividades; y 3 (10,7 %), una mayor autonomía en el aprendizaje. El rendimiento formal constituye así uno de los criterios considerados, junto con otros indicios que surgen durante el desarrollo de la enseñanza.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la valoración se organiza alrededor de dimensiones parcialmente coincidentes. Ciento cincuenta y uno de los 194 participantes (77,8 %) recordaron al menos una clase en la que consideraron que lo aprendido había sido significativo. Al identificar el principal indicador de esa experiencia, 54 estudiantes (27,8 %) eligieron la posibilidad de aplicar lo aprendido en situaciones nuevas o prácticas; 50 (25,8 %), explicarlo con sus propias palabras; 42 (21,6 %), enseñarlo o transmitirlo a otras personas; 27 (13,9 %), relacionarlo con conocimientos previos; y 16 (8,2 %), sentirse seguros para resolver actividades o evaluaciones.

Las respuestas abiertas permiten precisar qué características acompañan esas valoraciones. Se reiteran referencias a experiencias en las que los contenidos pudieron relacionarse con situaciones reales, con la práctica profesional o con problemas que exigían participación. Un estudiante describió una clase significativa porque “se entrelazaba la teoría con la realidad”; otro destacó “una clara conexión entre la teoría y la práctica” junto con la posibilidad de compartir dudas y resolverlas en grupo. En estos testimonios, el valor atribuido a una experiencia se relaciona con la posibilidad de comprender el sentido de los contenidos y utilizarlos en una situación que excede su mera presentación.

La valoración general de las estrategias docentes resulta predominantemente favorable: 119 estudiantes (61,3 %) calificaron como positiva la relación entre las estrategias utilizadas y la calidad de su aprendizaje y 29 (14,9 %) como muy positiva. Treinta y nueve participantes (20,1 %) adoptaron una posición neutral, mientras que 7 (3,6 %) se ubicaron entre las categorías negativa y muy negativa. La motivación presenta una distribución menos concentrada: 87 estudiantes (44,8 %) señalaron que las clases generan interés y motivación “algunas veces”, 69 (35,6 %) “con frecuencia” y 17 (8,8 %) “siempre”; las categorías “rara vez” y “nunca” reunieron 21 respuestas. La diferencia entre ambas distribuciones permite distinguir la valoración de una estrategia de la frecuencia con que las clases despiertan interés o motivación.

La puesta en relación de ambas perspectivas muestra algunos puntos de encuentro. La comprensión y la participación aparecen entre los criterios utilizados por los docentes para valorar sus decisiones y forman parte, a su vez, de las experiencias que los estudiantes asocian con un aprendizaje valioso. En las respuestas de estos últimos adquieren además especial importancia la aplicación, la explicación con palabras propias y la transferencia del conocimiento. La comparación permite reconocer un repertorio más amplio de indicios desde los cuales puede valorarse la pertinencia de una estrategia dentro de una situación de enseñanza.

Esta relación también permite precisar el lugar de la evaluación. Para los docentes, los resultados formales constituyen uno de los criterios posibles, aunque reciben menos menciones que la participación, el interés o la retroalimentación. Entre los estudiantes, sentirse seguros frente a actividades o evaluaciones fue elegido por el 8,2 % como principal indicador de aprendizaje significativo. En ambos cuerpos empíricos, la valoración de una estrategia comprende dimensiones que exceden el resultado obtenido en una instancia evaluativa puntual.

En conjunto, las respuestas muestran que la revisión de la enseñanza se apoya en indicios diversos. Comprensión, participación, interés, aplicación y autonomía adquieren relevancia desde posiciones

diferentes dentro de la relación pedagógica. Para los docentes, estas señales ofrecen información para reconsiderar decisiones; para los estudiantes, forman parte de la experiencia desde la cual valoran las estrategias utilizadas. Esta convergencia conduce al siguiente eje del análisis: el lugar que ambos grupos asignan a la retroalimentación en la revisión de la enseñanza.

4.4. La retroalimentación como punto de encuentro

Entre los docentes, 11 de los 28 participantes (39,3 %) identificaron la retroalimentación directa de los estudiantes como principal factor que los lleva a reflexionar y realizar cambios; otros 8 (28,6 %) señalaron la participación, la motivación o el interés del grupo. En conjunto, ambas categorías reúnen 19 respuestas (67,9 %). Desde la otra perspectiva, 151 de los 194 estudiantes (77,8 %) seleccionaron la retroalimentación de los estudiantes como uno de los factores que más pueden contribuir a mejorar las clases. Este valor supera ampliamente las menciones referidas al acceso a mejores recursos didácticos o tecnológicos (35,6 %) y al tiempo disponible para planificar y preparar las clases (34 %).

