



Íkala, revista de lenguaje y cultura

ISSN: 0123-3432

revistaikala@udea.edu.co

Universidad de Antioquia

Colombia

Echeverri-Sucerquia, Paula Andrea; Arias, Natalia; Gómez, Isabel Cristina
La Pedagogía Crítica en la Formación de Docentes de Inglés: La Experiencia de un
Grupo de Estudio
Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 167-181
Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255038636004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS: LA EXPERIENCIA DE UN GRUPO DE ESTUDIO

CRITICAL PEDAGOGY IN ENGLISH TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT:
THE EXPERIENCE OF A STUDY GROUP

LA PÉDAGOGIE CRITIQUE POUR LA FORMATION DE PROFESSEURS D'ANGLAIS:
L'EXPÉRIENCE D'UN GROUPE D'ÉTUDE

Paula Andrea Echeverri-Sucerquia

Escuela de Idiomas

Universidad de Antioquia

Mailing Address: Calle 70

N.º 52-21 Medellín, Colombia

E-mail: paula.echeverri @udea.edu.co

Natalia Arias

Escuela de Idiomas

Universidad de Antioquia

Mailing Address: Calle 70

N.º 52-21

Medellín, Colombia

E-mail: n.arias8569@gmail.com

Isabel Cristina Gómez

Escuela de Idiomas

Universidad de Antioquia

Mailing Address: Calle 70

N.º 52-21

Medellín, Colombia

E-mail: chavita109@hotmail.com

RESUMEN

En este artículo presentamos los hallazgos de un estudio de caso cuyo propósito fue explorar a fondo la experiencia de un grupo de estudio sobre pedagogía crítica conformado por docentes de inglés provenientes de diversos contextos. Los datos nos permiten concluir que en las experiencias de formación docente no sólo se debe propender por el desarrollo de una mayor claridad teórica, sino también por el desarrollo de una conciencia crítica de sí mismo y del mundo, lo cual puede servir como base para idear posibilidades de una pedagogía humanizante en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Palabras clave: formación docente, grupos de estudio, pedagogía crítica, concienciación, pedagogía humanizante

ABSTRACT

In this article, we present the findings of a case study, which aimed to explore the experience of a study group, which was comprised of English teachers from different contexts. Data indicate that teacher development experiences should not only strive for the development of theoretical clarity but also for the development of critical awareness of the self and the world around. For this reason, this theoretical clarity and critical awareness may serve as the basis for the possibilities of a humanizing pedagogy in language teaching and learning.

Keywords: teacher development, study groups, critical pedagogy, conscientization, critical awareness, humanizing pedagogy

RÉSUMÉ

Dans cet article nous présentons les résultats d'une étude de cas dont l'objectif est d'explorer l'expérience d'un groupe d'étude sur la pédagogie critique, constitué par des professeurs d'anglais issus de différents contextes. Les données nous conduisent à conclure que les expériences de formation de professeurs non

167

Received: 2013-11-30 / Reviewed: 2014-04-23 / Accepted: 2014-06-03

DOI: 10.17533/udea.ikala.v19n2a04

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN-COLOMBIA, VOL. 19, ISSUE 2 (MAY-AUGUST 2014), pp. 167-181, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

seulement doivent favoriser un développement théorique plus clair mais aussi celui d'une conscience autocritique et de celle sur le monde; ceci pourrait être au fondement d'une pédagogie humanisante appliquée à l'enseignement et l'apprentissage de langues.

Mots-clés: formation de professeurs, pédagogie critique, groupe d'étude, prise de conscience, pédagogie humanisante

Introducción

La globalización y los actuales desarrollos económicos y tecnológicos han transformado el panorama educativo a nivel mundial. Particularmente en el caso de la educación en lenguas, estos fenómenos han traído consigo nuevos beneficios y desafíos, tales como: la noción de *World Englishes*, la preponderancia de políticas lingüísticas importadas y su impacto en los países en vía de desarrollo, la inclusión de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, entre otros. Estos asuntos, a su vez, han llevado al campo de la educación en lenguas a repensarse y a centrar su atención en la construcción de conocimiento situado, en la inclusión global y la colaboración interdisciplinar, como ya lo planteaba Canagarajah (2006).

Una de las perspectivas teóricas y filosóficas en educación a la que han recurrido los académicos y educadores en este campo para orientar la discusión en respuesta a los retos previamente mencionados es la pedagogía crítica, por cuanto en esta se abordan asuntos de poder, relaciones sistémicas entre lo micro y lo macro, etc.; además, la pedagogía crítica da a los docentes un lenguaje para comprender, indagar y eventualmente intervenir en el mundo que les rodea. Pennycook (1990) propone que la educación en segunda lengua —tradicionalmente enfocada en la adquisición de estructuras lingüísticas— no puede descuidar sus bases filosóficas y sus dimensiones políticas, sociales y culturales. Es allí donde él alude a la pertinencia de la pedagogía crítica, particularmente el trabajo de Paulo Freire, para redireccionar la educación en segunda lengua (L2)¹.

El llamado de Pennycook (1990), a contextualizar la educación en L2 y de Canagarajah (2006) de construir conocimiento situado, cobra especial pertinencia si nos enfocamos en el contexto

colombiano, un contexto en el cual la enseñanza y el aprendizaje de L2 han sido procesos orientados principalmente por paradigmas importados (González, 2007). La preponderancia de tales paradigmas ha generado que se ignoren problemas sociales que afectan nuestras instituciones educativas, como la violencia, la pobreza y la inequidad, tanto a nivel de construcción de políticas lingüísticas y educativas, diseño curricular y metodologías de enseñanza y aprendizaje.

En atención a la situación previamente presentada y con el fin de propiciar un espacio para la formación continua de docentes de L2, se conformó, en enero de 2011, un grupo de estudio sobre pedagogía crítica en una universidad pública en Medellín. La idea del grupo de estudio surgió de las coordinadoras de dos programas (uno de pregrado y uno de extensión) de esta universidad, quienes invitaron a los docentes de sus respectivos programas a participar en él. Inicialmente, el grupo estaba conformado por 11 personas, de las cuales 6 continúan hoy día y quienes desarrollaron el estudio que aquí reportamos, en el cual exploramos nuestra experiencia de desarrollo profesional y personal al estudiar la pedagogía crítica².

