

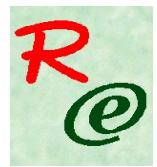


Revista Electrónica "Actualidades  
Investigativas en Educación"  
E-ISSN: 1409-4703  
revista@inie.ucr.ac.cr  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

Pou Alberú, Sergio; Aguirre Muñoz, Lucía Coral; Cordero Arroyo, Graciela  
LA PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORES UNIVERSITARIOS MEDIANTE LA REFLEXIÓN  
CRÍTICA  
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 9, núm. 1, enero-abril, 2009, pp.  
2-26  
Universidad de Costa Rica  
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713054008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)



**Actualidades Investigativas en Educación**

Revista Electrónica publicada por el  
Instituto de Investigación en Educación  
Universidad de Costa Rica  
ISSN 1409-4703  
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>  
COSTA RICA

**LA PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORES UNIVERSITARIOS  
MEDIANTE LA REFLEXIÓN CRÍTICA.**  
FACULTY TRAINING THROUGH CRITICAL REFLECTION

Volumen 9, Número 1  
pp. 1-26

Este número se publicó el 30 de abril 2009

Sergio Pou Alberú  
Lucía Coral Aguirre Muñoz  
Graciela Cordero Arroyo

*La revista está indexada en los directorios:*

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

*La revista está incluida en los sitios:*

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



## LA PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORES UNIVERSITARIOS MEDIANTE LA REFLEXIÓN CRÍTICA

FACULTY TRAINING THROUGH CRITICAL REFLECTION

Sergio Pou Alberú<sup>1</sup>  
Lucía Coral Aguirre Muñoz<sup>2</sup>  
Graciela Cordero Arroyo<sup>3</sup>

**Resumen:** Se realiza una experiencia con siete profesoras de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California en Ensenada para explorar a profundidad los procesos de reflexión sobre la práctica docente en una experiencia de reflexión crítica. Se emplea una plataforma a distancia. Los datos se analizan con la Teoría Fundamentada y un programa de cómputo. Se utilizan cinco instrumentos aplicados a las siete participantes (entrevista inicial, diario, ensayo, diario compartido, grupo de discusión) se obtienen categorías de análisis que permiten descubrir dos Meta Categorías; Visión Externa y Visión Interna. En la primera se clasifican aquellas aportaciones reflexivas correspondientes a una Cosmovisión Realista pertenecientes a un tipo de reflexión propia de la Racionalidad Técnica. En la segunda aquellas propias de una Cosmovisión Contextualista, que reflejan una Reflexión Crítica. Otras aportaciones se localizan en puntos intermedios en el continuo entre ambos extremos. Se concluye que es factible promover la reflexión crítica en los docentes como parte de su formación permanente y se argumenta que este tipo de formación produce docentes críticos, reflexivos y participativos.

Se presenta un modelo de síntesis que incluye los conceptos de Cosmovisión Epistémica, Paradigmas sobre la Docencia, la Visión sobre la docencia, La Concepción sobre la Formación Docente y la Reflexión en sus modalidades de la Racionalidad Técnica, Reflexión en la Acción y Reflexión Crítica..

**Palabras clave:** REFLEXIÓN CRÍTICA, TEORÍA FUNDAMENTADA, FORMACIÓN DOCENTE, PRÁCTICA DOCENTE

**Abstract:** The experience was about an in depth exploring of the critical reflexivity process about teaching practice with the participation of seven teachers of the Faculty of Languages of the Autonomous University of Baja California in Ensenada, México. The experience was conducted at distance through a virtual environment. Data were analyzed with a computer supported Grounded Theory approach. Five sources of information were used: initial interview, diary, essays, shared diary, and discussion group. The analysis of the obtained categories led to definition of two Meta Categories: External Vision and Internal Vision. In the first were classified technical rationality consciousness type founding thoughtful contributions, corresponding to a Realistic Cosmo vision and in the second critical-consciousness-like ones corresponding to a Contextualized Cosmo vision. Other contributions were classified on a continuum between the two extremes. The conclusion was that it is possible to promote a critical consciousness on the part of teachers through their ongoing training and that such a training should produce critical, conscious and participatory teachers. The proposed synthesized model does integrate various concepts such as Epistemic Cosmo vision, Teaching Paradigms, Teaching Vision, Teacher Training and the Reflexivity ones, Technical, Action and Critical.