La relación entre ambos resultados resulta especialmente significativa porque surge de preguntas distintas y de posiciones diferentes dentro de la relación pedagógica. Los docentes reconocen las respuestas de los estudiantes como información que puede conducir a revisar una decisión; los estudiantes atribuyen a sus propias devoluciones un papel relevante en la mejora de las clases. Los porcentajes corresponden a instrumentos diferenciados y no constituyen medidas directamente comparables. La convergencia se establece en el plano interpretativo y remite al lugar que ambos grupos asignan al intercambio dentro de los procesos de revisión de la enseñanza.

Preguntas, dificultades, niveles de participación y devoluciones explícitas proporcionan información acerca de lo que ocurre con una propuesta durante su desarrollo. Para los docentes, estas señales pueden incorporarse a la reconsideración de una explicación, una actividad o una secuencia; para los estudiantes, la retroalimentación ofrece una forma de hacer ingresar su experiencia en ese proceso. Este punto de encuentro permite pensar la reflexión crítica como una práctica vinculada también con la información que circula en la interacción pedagógica.

4.5. Condiciones institucionales y posibilidades para sostener la revisión de la práctica

Las respuestas de los docentes muestran una valoración elevada de la reflexión sobre la enseñanza junto con restricciones vinculadas con las condiciones de trabajo. Veintiún participantes (75 %) consideraron que reflexionar sobre lo que hacen en sus clases influye “mucho” en la mejora de la enseñanza y 5 (17,9 %) señalaron que influye “bastante”. En conjunto, 26 de los 28 docentes (92,9 %) atribuyeron una influencia alta a la reflexión. Al mismo tiempo, 16 (57,1 %) identificaron la falta de tiempo como principal dificultad para revisar sus prácticas e introducir cambios y 10 (35,7 %) señalaron la sobrecarga laboral o administrativa.

Las respuestas abiertas permiten precisar el alcance de estas restricciones. Los participantes mencionaron la necesidad de contar con horas institucionales destinadas a la planificación y la revisión, espacios de intercambio con colegas, instancias de investigación sobre la enseñanza y oportunidades de formación dentro del horario laboral. También aparecen referencias al pluriempleo y a los traslados entre instituciones como factores que reducen el tiempo disponible para sostener procesos sistemáticos de análisis.

Desde la perspectiva de los estudiantes, el tiempo y las condiciones de trabajo también aparecen entre los factores vinculados con la mejora de las clases. Sesenta y nueve participantes (35,6 %) señalaron el acceso a mejores recursos didácticos o tecnológicos y 66 (34 %) la disponibilidad de mayor tiempo para planificar y preparar las clases. El intercambio de experiencias con colegas y la participación en capacitaciones o cursos de formación docente reunieron 49 respuestas cada uno (25,3 %). La retroalimentación de los estudiantes ocupó el primer lugar entre las opciones, como se analizó en el apartado anterior.

La puesta en relación de ambas perspectivas permite advertir una coincidencia en torno al papel de las condiciones que hacen posible revisar la enseñanza. Para los docentes, el tiempo y la carga laboral aparecen como restricciones directas; para los estudiantes, el tiempo de planificación, los recursos y la formación forman parte de las condiciones que pueden favorecer la mejora de las clases. La reflexión se inscribe así en un marco institucional y laboral que interviene en las posibilidades concretas de sostenerla.

A partir de esta evidencia, Sanjurjo (2009) destaca la importancia de los dispositivos y espacios destinados al análisis de las prácticas, mientras que Steiman (2018) sitúa las decisiones docentes dentro de tramas institucionales que condicionan sus posibilidades de desarrollo. Estos aportes permiten interpretar la tensión observada entre la alta valoración de la reflexión y las dificultades para sostenerla en el trabajo cotidiano. Los tiempos disponibles, las formas de organización institucional y las oportunidades de intercambio adquieren, en este sentido, un lugar central.