El presente artículo comienza con una contextualización sobre el grupo de estudio: cómo estaba conformado y cuáles eran sus dinámicas de funcionamiento. Luego presentamos algunos referentes teóricos que orientaron el estudio y la descripción de la metodología de investigación, seguida de la presentación de los hallazgos. Finalmente incluimos algunas conclusiones a la luz de los hallazgos reportados.

Antecedentes

En el grupo de estudio y en la investigación participaron 7 docentes de inglés y de francés con diferentes niveles de formación y experiencia

1 En este artículo utilizamos el término *Second Language Education (SLE)*, en español “educación en segunda lengua (L2)” al que hace referencia Pennycook (1990) para incluir tanto *EFL teaching*, *ESL teaching*, y *ELT*, así como para incorporar tanto procesos de enseñanza como de aprendizaje.

2 Este proyecto contó con el apoyo financiero del Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia, código del proyecto: EO1601.

docente. Dos eran profesoras en una licenciatura en lenguas extranjeras (Diana y Patricia³), mientras que las demás eran estudiantes de los programas de pre y posgrado en enseñanza y aprendizaje en lenguas extranjeras en la misma universidad; ellas también se desempeñaban como profesoras de inglés y/o francés en diferentes programas de la ciudad. Dos de ellas (Ivon y Laura⁴) eran estudiantes de la Maestría⁵, mientras que las otras tres eran estudiantes (Nadia, Sofía y Alejandra⁶) de la Licenciatura al inicio del estudio (dos de estas estudiantes hicieron su práctica académica y se graduaron mientras participaban en el estudio)⁷. Nuestra principal motivación para crear y/o unirnos al grupo fue el avanzar nuestra formación profesional; coincidimos en que el grupo de estudio era una oportunidad para seguir aprendiendo y reflexionando sobre nuestras prácticas docentes para descubrir “otras” posibilidades en la educación en L2.

Desde la conformación del grupo, nos reunimos semanalmente por 2 ó 4 horas. Los temas de discusión se centraban generalmente en el material de lectura que seleccionábamos como equipo, generalmente con la orientación de la coordinadora del grupo⁸. Los primeros textos nos dieron algunos elementos conceptuales sobre relaciones sistémicas de poder y sobre la naturalización de estas relaciones en la sociedad actual. Luego abordamos algunos textos sobre los antecedentes históricos,

sociales y culturales de la pedagogía crítica para finalmente continuar con textos sobre aplicaciones teóricas y prácticas de la pedagogía crítica en la educación en L2.

Dado el nivel de abstracción del lenguaje, la complejidad de la mayoría de los textos que leímos, y nuestros diferentes niveles de familiaridad con la pedagogía crítica, nos vimos en la necesidad de implementar estrategias que facilitaran la comprensión del material y, consecuentemente, la participación de todas las integrantes en las discusiones. Estas estrategias fueron:

- Elaboración de reportes de lectura utilizando criterios establecidos en el grupo y compartidos en formato electrónico.
- Construcción de mapas mentales sobre conceptos, ideas y eventos descritos en los textos.
- Preparación de las lecturas a partir de preguntas orientadoras que también permitieron organizar las discusiones en las reuniones. Inicialmente las preguntas eran preparadas por la coordinadora del grupo y, eventualmente, por los demás miembros del grupo que tuvieran una lectura asignada.
- Elaboración de actas de las reuniones por parte de las integrantes del grupo.

Sumadas a estas estrategias encaminadas a facilitar la comprensión del material de lectura, también utilizamos otras estrategias con el propósito de promover la reflexión sobre nuestro proceso de aprendizaje, las cuales fueron:

- Auto y co-evaluaciones semestrales para hacer una revisión de nuestro compromiso con tareas y actividades, así como comprensión y apropiación de los temas abordados. Se utilizaron criterios establecidos por las integrantes.
- Preparación de ponencias para eventos académicos nacionales e internacionales por parte de todas las integrantes del grupo de estudio.

3 Seudónimos.

4 Seudónimos.

5 Una de estas estudiantes se retiró del grupo de estudio al culminar la recolección de datos, aunque autorizó el uso de sus datos para los propósitos de esta investigación.

6 Seudónimos.

7 Teniendo en cuenta que 5 de los 7 integrantes del grupo de estudio son mujeres y para efectos de economía del lenguaje, hemos optado por usar el género femenino en este documento para hacer referencia a las y el integrante del grupo, así como para preservar la identificación del único integrante masculino.

8 La coordinadora del grupo era a su vez la coordinadora del proyecto de investigación, dados su conocimiento del tema y su estatus como profesora vinculada a la universidad. Este último era requisito para la financiación del proyecto.

Además de cumplir con los propósitos para las cuales fueron establecidas, las anteriores estrategias facilitaron la creación de un ambiente de confianza donde el aprendizaje colaborativo fuera posible. A continuación presentamos algunos de los referentes teóricos que orientaron nuestro trabajo y que generaron, en gran medida, los hallazgos que aquí reportamos.

Referentes Teóricos

En nuestra experiencia como grupo de estudio la pedagogía crítica tuvo un papel primordial y es, por ende, uno de nuestros referentes teóricos más importantes. En consecuencia, comenzamos esta sección presentando los principios que fundamentan la pedagogía crítica; luego, abordaremos brevemente su influencia en la educación en L2 y en la formación de docentes de lenguas. Finalmente, nos referiremos a algunas de las posibilidades para la formación docente con una agenda crítica en el contexto de un grupo de estudio.

La pedagogía crítica.

El concepto de pedagogía crítica ha sido definido de múltiples maneras. McLaren (1998), una de las figuras más representativas del tema, explica que la pedagogía crítica

...proporciona dirección histórica, cultural, política y ética, para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos [...] dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente [...] Los teóricos críticos generalmente analizan las escuelas en una doble forma: como mecanismos de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencia para dar poder social e individual (citado en Bórquez, 2007, p. 105)

La pedagogía crítica surge por la necesidad de construir una educación en la cual, por un lado, los estudiantes sean sujetos de su educación y, por otro lado, los docentes contribuyan en la

construcción de políticas y programas que estén en consonancia con las necesidades y realidades de sus estudiantes. Más allá del manejo de técnicas para enseñar un conocimiento, la pedagogía crítica requiere de docentes que sean capaces de reconocer la estructura política de la escuela, como lo explica Kincheloe (2005).