**Keywords:** CRITICAL CONSCIOUSNESS, GROUNDED THEORY, TEACHER TRAINING TEACHER PRACTICE

---

<sup>1</sup> Facultad de Ingeniería, Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México. Dirección electrónica: spou@uabc.mx

<sup>2</sup> Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC, Ensenada, México. Dirección electrónica: laguirre@uabc.mx

<sup>3</sup> Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC, Ensenada, México. Dirección electrónica: gcordero@uabc.mx

**Artículo recibido:** 30 de octubre, 2008

**Aprobado:** 27 de abril. 2009

## 1 Introducción

Este artículo enfoca la formación docente a través de un proceso de reflexión crítica. En el se describe una experiencia docente en la que se utiliza un curso formal en la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés para favorecer la reflexión crítica sobre la práctica docente y como mecanismo para promover esta formación. Se analizan los datos desde una óptica cualitativa y se obtienen categorías a partir de los mismos. Se concluye que la reflexión crítica puede ser un medio apropiado para complementar los procesos de formación docente.

La manera en que se conciba la educación en su conjunto estará directamente relacionada con la forma en que se conciba la formación del profesorado. La formación del profesorado universitario es un conjunto de actividades complejo y dinámico que contiene dimensiones que sobrepasan en mucho los aspectos meramente técnicos relacionados a habilidades y destrezas necesarias para la impartición adecuada de contenidos de aprendizaje escolar (Loiola y Tardif, 2001). De acuerdo con la idea que se tenga sobre el conocimiento en general y la idea particular que tengan sobre los fines y funciones de la docencia aquellos que se encargan de establecer y proponer las políticas de formación en los diferentes niveles e instancias en que esta ocurre, serán los programas de formación docente que se apliquen.

La cosmovisión epistemológica puede ser entendida, de acuerdo con Leal (2004), como la suma de las creencias y supuestos de una persona, que influyen en el modo en que ella se acerca al conocimiento. Esta cosmovisión se refleja en las acciones que realicen las personas encargadas del diseño e implementación de planes y programas de estudio y en general, en lo referente a la educación. Esto incluye los programas de formación del profesorado.

De acuerdo con Gadotti (1998) es preciso que el profesor asuma su papel como profesional de lo humano, lo social y lo político. Pero cabe hacer la pregunta ¿qué tanto el profesor se ve frente a estas cuestiones? ¿qué espacios reservamos para discutir sus funciones sociales? ¿Será, como sugiere Ferreira (2003), que en el día a día, en el traslado de una escuela a otra, de una materia a otra, se ahoga tal reflexión, de manera que acabamos sucumbiendo al sistema?

Tratar de formar a los profesores a partir de cursos en los que aprenden y reaprenden primordialmente a ser receptores pasivos de un conocimiento acabado, acrítico y alienante, en donde lo más fácil es perder el interés por lo nuevo y caer en el tedio de lo conocido.

También lo más difícil es producir cambios en la estructura mental del conocimiento y en la personalidad humana del receptor, que pasa de este modo, de acuerdo con la postura freiriana, de ser sujeto, a ser objeto de la educación. Una formación docente cada vez más práctica, pragmática eficiente y eficaz, acorde con las exigencias de la competitividad globalizada, puede producir y producirá docentes cada vez más lejanos de un ideal humano de armonía entre lo ético, lo estético y lo ontológico. Por ese camino tendremos como resultado de su tránsito por las escuelas, a individuos que podrán ser insertos, en el mejor de los casos, en el mercado laboral, pero también más con carácter desechable, temporal, prescindible; cada vez más lejanos a la utopía del ciudadano feliz, justo y democrático al que podríamos aspirar.