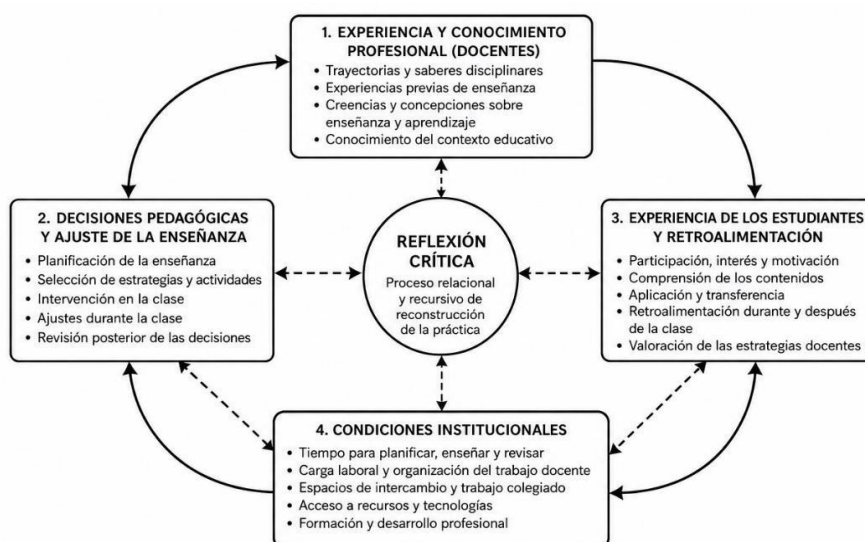
4.6. Hacia un modelo integrado de la reflexión crítica en las prácticas de enseñanza

La lectura conjunta de los resultados permite reconocer una trama común entre dimensiones que, a lo largo del análisis, fueron examinadas por separado. La experiencia profesional y la planificación proporcionan criterios desde los cuales los docentes organizan sus intervenciones; la situación de clase introduce información que puede llevar a revisar esas decisiones; las respuestas de los estudiantes hacen visibles algunos efectos de las propuestas y ofrecen, a su vez, elementos para su reconsideración. Este movimiento se desarrolla dentro de condiciones institucionales y laborales que intervienen en las posibilidades de sostenerlo.

La integración de ambas perspectivas muestra también que la reflexión no adquiere la misma visibilidad para quienes enseñan y para quienes aprenden. Los docentes pueden reconocer modificaciones que forman parte de su propio proceso de decisión, mientras que los estudiantes acceden a aquellas que se expresan de manera perceptible en las actividades, las explicaciones, la contextualización de los contenidos o las formas de participación. La relación entre ambos registros se vuelve especialmente clara en la retroalimentación, que aparece como una vía de circulación de información entre experiencia de aprendizaje y revisión de la enseñanza.

Sobre esta base, el modelo integrado se organiza alrededor de cuatro componentes: experiencia y conocimiento profesional, decisiones pedagógicas y adaptación de la enseñanza, experiencia de los estudiantes y retroalimentación y condiciones institucionales. La reflexión crítica articula estos componentes mediante un movimiento recursivo: las experiencias previas intervienen en las decisiones, las decisiones se ponen a prueba en situaciones concretas, las respuestas que emergen durante la enseñanza aportan nueva información y esa información puede incorporarse a intervenciones posteriores.

Figura 1: Modelo interpretativo integrado de la reflexión crítica en las prácticas de enseñanza



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de los cuestionarios administrados a docentes (n = 28) y estudiantes (n = 194) de profesorado y traductorados de inglés del conurbano sur bonaerense.

La organización circular del modelo representa el carácter recursivo de las relaciones identificadas. Las decisiones docentes pueden modificarse a partir de lo que ocurre durante la clase, mientras que las experiencias resultantes pasan a formar parte del repertorio desde el cual se enfrentan situaciones posteriores. La incorporación de la perspectiva de los estudiantes agrega un plano específico a este proceso, ya que permite observar cómo algunas de esas decisiones adquieren visibilidad y significado para quienes participan de las propuestas de enseñanza.

El modelo posee un alcance interpretativo y situado. Su función consiste en organizar las relaciones identificadas en ambos grupos y ofrecer una lectura conjunta de la reflexión crítica dentro de las prácticas estudiadas. La integración permite distinguir entre las revisiones que los docentes reconocen en su trabajo, las manifestaciones que los estudiantes perciben en las clases y los espacios de interacción en los que ambas dimensiones pueden relacionarse.

5. Conclusiones

El análisis conjunto de las percepciones de docentes y estudiantes permite ampliar la comprensión de la reflexión crítica en las prácticas de enseñanza. Su estudio desde una única perspectiva ofrece información relevante, pero deja fuera una parte de aquello que ocurre cuando las decisiones pedagógicas adquieren forma en la clase. La incorporación de ambos puntos de observación permitió reconstruir un proceso en el que las decisiones que los docentes reconocen como parte de la revisión de su práctica encuentran expresiones concretas que los estudiantes perciben, interpretan y valoran desde su propia experiencia formativa.