En sus orígenes, la pedagogía crítica estuvo fundamentada en la teoría crítica, tradición teórica desarrollada por un grupo de intelectuales de la Escuela de Frankfurt que proponía un cambio en la naturaleza del capitalismo y un análisis crítico de diferentes formas de dominación (Kincheloe, 2004). Los últimos planteamientos de la teoría crítica sugieren que el desarrollo tecnológico y particularmente la influencia de la internet y las telecomunicaciones han creado nuevas convenciones de dominación, opresión y dependencia, que han generado en algunos investigadores críticos la necesidad de re-direccionar su trabajo. Esta situación ha permitido que la teoría crítica y la pedagogía crítica evolucionen constantemente enfocándose en nuevas teorías y en las circunstancias sociales emergentes (Kincheloe, 2004).

El trabajo desarrollado por Freire ha sido un referente importante para la pedagogía crítica. Una de las bases del trabajo de Freire fue su propuesta de una educación problematizadora o liberadora en oposición a una educación bancaria, en la cual los maestros llenan con su conocimiento las mentes vacías de sus estudiantes (Freire, 2000). Para Freire (2000), una educación problematizadora permite a las personas desarrollar su poder para analizar críticamente la manera como ellos habitan el mundo, teniendo la oportunidad de ver este mundo no como una realidad estática sino como una realidad que está en constante transformación. En consonancia con estos planteamientos, la pedagogía crítica busca impulsar una educación que desarrolle una conciencia crítica y que permita transformar la realidad personal y social de las personas. A continuación nos referimos brevemente a cómo se ha intentado hacer esto en el campo de la educación en L2.

La pedagogía crítica, la enseñanza y el aprendizaje de L2 y la formación de maestros.

En su artículo de 1990, Pennycook cuestionaba el marcado énfasis positivista de la base teórica de la educación en inglés como segunda lengua, el cual está relacionado con un divorcio entre las teorías de enseñanza de lenguas (en su mayoría enfocadas en la enseñanza de estructuras lingüísticas) y las teorías educativas en general. Una orientación positivista promueve una noción de la enseñanza de lenguas como sistema objetivo que puede ser transmitido de manera mecánica y de implementación exclusiva en las aulas, lo cual reduce a los maestros de lenguas a técnicos que transmiten y ponen en práctica las recetas para las cuales fueron entrenados (Pennycook, 1990), tal y como ocurre en la metáfora de Freire (2000) de una educación bancaria. A esta perspectiva se le ha denominado una noción *instrumentalista* o *técnica* de la educación en L2.

Una perspectiva instrumentalista limita el aprendizaje de una lengua al desarrollo de un sistema de “habilidades” lingüísticas, lo cual les niega posibilidades a los estudiantes para construir el conocimiento con ellos como protagonistas, de indagar e interesarse por lo que a ellos les apasiona. Les niega la posibilidad de ser dueños conscientes de sus decisiones, de entender las relaciones que se dan a su alrededor y lo que éstas hacen de los estudiantes. En contraste con una perspectiva instrumentalista, autores como Pennycook (1990), Norton y Toohey (2004), Crookes (2009), entre otros, sugieren una agenda crítica en la educación en L2. Según Norton y Toohey (2004) una educación en lengua extranjera crítica se caracteriza por su

...Compromiso con asuntos de poder, desigualdad y cambio social, y cómo, en los diversos contextos de la formación en idiomas, las prácticas podrían ser modificadas, cambiadas, desarrolladas o abandonadas, en un esfuerzo por apoyar a los estudiantes, el aprendizaje y el cambio social. (p. 2)

Una educación en L2 con una agenda como estas implica, entre otras cosas, que los docentes asuman la enseñanza de lenguas como una oportunidad para abordar temas sociales, culturales y políticos. Además, como lo plantea Gounari (2008), los maestros de lenguas deben reconocer los elementos que la enseñanza de una L2 trae consigo, como representaciones y creencias sobre el mundo. Por tanto, ellos necesitan ser conscientes de su capacidad reproductora o transformadora, así como reconocer su papel político como agentes culturales (p. 57).

Pennycook (1990) plantea que los programas de formación de docentes de lenguas⁹ con un enfoque crítico trascienden de preguntas tales como “¿cuál es el efecto que tienen factores afectivos y cognitivos en el aprendizaje?” o “¿debemos enseñar gramática y si sí, cómo?” (p. 303), a preguntas como “¿bajo qué condiciones puede la inducción de una nueva lengua y cultura ser empoderadora?” o “¿qué clases de currículos permitirán a los estudiantes explorar críticamente tanto la L2 como la cultura 2?” (p. 311). Él propone crear en estos programas espacios de diálogo colegiado, con el fin de generar preguntas sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Igualmente, el autor sugiere intentar explorar “asuntos que aún no han sido explorados y que tienen consecuencias críticas” (Pennycook, 2004, p. 341).

La formación de maestros con una agenda crítica y los grupos de estudio.

Los grupos de estudio como estrategia de formación de maestros constituyen un espacio ideal para la construcción de una agenda educativa crítica, teniendo en cuenta que allí se facilita la construcción de diálogo, el entendimiento de temas específicos y el desarrollo de acuerdos teóricos

9 Para nosotras, este planteamiento no se limita a los programas de pregrado de formación docente, sino que se extiende a otras iniciativas de desarrollo profesional, incluyendo los grupos de estudio.

prácticos (Birchack, citado en Cárdenas & Nieto, 2010).

Para cumplir con los diferentes objetivos que se presentan en un grupo de estudio, se debe tener en cuenta la colaboración y disposición de sus integrantes para llevar a cabo el desarrollo de ciertas funciones; debe crearse un ambiente de confianza en el cual sus integrantes puedan participar de manera libre y ayudar a la construcción de ideas de sus colegas y por último, se debe construir un sentido de pertenencia por el grupo que permita a sus integrantes ser conscientes de su compromiso con el mismo (Cárdenas & Nieto, 2010).

La formación de grupos de estudio se presenta como un gran apoyo para la construcción de conocimiento situado por parte de los docentes, lo cual es un asunto esencial en la pedagogía crítica. Al tener la oportunidad de reflexionar colaborativamente y evaluar las propias ideas, creencias y opiniones, que son las bases que fundamentan las prácticas docentes (Cárdenas & Nieto, 2010), los docentes tienen la oportunidad de evaluar la teoría a la luz de sus prácticas y, al mismo tiempo, evaluar la pertinencia de sus prácticas teniendo en cuenta el contexto en el que se inscriben. Este fue precisamente el propósito de nuestro grupo de estudio y en nuestra investigación indagamos sobre cómo se dio este proceso. A continuación describimos cómo se procedió a desarrollar el estudio.