Con base en lo anterior es que nos hacemos la pregunta ¿Cómo podemos suponer que un profesional de la educación que es formado en este tipo de ambientes se desempeñe de una forma diferente?, ¿qué nos hace pensar que un individuo al que se enseña a descontextualizar los conocimientos que adquiere de las realidades que vive, logre precisamente la unificación del conocimiento con el mundo real en el caso de sus aprendices?; y también, ¿Cuáles son y cómo son los procesos de reflexión sobre la práctica docente en una experiencia de formación de profesores orientada hacia la reflexión crítica y qué aspectos contiene que contribuyan a conocer cuáles son y cómo se desarrollan esos procesos?

## 2 Referentes teóricos

Los educadores deberían cuestionar constantemente sobre su quehacer docente, para repensar y revisar sus prácticas, sus creencias, dado que de acuerdo con Freire (2002), la educación nunca es neutra. O se educa para el silencio y la sumisión, o se educa como intento de dar la palabra y proponer por medio de ella la liberación. Es en este sentido en el que consideramos que los educadores tienen el papel político de problematizar la educación buscando los por qué y para qué de las prácticas, contenidos y métodos que aplican en su desempeño profesional. En ocasiones, el educador en nuestra sociedad ha pasado de ser un actor social de primer orden, a ocupar un puesto secundario en el que muchas veces juega un papel de agente transparente ante los embates del sistema. Siendo así, de acuerdo con Ferreira (2003), el papel del profesional de la educación necesita ser repensado.

La formación del profesorado ha sido abordada desde diversas ópticas a través del tiempo. De acuerdo con Imbernón (1994) la constante que ha prevalecido a lo largo de al menos los últimos veinte años ha sido la provisionalidad. A pesar de ello, podemos hablar de diversos paradigmas que han influido en los modelos de formación de profesores, entre los que se cuentan el presagio-producto que centra su atención fundamentalmente en las competencias que debe tener el docente; el proceso-producto, que destaca la importancia que tiene el acto mismo de la enseñanza (proceso) y la influencia que esta enseñanza ejerce sobre el aprendizaje que tengan los alumnos (producto); el mediacional, en el que el docente es visto en su justa dimensión humana, en el sentido de que son estimuladas sus capacidades de pensamiento; el contextual o ecológico, en donde el aula es considerada como nicho de investigación convirtiendo al docente en un investigador crítico y activo frente al fenómeno educativo; el social reconstrucionista, en el que la educación no se concibe como una mera actividad de análisis técnico y práctico, sino que incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas y el personalista, en el que su punto de atención es la persona como un todo, entre otros.

Una visión sobre la formación docente parece centrarse en el modelo de competencias (Reta y Araya, 2005), propias de un ejercicio profesional, lo que implica un supuesto que establece la existencia de una serie de conductas que deben ser alcanzadas en el proceso de formación de los docentes, de tal suerte que lleven a garantizar el logro de resultados efectivos, lo que equivale a decir que el proceso de formación del docente le permitirá alcanzar habilidades para lograr mejores resultados, una vez terminado su proceso de formación. Al restringir al docente al ámbito meramente académico y, más propiamente técnico, lo desvincula de la realidad social en la que se encuentra y le impide, en buena medida, ver y observar su entorno y, sobre todo, verse, conocerse y comprenderse como agente capaz de influir directamente en los procesos de cambio que pueden darse mediante el proceso educativo.

En función del concepto que cada docente tenga de lo que es el conocimiento, serán el diseño de las actividades y la realización de las mismas que ponga en marcha en el aula, con la intención de contribuir a generar, construir o transmitir (dependiendo de este mismo concepto de conocimiento) el aprendizaje en sus alumnos. Loiola y Tardif (2001) han definido las “concepciones educativas” como el conjunto de experiencias directas en la enseñanza, reportadas por los profesores que se inician en la docencia universitaria. Estos autores han obtenido información a partir de entrevistas realizadas a docentes universitarios