Uno de los aportes del estudio reside precisamente en las diferencias entre esas perspectivas. Las modificaciones que los docentes identifican en su planificación y en sus intervenciones alcanzan grados diversos de visibilidad para los estudiantes. Esta distancia permite distinguir la reflexión profesional de sus manifestaciones en la enseñanza y evita asumir una correspondencia inmediata entre la intención pedagógica y la experiencia de quienes participan de las clases. La práctica aparece, de este modo, como un espacio en el que las decisiones adquieren sentidos que exceden la perspectiva de quien las adopta. Los resultados sobre adaptación y contextualización muestran con especial claridad esa diferencia entre registros.

Las coincidencias entre ambos grupos aportan otra dimensión a esta interpretación. Comprensión, participación e interés forman parte de los indicios a los que recurren los docentes para valorar sus estrategias y aparecen también en las experiencias que los estudiantes reconocen como valiosas. La retroalimentación adquiere aquí un lugar singular: los docentes la identifican como una fuente para reconsiderar decisiones y los estudiantes le atribuyen un papel relevante en la mejora de las clases. La relación pedagógica se configura así como un espacio de circulación de información en el que la experiencia de quienes aprenden puede incorporarse a la revisión de la enseñanza.

Esta lectura también obliga a considerar las condiciones en las que la reflexión puede sostenerse. La elevada valoración que los docentes atribuyen a la revisión de sus prácticas convive con restricciones de tiempo y sobrecarga laboral, mientras que las respuestas de los estudiantes reconocen la importancia del tiempo de planificación, los recursos y la formación. La posibilidad de reconstruir la práctica queda vinculada, por lo tanto, con formas concretas de organización del trabajo académico. Los espacios institucionales destinados al intercambio, la planificación y el análisis adquieren relevancia para que la reflexión pueda formar parte de la actividad profesional de manera sostenida.

El modelo interpretativo propuesto procura dar cuenta de estas relaciones sin convertirlas en una secuencia universal. Su carácter recursivo permite comprender cómo la experiencia profesional interviene en las decisiones, cómo esas decisiones se ponen a prueba en situaciones concretas y cómo la información producida durante la enseñanza puede incorporarse a intervenciones posteriores. La perspectiva de los estudiantes introduce en ese movimiento una dimensión decisiva: permite conocer qué aspectos de las decisiones docentes adquieren visibilidad y qué significado reciben desde la experiencia de aprendizaje.

El alcance de estos resultados se encuentra delimitado por las características del estudio. La selección intencional de participantes y su pertenencia a profesorados y traductorados de inglés del conurbano sur bonaerense circunscriben las interpretaciones al contexto investigado. Asimismo, los datos recuperan percepciones y reconstrucciones de los participantes; permiten examinar relaciones entre ambas perspectivas, pero no establecer efectos causales de determinadas prácticas sobre el aprendizaje. Estas delimitaciones abren posibilidades para futuras investigaciones que incorporen otros contextos institucionales, observaciones de clases o diseños que permitan seguir determinadas decisiones pedagógicas y sus transformaciones a lo largo del tiempo.

En definitiva, la reflexión crítica adquiere en este estudio un carácter relacional. Se construye en la revisión que los docentes realizan de sus decisiones, pero encuentra en la interacción con los estudiantes una fuente de información capaz de interpelarlas y en las instituciones las condiciones que pueden

ampliar o restringir esa posibilidad. Pensar la práctica desde esta articulación desplaza la reflexión del ámbito exclusivamente individual y permite situarla en el entramado de experiencias, decisiones e intercambios que constituye la enseñanza.

Bibliografía

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València.
- Bardin, L. (2016). *El análisis de contenido* (3.^a ed.). Akal. (Obra original publicada en 1977).
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGrawHill.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Palgrave Macmillan.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Heinle & Heinle.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Sanjurjo, L. (Coord.). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza: En análisis desde una didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.

Para citar: Cieri, M. & Kirac, M. (2026). La reflexión crítica en las prácticas de enseñanza en profesorado y traductorados de inglés del conurbano sur bonaerense: perspectivas de docentes y estudiantes. *Perspectivas Metodológicas*, 26(30). <https://doi.org/10.18294/pm.2026.6617>



Tanto la revista *Perspectivas Metodológicas* como todos sus contenidos se encuentran publicados bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Esta licencia permite copiar, redistribuir, remezclar, transformar y construir a partir del material en cualquier medio o formato, incluso con fines comerciales. El ejercicio de estos derechos está condicionado al cumplimiento de ciertos requisitos: se debe otorgar el debido reconocimiento a la autoría original, incluir un enlace a la licencia correspondiente e indicar si se han realizado modificaciones al contenido. Asimismo, no pueden imponerse restricciones legales ni aplicarse medidas tecnológicas que limiten los usos autorizados por la licencia.