Método de Investigación

Después de algunos meses reuniéndonos como grupo de estudio, formulamos un proyecto de investigación con el propósito de examinar a fondo nuestras experiencias de formación docente en el proceso de aprender colaborativamente sobre pedagogía crítica; nos enfocamos particularmente en nuestras actitudes y discursos frente a la teoría y nuestras perspectivas frente a la educación en L2. Para el desarrollo de esta investigación, optamos por una metodología de estudio de casos cualitativo, definido por Creswell (2007) como un enfoque en el cual el investigador explora un

sistema integrado a través del tiempo, por medio de la recolección de datos a profundidad involucrando múltiples fuentes de información para luego reportar la descripción de un caso y temas basados en el caso (p. 73). Podríamos decir que este estudio de caso en particular es un estudio de caso *participativo*, en cuanto a que las participantes son las mismas investigadoras—quienes recopilaron, organizaron y analizaron los datos.

Recolección de datos.

Las estrategias metodológicas que desarrollamos incluyeron la recolección y el análisis de una serie de evidencias que constantemente validábamos y posteriormente comparábamos con el fin de procurar la confiabilidad y autenticidad de los datos. Entre las evidencias que analizamos como parte de esta investigación están las actas de las reuniones, los reportes orales y escritos de auto y co-evaluación, y las narrativas que preparamos para las ponencias en eventos académicos en relación con esta investigación. A continuación describimos estas evidencias.

Actas de las reuniones.

En las actas reportamos, los acontecimientos, discusiones, decisiones, reflexiones y acuerdos que ocurrieron durante cada sesión. La elaboración de las actas se rotaba entre las integrantes del grupo y aunque éstas reflejaban la perspectiva de una sola persona, el contenido de ellas era revisado y validado cada semana por parte del resto del grupo.

Reportes orales y escritos de auto y co-evaluación.

Como explicamos en otro apartado de este artículo, estos reportes incluían una reflexión sobre nuestro desempeño en el grupo y nuestro proceso de comprensión y apropiación de la pedagogía crítica. Acordamos hacer estos reportes cada semestre teniendo en cuenta las preguntas que habíamos acordado previamente en coherencia con nuestro propósito de investigación.

En un primer momento, escribimos nuestras evaluaciones en un blog que habíamos creado¹⁰ y luego se discutieron en varios encuentros grupales. Allí cada una de nosotras pudo hacer una auto-reflexión a partir de las apreciaciones de las demás, en las cuales compartíamos opiniones sobre actitudes, discursos y comportamientos durante nuestras interacciones en el grupo de estudio. Estas sesiones de evaluación fueron grabadas y transcritas por cada una de nosotras¹¹.

Narrativas para ponencias.

Para las ponencias preparamos de manera individual y después colectiva ensayos escritos que reflejaban nuestra reflexión y análisis preliminar de las experiencias de cada una. Estas narrativas fueron una evidencia importante de nuestro análisis individual de la experiencia.

Análisis de los datos.

174

Como lo comentamos anteriormente, los datos fueron analizados por las mismas integrantes del grupo de estudio. Cuando completamos la recolección de datos, utilizamos la estrategia de análisis situacional sugerida por Pérez y Canella (2011, citando a Clarke, 2005) para el análisis de la información cualitativa. El análisis situacional “es un método de investigación feminista y posmodernista que se basa en conceptualizaciones de la teoría fundamentada” e involucra procesos como el análisis de material narrativo y visual y la construcción de mapas mentales como herramienta de análisis. Siguiendo a Pérez y Canella (2011), utilizamos mapas situacionales temáticos para esbozar temas generales que surgieron al hacer una lectura preliminar e individual de los datos. Después

de identificar una amplia variedad de temas creamos de manera colaborada lo que Pérez y Canella llaman mapas desordenados, *messy maps*, donde hacíamos una organización inicial gráfica de los temas, estableciendo relaciones entre ellos.

Posteriormente, continuamos con un análisis más sistemático utilizando el software NVivo 8, en el cual compilamos, organizamos y categorizamos la información que habíamos identificado previamente en la recolección de datos y que luego se fueron refinando a medida que evolucionaba nuestro análisis. En la siguiente sección describimos estas categorías en detalle.

Hallazgos

El análisis de los datos evidenció una creciente concienciación entre las docentes participantes en el grupo de estudio como resultado de nuestras lecturas sobre la pedagogía crítica y las actividades que se desarrollaron en el grupo. Con el término *concienciación* o conciencia crítica aludimos al trabajo de Freire (2000), quien lo define como el “aprender a percibir contradicciones sociales, políticas y económicas y actuar frente a los elementos opresivos de la realidad” (p. 35). En el desarrollo de una conciencia crítica identificamos dos procesos: el primero, concienciación de sí mismo (quiénes somos y por qué hacemos lo que hacemos) y del mundo (las relaciones de poder que allí se dan y que están presentes en el contexto educativo); y el segundo, la resignificación de la educación en L2 que resulta de imaginar individual y colectivamente posibilidades de una educación más *humanizante*, en la que se propenda por la formación integral de los estudiantes. Cada uno de estos procesos será abordado en detalle en el siguiente apartado.

Un proceso de concienciación a la luz de la pedagogía crítica.

Al momento de ingresar al grupo, cada una de nosotras tenía un nivel diferente de conocimiento de la pedagogía crítica; por tanto, era particularmente importante lograr, como punto de partida,

10 Este blog se creó con el propósito de facilitar la comunicación entre las integrantes del grupo. Aunque allí se consignaron las evaluaciones, se descartó la posibilidad de seguir usándolo como medio de comunicación dadas nuestras dificultades de tiempo.

11 Cada una transcribió la parte en la que hablaba de sí. Las apreciaciones de las demás quedaron consignadas en las actas.

dar sentido a la teoría (conceptos clave, planteamientos y principios propios de la pedagogía crítica presentes en las lecturas), para eventualmente cuestionarla, enriquecerla y/o apropiarla, logrando así una mayor claridad conceptual¹².