que se inician en el trabajo académico. Para ello cuestionan a los profesores con preguntas tales como ¿Qué es lo que entiendes por enseñanza? También, por otra parte, Grandtner (2007), se pregunta ¿Cuáles son las concepciones de los profesores universitarios sobre la enseñanza y el aprendizaje? ¿Qué relación se puede establecer entre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje y la práctica de la enseñanza? ¿Qué relación existe entre el contexto disciplinario y entre las concepciones y práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores universitarios? A partir del análisis de las respuestas a estas preguntas, siguiendo la mecánica de la Teoría Fundamentada, Loiola y Tardif (2001) han podido establecer cuatro concepciones o “teorías de la enseñanza”, como el conjunto de experiencias directas en la enseñanza, reportadas por los profesores que se inician en la docencia universitaria. Como resultado de su análisis, Loiola y Tardif (2001) establecen seis categorías o concepciones de la enseñanza, por parte de los profesores entrevistados. La enseñanza como presentación de información, en la que el profesor se limita a presentar los contenidos científicos establecidos en el programa de estudios. La enseñanza como transmisión de la información (del profesor al estudiante), en donde se practica la docencia tradicional. Se destaca la actitud pasiva del estudiante y la voz cantante del profesor. La enseñanza ilustración de la aplicación de la teoría en la práctica, en donde el docente realiza actividades semejantes a la anterior, salvo el intento de presentar ejemplos relacionados con la actividad práctica. La enseñanza como desarrollo de la capacidad de un experto, en donde el docente busca obtener resultados que justifiquen consideraciones del tipo “el estudiante será capaz de...”. La enseñanza como la exploración práctica de las formas de comprender a partir de una perspectiva particular, en donde el docente asume una postura que busca que el estudiante logre un aprendizaje considerado como un proceso interpretativo de la comprensión de la realidad en consideración de procesos dialécticos sujeto-contexto. Finalmente, la enseñanza como una forma de comprender los cambios conceptuales, en donde el profesor, los estudiantes y los contenidos se integran en un solo sistema y el aprendizaje representa efectivamente el cambio en una persona. (Loiola y Tardif, 2001, pp. 317-318).

Las diversas formas de concebir el conocimiento, y por ende la docencia, han sido tipificadas en una serie de paradigmas que asocian la idea que el docente tiene del qué y el cómo de la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, Henríquez (2002) presenta al menos diez paradigmas. Por su parte, Imbernón (1994) identifica primordialmente el Presagio Producto, el Proceso-Producto, el Mediacional y el Contextual o Ecológico.

En una recopilación de los estudios recientes sobre las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, que abarca un período desde 1995 hasta el 2002, Grandtner (2007) reporta la existencia de al menos seis categorías, no jerárquicas, de concepciones de enseñanza. Estas son, la difusión de la información; la transmisión del saber y las actitudes en la cátedra de referencia de las disciplinas; facilitar la comprensión; cambio de la visión del mundo; motivar el aprendizaje y favorecer el desarrollo de las personas.

El tipo de reflexión que un docente pueda tener con relación a su práctica, estará vinculada con las concepciones que tenga sobre la docencia. El empleo de la reflexión como parte fundamental en las estrategias de formación docente es una opción que debe ser considerada. Esto está ocurriendo en el discurso educativo actual. Al respecto Imbernón (1994) dice que la formación permanente del profesorado deberá de apoyarse fundamentalmente en “*análisis, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica del profesor en ejercicio, mediante procesos de reflexión, análisis e investigación*” (Imbernón, 1994, p 8).

Una de las preguntas que está permanentemente en el aire cuando se habla del uso de la reflexión en los procesos de formación docente hace referencia a cuáles son las posibilidades y limitaciones para que se realicen prácticas docentes reflexivas. Es decir el lugar real que ocupa la reflexión en la práctica concreta en las instituciones. Esta práctica docente ha sido definida como “*el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones históricas e institucionales de existencia y que posee una significación tanto personal como social*” (Achilli, 1997, en Reta y Araya, 2005).

Grandtner (2007) propone que las concepciones del profesor sobre la enseñanza deben ser consideradas como elementos de reflexión y de acción, encaminadas al desarrollo pedagógico. Para ello, considera que el cuestionamiento de las concepciones personales del profesor, es el punto de partida.