Esta claridad, posible gracias a las diferentes estrategias y actividades en el grupo de estudio, facilitó el desarrollo de una conciencia más crítica en dos niveles: primero, una mayor concienciación sobre nosotras mismas—quiénes somos en el mundo y cómo participamos en un sistema donde vemos relaciones de poder que generan inequidad y segundo, una concienciación sobre las relaciones de poder que privilegian a algunos y oprimen a otros en la sociedad.

Para propiciar esta concienciación fue de vital importancia pasar por una revisión de los antecedentes históricos y teóricos de la pedagogía crítica¹³. Conocer estos antecedentes nos permitió analizar las condiciones que determinan lo que significa lo *humano* en nuestro contexto histórico y social actual, así como las posibles relaciones entre lo particular y el todo —por ejemplo, cómo lo que sucede en el contexto educativo donde nos ubicamos— lo cual está directa o indirectamente relacionado con problemáticas sociales y económicas a gran escala, como la pobreza, el deterioro del medio ambiente, la violencia, la discriminación, entre otros.

Así, varias de nuestras discusiones nos condujeron a reflexionar sobre la hegemonía del capitalismo en nuestro contexto y su influencia en la configuración de relaciones de poder de acuerdo con categorías como clase social, sexo, género, etnia, entre las más destacadas. Igualmente, identificamos en nuestras vidas instancias de clasismo, sexismo, racismo, homofobia y más específicamente, los

estereotipos que nosotros mismos creamos y nuestra participación directa o indirecta en tales instancias de segregación. Fue así como la teoría nos encaminó hacia un proceso de autorreflexión y autodescubrimiento; una revisión crítica de nuestras creencias, valores, actitudes y actuaciones, así como contradicciones entre discursos y acciones.

Una actividad que influyó de manera significativa en nuestra concienciación sobre nosotras mismas fue compartir nuestras apreciaciones sobre la participación y el crecimiento profesional demostrado por las compañeras. Esta actividad nos permitía comparar nuestras opiniones sobre nuestro propio desempeño con las opiniones de las demás y, en consecuencia, examinar y reflexionar críticamente sobre nuestra participación. Aunque este tipo de confrontaciones inicialmente generaba malestar, se hizo necesario en nuestro proceso de desarrollo personal y profesional.

Durante estas sesiones de evaluación nos enfocamos en un proceso de cambio en nuestras actitudes a partir de la participación en el grupo de estudio. Nadia lo explicaba así:

Yo diría que mi actitud no es la misma en un 80% antes de estar en el grupo a después de estar en el grupo [de estudio]. Trato de ser más consciente de las cosas que hago, soy más crítica con lo que pasa a mí alrededor, trato de analizar y entender, de leer situaciones y actitudes, de leerme a mí misma...

Reflexionar sobre quiénes somos y ser más conscientes de nuestras actitudes y características personales nos llevó a encontrar incoherencias entre lo aprendido en nuestra formación profesional y nuestras prácticas en la vida diaria. Al respecto Diana cuestionó:

¿Será que uno como profesional actúa de una manera y yo como Diana actúo de otra? Por ejemplo en mi casa, con mis amigos, en otros contextos que no tienen que ser académicos... Lo que me parece interesante es ser consciente de esa situación y tener cierto grado de humildad... (Transcripción de discusión en grupo).

Según comentarios compartidos en diferentes ocasiones por los miembros del grupo, darse

12 Dada la complejidad del proceso por el cual tratamos de lograr una mayor comprensión de la teoría, optamos por abordarlo en mayor detalle en otro artículo.

13 El texto que orientó nuestra discusión alrededor de este tema fue Bórquez, R. (2007). *Pedagogía Crítica*. Trillas.

cuenta de instancias específicas en las que nuestras creencias y *teorías personales* (Crookes, 2003) no coincidían con nuestro actuar acrecentó nuestra consciencia sobre nuestras acciones al momento de emprenderlas. Actividades como transcribir las propias intervenciones fueron consideradas clave en el proceso de autodescubrimiento; nos brindaron la posibilidad de escucharnos a nosotras mismas, reflexionar sobre lo dicho y lo hecho. Al respecto Diana manifestó lo siguiente:

Ha sido un ejercicio interesante porque el escucharse a uno mismo nos permite analizar más en detalle cómo es que uno expresa las ideas, ahí uno se da cuenta qué es lo que está diciendo, qué es lo que yo quería decir, eso ha sido muy bueno. (Transcripción de discusión en grupo).

De acuerdo con los comentarios, este proceso de concienciación sobre quiénes somos fue también posible gracias al buen ambiente en el grupo de estudio, la buena disposición de cada una de las integrantes y la metodología que utilizamos. En nuestra experiencia se hizo evidente que un buen ambiente de grupo genera la confianza que se requiere para facilitar el aprendizaje, lograr relaciones más democráticas y contrarrestar las tensiones que puedan surgir al expresar opiniones sobre los temas de discusión y sobre nuestras percepciones de nuestro desempeño y el de las demás.

Leer y dialogar sobre la pedagogía crítica nos dio herramientas teóricas para nombrar y tratar de dar explicación a diferentes relaciones de poder que se dan en la sociedad y sus posibles efectos en las vidas de las personas. Tener una mayor conciencia de cómo lo que pasa en el macro contexto de la sociedad se relaciona con lo que pasa en nuestros contextos inmediatos nos ayudó a reconocer nuestro lugar y nuestra responsabilidad en estos escenarios; es decir, nos embarcó en un proceso de constante autodescubrimiento. Reflexionar sobre cómo tanto nuestras ideas, como lo que decimos y hacemos se construyen socialmente y a su vez construyen mundo nos permitió comprender nuestro papel de docentes y cómo era posible tanto reproducir como contrarrestar el *status quo*. Estas

reflexiones nos llevaron a reconocer la importancia de propender por una educación en lenguas donde también se busque formar al ser humano integral, lo cual es el tema de la siguiente sección.

Considerando posibilidades para una pedagogía humanizante.

Con el término *Pedagogía humanizante* aludimos a un grado mayor de conciencia o concienciación, según lo reportan miembros del grupo, sobre “otras” posibilidades en la educación en lengua extranjera que resultó de las lecturas y discusiones en el grupo de estudio. Como lo deja entrever el comentario de Nadia,

Es que sí se me afianzó la idea que la educación era más que dar conocimientos específicos y eso para mí fue muy importante que... no solamente era enseñar el conocimiento en inglés si no también enseñar algo más... pues no nutrir a la persona en su parte intelectual [solamente] sino también en valores, en la formación como persona. (Transcripción de discusión en grupo).

En esta sección abordamos entonces el proceso por el cual desarrollamos una mayor conciencia sobre las posibilidades de promover una formación integral en la educación en L2. En este proceso identificamos tres momentos: el primero, de *re-significación* de los propósitos de la educación en L2; el segundo, la identificación de posibles rutas para una pedagogía humanizante, y el tercero, de los desafíos que la implementación de una pedagogía humanizante tiene en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de una L2.

Con el fin de dar claridad sobre esta categoría, comenzamos por explicar lo que para las integrantes del grupo constituye una pedagogía humanizante en la que se prioriza la formación del ser humano en la educación en L2.

¿Qué constituye para nosotras una pedagogía humanizante?

Como hemos explicado anteriormente en este artículo, fue nuestro deseo por una educación en L2 “diferente” lo que nos motivó a conformar el grupo

de estudio en pedagogía crítica. Frecuentemente, durante nuestras discusiones de grupo y en los textos escritos para ponencias, hacemos referencias a esta educación “diferente” de múltiples maneras: “una pedagogía crítica de las lenguas”, “enfoques críticos en la enseñanza de lenguas”, etc. Posteriormente, como resultado de nuestras lecturas y discusiones, llegamos al consenso de llamarla pedagogía humanizante.

Una pedagogía humanizante en L2 contrasta con un paradigma tradicional de la enseñanza de lenguas que prioriza la enseñanza de estructuras lingüísticas; esta pedagogía propende más bien por la formación integral de los estudiantes, al tiempo que aprenden la lengua y sobre el poder de ésta en la formación de las personas. Como lo manifestó Alejandra en una de sus reflexiones,

Con [la lengua] podía transmitir muchas más cosas como valores culturales o el acceso que daba la lengua a discursos no tradicionales; es decir que la lengua servía para mostrarles el papel que juegan los estudiantes en diferentes contextos, en los órdenes de la sociedad y a cuestionarse el por qué aprender esa lengua, etc.

Una pedagogía humanizante también propende por la transformación social, por ejemplo, a través de cambios en el contexto de los estudiantes que benefician a todos/as sus integrantes. En esta transformación –posible gracias a la educación, los docentes son actores esenciales. Para las integrantes del grupo, los docentes pueden favorecer procesos de transformación social si desarrollan, primero que todo, una visión crítica de sí mismos y del mundo.

Para imaginar la posibilidad de una pedagogía, donde se dé prioridad a la formación integral de los estudiantes y se propenda por la transformación social, el grupo de estudio debió pasar primero por un proceso de re-significación de los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y de la educación en general, tomando como punto de partida nuestra reflexión sobre un paradigma tradicional- instrumentalista de la enseñanza de lenguas. Este primer momento en nuestro “imaginar” la posibilidad de una pedagogía humanizante es el que describimos a continuación.

Re-significación de los propósitos de formación en L2.

Leer sobre la pedagogía crítica llevó al grupo de estudio a hacer una relectura de las propias experiencias (previas y actuales) como aprendices de lenguas y como docentes a la luz de la teoría. Esta lectura, a su vez, nos llevó a reflexionar sobre los propósitos de educación y a re-significar los roles de estudiantes y docentes en lenguas extranjeras. En la relectura de nuestras propias experiencias individuales, identificamos características de una educación tradicional que se basa en la transmisión de conocimientos que el estudiante debe recibir.

Una de las características de la educación tradicional es que no se relaciona con la vida de los estudiantes, como lo planteaba Laura, “*en la experiencia que yo viví, al menos como estudiante, a mí no me educaron para vivir, sino que por un lado era la educación y las materias y las tareas que hay que hacer y en mi rato libre yo vivía.*” (Transcripción de discusión en grupo). En el caso de la educación tradicional en L2 identificamos una evidente separación entre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y la formación del ser humano, como ya ha sido planteado por autores como Pennycook (1990). Alejandra identificaba esta tendencia en su propia formación como docente de lenguas extranjeras:

Mi concepción de la enseñanza del inglés fue profundamente influenciada por la sicología cognitiva, en la que el desarrollo del aprendizaje es central. Mientras aprendía sobre esta perspectiva cognitiva, pensaba que faltaba hacer una conexión entre el individuo y la sociedad, entre los estudiantes en escuelas públicas que yo conocía y los problemas sociales que les rodean. (Texto ponencia, traducido al español por las autoras)

Pero en esta re-significación de los propósitos de formación no nos limitamos a una crítica al sistema educativo; por el contrario, procuramos hacer una reflexión sobre el para qué aprender y enseñar otra lengua a partir de la problematización de prácticas nuestras que en otro momento habíamos juzgado como “normales”. Por ejemplo, Nadia y Sofía reflexionaban sobre la manera en

que en su propia práctica a veces dejaron de lado las necesidades expresadas por sus estudiantes para poder continuar con el plan que se habían fijado para la práctica académica, a pesar de sus intenciones de atender las necesidades de sus estudiantes.

Podemos decir entonces que para considerar la posibilidad para una pedagogía humanizante, partimos de hacer una re-lectura del contexto donde hemos actuado como estudiantes y como docentes. Allí identificamos creencias, actitudes y prácticas tradicionales que se centran en el docente como sujeto principal de la educación y poseedor del conocimiento. En el contexto específico de la educación en L2 llamamos la atención sobre aquellas prácticas y creencias que dan prioridad a la enseñanza de estructuras lingüísticas y se alejan de un aprendizaje de la lengua que tiene en cuenta la realidad de los estudiantes y su formación integral. Fue allí precisamente, en esta re-lectura, donde a través de la reflexión y el diálogo en el grupo tratamos de darle un significado diferente a lo que es ser docente y formarse en lenguas extranjeras. Fue en el imaginar “lo que debería ser” que buscamos posibilidades para fomentar una pedagogía humanizante en los contextos educativos en los que participamos.

Rutas para una educación humanizante.