Diversos autores coinciden en proponer la práctica reflexiva de los profesores universitarios como mecanismo necesario para que, en la medida en que el mismo profesor tenga conciencia de su propio aprendizaje, pueda comprender mejor el aprendizaje de sus alumnos (Dáilleurs, Entwistle y Walker, 2000 citado por Grandtner, 2007). McAlpine y Weston (McAlpine y Weston, 2000 citado por Grandtner 2007), proponen también instaurar la reflexión como mecanismo para desarrollar los procesos metacognitivos que permitan transformar la experiencia y los conocimientos del profesor en un saber sobre la enseñanza. Es evidente que recomiendan una formación en consecuencia con este propósito.

La contribución que este estudio aporta está encaminada a poner en práctica otra manera de formación docente que permita hacer un análisis más crítico de la propia actividad docente del profesor, en donde se tome en cuenta el entorno social y político en el que realiza su labor y sobre todo, que se haga desde una reflexión crítica que le otorgue una característica direccional (teleológica) al proceso de reflexión sobre lo que hace y sobre lo que no hace el profesor universitario. La reflexión crítica del docente en la práctica implicaría reconocer en los docentes un papel activo y crítico, con capacidad de idear y formular los propósitos y finalidades de su trabajo, tales que permitan también ser generadores de propuestas tanto en el ámbito académico como ser partícipes de la misma organización institucional, con las implicaciones sociales y políticas que ello contiene (Reta y Araya, 2005).

Por ello, el objetivo de este estudio fue explorar a profundidad los procesos de reflexión sobre la práctica docente en una experiencia de reflexión crítica como posibilidad de formación de profesores, que contribuya a conocer cuáles son y cómo se desarrollan esos procesos.

### **3      Método**

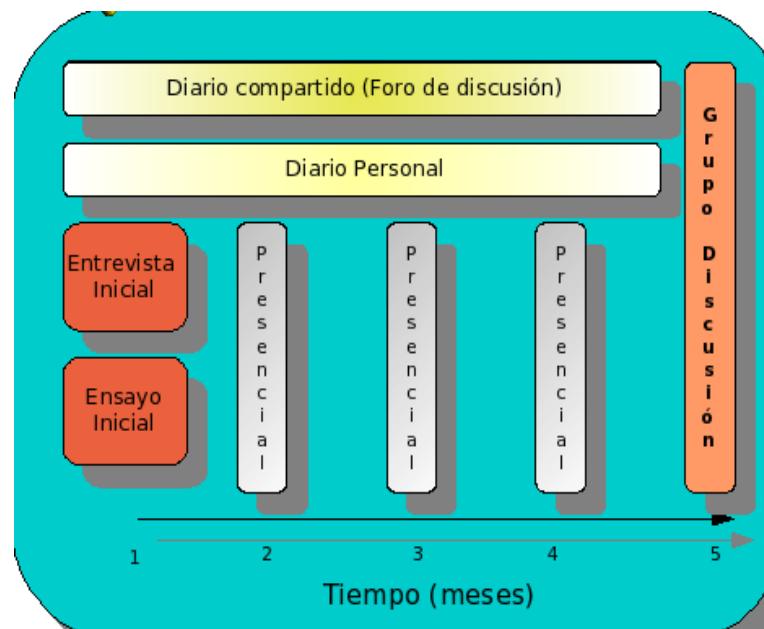
En esta experiencia se contó con la colaboración de siete profesoras de la entonces Escuela de Idiomas (Hoy Facultad de Idiomas) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en el campus Ensenada. Para el momento en que se realizó la experiencia de reflexión que se refiere en esta investigación, las profesoras participantes formaban parte a la vez del cuerpo académico de la Facultad de Idiomas (eran profesoras en servicio) y se encontraban cursando la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés, algunas como primera licenciatura y algunas de ellas como segunda licenciatura. Sin embargo, todas ellas contaban con amplia experiencia como docentes de idiomas.