Si bien nuestro estudio no se concentró en explorar nuestras prácticas, era importante remitirnos a ellas para considerar —y en ocasiones intentar— posibles alcances de la pedagogía crítica en nuestros contextos. Entre estas posibles “rutas”, las que presentamos a continuación fueron temas recurrentes en nuestros datos.

Los estudiantes como punto de partida.

Fue muy recurrente encontrar en los datos comentarios relacionados con la importancia de tener en cuenta a los estudiantes y sus realidades, las cuales los educadores ignoramos con frecuencia. Hablábamos de “no ser indiferentes” a las necesidades de los estudiantes e intentar diferentes

formas de inclusión para promover la participación de todos los estudiantes, como deja entrever esta reflexión de Sofía:

Otra cosa es que en esa conciencia que yo he adquirido acá en el grupo la... aplico y me evalúo en muchas cosas que yo hago. Por ejemplo... ahora que empecé las clases también me encontré con un niño que... él es hiperactivo y tiene déficit de atención y también era muy triste porque los otros niños ya lo conocían y entonces la actitud de ellos con él... me parecía tan triste... entonces yo empecé a pensar muchas cosas haciendo lectura de pedagogía crítica y yo empecé así, como que yo tengo que hacer algo, esta situación tiene que mejorar, acá los niños van coger otra actitud (Transcripción de discusión en grupo).

Aunque no es claro en esta reflexión qué puede hacerse para no ser indiferente, hay en Sofía un reconocimiento de su responsabilidad por hacer algo para cambiar su propia actitud y la de los demás estudiantes frente al niño en el ejemplo. Así mismo, intentó buscar en la pedagogía crítica y en el grupo de estudio estrategias de inclusión.

En general en el grupo de estudio se presentaron indicios sobre reflexiones iniciales en cuanto a la importancia de establecer una relación cercana con los estudiantes para entender mejor quiénes son, qué necesitan y quieren.

Temas relacionados con la vida de los estudiantes.

La selección de temas coherentes con las propuestas de la pedagogía crítica fue un asunto recurrente en las discusiones del grupo, teniendo en cuenta que había dos estudiantes-practicantes, y la asesora de práctica de una de ellas.

Se evidenció la importancia de seleccionar temas relacionados con la vida diaria de los estudiantes, a su vez asociados con grandes problemas sociales como la violencia o la pobreza. Así, la concienciación sobre estos asuntos podría conducir eventualmente a una transformación del contexto. Sin embargo, como lo reconoció Diana en alguna ocasión, estos temas “no están en el currículo” de muchas instituciones. Y si bien no se abordó en

detalle este tema en el grupo de estudio, sí se hizo referencia constante a *problematizar* la vida diaria, siguiendo la propuesta de Freire (2000).

En una educación en la que el currículo se deriva de las vidas de los estudiantes, el papel del educador, más allá de transmitir una serie de conocimientos, es el de ayudar al estudiante a generar y tratar de resolver preguntas en un proceso de indagación sobre el mundo y “*crear una conciencia, para determinar las razones por las que pasa lo que pasa*”, como explicaba Patricia. De igual manera, los docentes debemos ayudar al estudiante a develar relaciones de poder que los afectan a ellos; “*ver quién tiene la palabra y quien no, quién tiene el poder y quien no...*” (Alejandra, en una de sus intervenciones), y entender cómo estas relaciones de poder están presentes en la cultura, que reproducen los medios de comunicación y los materiales de enseñanza del inglés.

El trabajo colaborativo y el trabajo por proyectos.

Estos enfoques se convirtieron en posibilidades para las estudiantes-practicantes, como Nadia, de fomentar actitudes de respeto y colaboración entre sus estudiantes. Para ella, el trabajo colaborativo y el trabajo por proyectos le permitían negociar con los estudiantes contenidos, actividades y normas de comportamiento en grupo. El diálogo con los estudiantes le permitió a su vez negociar relaciones de poder, ya que los estudiantes también participaron en la toma de decisiones a partir de las expectativas que ellos mismos expresaron en cuanto al comportamiento y la actitud en clase. Para Nadia, la pedagogía crítica orientó su proyecto hacia la reivindicación de los estudiantes como sujetos de su educación y la implementación de un enfoque democrático.

En general, pudimos ver que las actividades del grupo de estudio nos dieron ideas de cómo podría funcionar la pedagogía crítica en el aula de clase. Por ejemplo, la descentralización del poder en el educador —en el caso del aula de clase— o en la coordinadora del proyecto —en caso de

esta investigación— y el esfuerzo por crear un ambiente de confianza también se identificaron como fundamentales en un proceso de formación que pretende ser humanizante, de manera que los estudiantes no sientan temor de hacerse ver vulnerables y en el que no teman expresar sus sentimientos y sus creencias.

Retos en una pedagogía humanizante.

En el proceso de considerar y hablar sobre posibilidades para una pedagogía humanizante, las integrantes del grupo manifestaban lo que consideraban retos que iban desde lo personal hasta lo institucional. A nivel personal, con frecuencia dialogábamos sobre nuestras propias contradicciones —entre nuestras ideas y nuestras actuaciones—, creencias y actitudes problemáticas que aún no lográbamos deconstruir, o a la complejidad de implementar principios de un marco teórico que, aunque tiene sus cimientos en las ideas del brasileño Paulo Freire, ha sido mayormente construida en contextos diferentes al nuestro.

A nivel institucional, las estudiantes de pregrado que integraban el grupo expresaban preocupación sobre encontrar un lugar de trabajo en el que pudieran desarrollar una agenda crítica. Como lo expresaba Alejandra en una reunión, “*si yo viera que mañana soy profesional y necesito un trabajo... ¿yo a dónde me voy para no chocar con el resto de la institución a la que llego?*”. Por otro lado, Nadia y Sofía, quienes querían desarrollar proyectos basados en la pedagogía crítica en sus sitios de práctica, consideraban estar en desventaja porque no tenían mayor participación en las decisiones que allí se tomaban y porque las prácticas en las instituciones educativas no coincidían con lo que ellas esperaban hacer. Lo anterior se suma al limitado tiempo que ellas tenían como practicantes para implementar sus proyectos de investigación acción y lograr los cambios actitudinales que ellas esperaban en sus estudiantes. Sus profesoras cooperadoras también mostraban preocupación porque ellas cubrieran los contenidos lingüísticos esperados, ya que estos eran un componente importante en los exámenes

de estado. Como lo expresaba Nadia en el texto de su ponencia, “*Tenía que decidir entre lo que quería hacer y lo que tenía que hacer, y casi siempre escogía lo que era obligatorio: cubrir los contenidos y mantener los estudiantes callados, sentados y prestando atención a mis explicaciones*” (Traducido del inglés al español por las autoras).

Para concluir, se podría decir que en el ejercicio de una pedagogía humanizante se pueden encontrar retos tanto a nivel personal como institucional. Consideramos importante hacer conscientes tales retos para medir el alcance de las posibilidades de los involucrados e idear soluciones coherentes; para lograrlo, es de suma importancia que los docentes experimentemos un proceso de auto-descubrimiento —que reconozcamos nuestras potencialidades, características, creencias, etc.— y tener un amplio conocimiento del contexto y los sujetos que hacen parte de él.

Conclusiones

Nuestra experiencia en el grupo de estudio sobre pedagogía crítica fue de crecimiento integral, el cual constituye el inicio de un proceso de construcción de identidad como docentes críticas. Identificamos en este proceso tres dimensiones de formación docente; la primera tiene que ver con ganar una mayor *claridad conceptual*, necesaria en la formación docente si se espera usar la teoría para orientar las prácticas. Ya sea en el caso de la pedagogía crítica o de otro marco teórico, esta claridad conceptual es la base para desarrollar un lenguaje que ayude a los docentes a nombrar los eventos, relaciones, situaciones, etc. que se dan en el mundo.

Pero como explica Johnson (1996), el conocimiento conceptual es sólo una parte de la base del conocimiento del docente (p. 766); según la autora, no se puede asumir que la teoría puede informar completamente la práctica. Para Johnson, la teoría cobra sentido en cuanto se desarrolla conciencia de las propias acciones, la propia identidad y las posibilidades de articulación de la teoría con las particularidades del propio contexto (Johnson,

1996). Esto nos lleva a la segunda y la tercera dimensiones de formación docente, por las cuales se trata de lograr la construcción de una praxis (Freire, 2000).

La segunda dimensión está relacionada con lograr una mayor concienciación sobre sí mismo y sobre el mundo, la cual constituye un paso fundamental hacia la transformación individual y social (Freire, 2000). Ser conscientes de quiénes somos en el mundo nos permite entender cómo participamos en él y qué cambios podemos generar. Tanto los maestros en formación como los formadores de maestros deben reconocer los recursos, las experiencias y conocimientos que los docentes traen consigo (Johnson, 1996; Kumaravadivelu, 2001) o teorías personales, como las llama Crookes (2003) las cuales son frecuentemente ignorados en los programas de formación de maestros de inglés. El conocimiento ganado por la teoría, sumado a la concienciación sobre sí mismo, puede permitirles a los docentes reconocer los elementos ideológicos presentes en la enseñanza de L2 trae consigo, así como develar su capacidad reproductora o transformadora de cultura (Gounari, 2008, p. 57).

Finalmente destacamos una tercera dimensión de crecimiento personal y profesional en la cual re-significamos la educación —en nuestro caso particular, la educación en lenguas— e imaginamos posibilidades de una educación que rescate nuestra humanidad, tanto de docentes como de estudiantes (Freire, 2000) y que no esté enfocada solamente en el desarrollo de competencias lingüísticas. Una educación que promueva la misma concienciación que los docentes deben desarrollar y una formación integral —éticamente responsable—.

A modo de conclusión queremos resaltar la importancia de lograr, en los programas de desarrollo docente (en formación y en ejercicio) la claridad teórica y conceptual que se requiere para llegar a una práctica informada o praxis, según Freire (2000). Asimismo, una claridad conceptual sumada al diálogo colegiado, puede facilitar el desarrollo de

una conciencia crítica o concienciación sobre quiénes somos en el mundo, particularmente, como docentes, y sobre lo que ocurre en el mundo. Esta concienciación es un elemento fundamental en el desarrollo de docentes críticos y en general, de una educación en L2 más relevante. Según Pennycook (1999), enseñar críticamente es *enseñar con actitud*, a nuestro modo de ver, una actitud y práctica problematizadora (o lo que Freire (2000) llama, curiosidad epistémica), en la que no se toma por sentado la realidad como nos la presentan de manera oficial (Dean, 1994, citado por Pennycook (1999, p. 343); una práctica de indagación por la cual se descubren nuevos significados.

Agradecimientos

Queremos expresar los más sinceros agradecimientos a nuestros colegas Deisa Gómez, Sebastián Pérez y Silvia Ortiz por acompañarnos en esta experiencia de crecimiento personal y profesional.

Referencias

- Bórquez, R. (2007). *Pedagogía crítica*. México: Trillas.
- Canagarajah, S. (2006). What are the issues? *TESOL Quarterly*, 40(1), 9-34.
- Cárdenas, M., & Nieto, C. (2010). *El trabajo en red docentes de inglés*. Bogotá, DC: Biblioteca colección general.
- Creswell, J. (2007). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. United States of America.
- Crookes, G. (2003). *A Practicum in TESOL: Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crookes, G. (2009). The practicality and relevance of second language critical pedagogy. *American Association for Applied Linguistics conference*, 1-16.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: The Continuum International Publishing Group, Inc.
- González M., A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), pp. 309-332.
- Gounari, P. (2008). Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. *Revista Educación y Pedagogía*, 10(51), 51-64.
- Johnson, K. E. (1996). The role of theory in L2 teacher education. *TESOL quarterly*, 35(4). pp. 765-771.
- Kincheloe, J. (2004). *Critical pedagogy*. New York, NY: Peter Lang Primer.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL quarterly*, 30(4). pp. 537-560.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (3rd ed.). New York: Longman.
- Norton, B., & Toheey, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 327-346.
- Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314.
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL quarterly*, 33(3). pp. 765-771.
- Pennycook, A. (2004). Critical moments in a TESOL praxicum. In B. Norton & K. Toohey (Eds.) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 327-345.
- Pérez, M.S., & Canella, G. S. (2011). Using situational analysis for critical qualitative research purposes. *Qualitative inquiry and global crises*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 97-117.

How to reference this article: Echeverri-Sucerquia, P. A., Arias, N., & Gómez, I. C. (2014). La Pedagogía Crítica en la Formación de Docentes de Inglés: La Experiencia de un Grupo de Estudio. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19 (2), 167-181.