Las siete profesoras que colaboraron de esta manera con la investigación conformaban un grupo a la vez diverso y particular. Hubo entre ellas personas que contaban con preparación profesional en campos tan diversos como la enseñanza (Normal de Maestros), la administración, las ciencias naturales y la capacitación en la docencia de idiomas. Muchas de ellas son madres de familia. Todas ellas se encontraban cursando el último semestre de la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés. Casi todas ellas formaban parte del cuerpo de profesores de la Escuela de Idiomas y algunas dedicaban su tiempo laborable en su totalidad a la docencia, mientras que otras tenían además otra actividad. El grupo

resultó heterogéneo, con lo que ganó en riqueza y permitió que la experiencia de reflexión se realizara a partir de diversas ópticas personales y desde posturas epistemológicas diversas.

Para esta experiencia se utilizó el curso Formación del Docente. Este curso formó parte de la currícula de la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés, de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, en Ensenada. Se trató de una materia optativa, que no contaba con una carta descriptiva completa, sino sólo con el enunciado de los objetivos generales del curso. Como objetivo general del curso se buscaba “proporcionar al futuro maestro los elementos teóricos y prácticos necesarios para incursionar en el campo de la capacitación de maestros del idioma inglés”. La modalidad de docencia para esta materia era semiescolarizada y a distancia. Todo ello nos motivó a utilizar un sitio WEB, con un sistema de educación a distancia de licencia libre (GNU) y fuente abierta (Open Source) llamado Moodle.

Los datos se obtuvieron aplicando los instrumentos, entrevista, diario, ensayo y grupo de discusión, así como las reuniones presenciales mensuales y todos los materiales aportados por las participantes en el sitio WEB. En la Tabla I se explica el orden cronológico en la obtención de los datos.



**Tabla I Cronograma de aplicación de instrumentos**

La aproximación general al objeto de estudio fue desde la Teoría Fundamentada. A partir de los textos transcritos de las entrevistas, de los textos de los diarios y en general, de

los instrumentos aplicados en este estudio, se realizó un microanálisis (Glaser y Strauss, 1967). El microanálisis se define como el análisis detallado línea a línea que se realiza al principio del estudio para generar las categorías iniciales así como sus propiedades y dimensiones, y para sugerir la relación entre las categorías; una combinación de código axial y código abierto (Strauss y Corbin, 1998). El código abierto es aquel que se obtiene al realizar la codificación directamente de los datos. Un tipo de código abierto es el llamado código *in vivo*, en el cual se emplean textualmente las palabras del colaborador (entrevistado, texto, etc.). El código axial es aquél que surge posteriormente a la codificación en código abierto y que se caracteriza por tener una línea o eje temático que lo conduce. Este análisis tiene la finalidad de permitir la emergencia de conceptos desde los datos, mismos que serán parte de las categorías. En realidad, el microanálisis no es ni estructurado ni rígido, sino que se desarrolla de acuerdo con las características propias tanto de la persona que investiga como de la investigación. Incluye tanto la generación y manejo de código abierto como el código axial. La forma de moverse a través del microanálisis es mediante la formulación de preguntas, algunas de ellas son generales mientras que otras son específicas. Las preguntas aquí se definen como un procedimiento analítico para abrir una línea de indagación y dar dirección al muestreo teórico (Strauss y Corbin, 1998). Las preguntas más importantes al inicio de una investigación son del tipo ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? El responder a este tipo de preguntas permite adentrarse en profundidad en el contenido y significado de los datos.

Las comparaciones teóricas están definidas como la herramienta analítica utilizada para estimular el pensamiento sobre las propiedades y dimensiones de las categorías (Strauss y Corbin, 1998). Se trabaja sobre todo con conceptos, más que con datos específicos o con casos. En realidad no es el incidente específico lo que resulta relevante, sino lo que el incidente simboliza o representa.

En esta investigación se empleó tecnología de cómputo para el microanálisis de los datos. Para ello se hizo uso del programa de cómputo HyperResearch V 2.6.1 que permite, entre otras cosas, realizar la codificación del código abierto, generación del código axial, generación y manejo de memorandums, combinación de códigos en forma de mapas conceptuales. El programa tiene también la capacidad de generar reportes o informes de los contenidos que pueden ser organizados selectivamente.

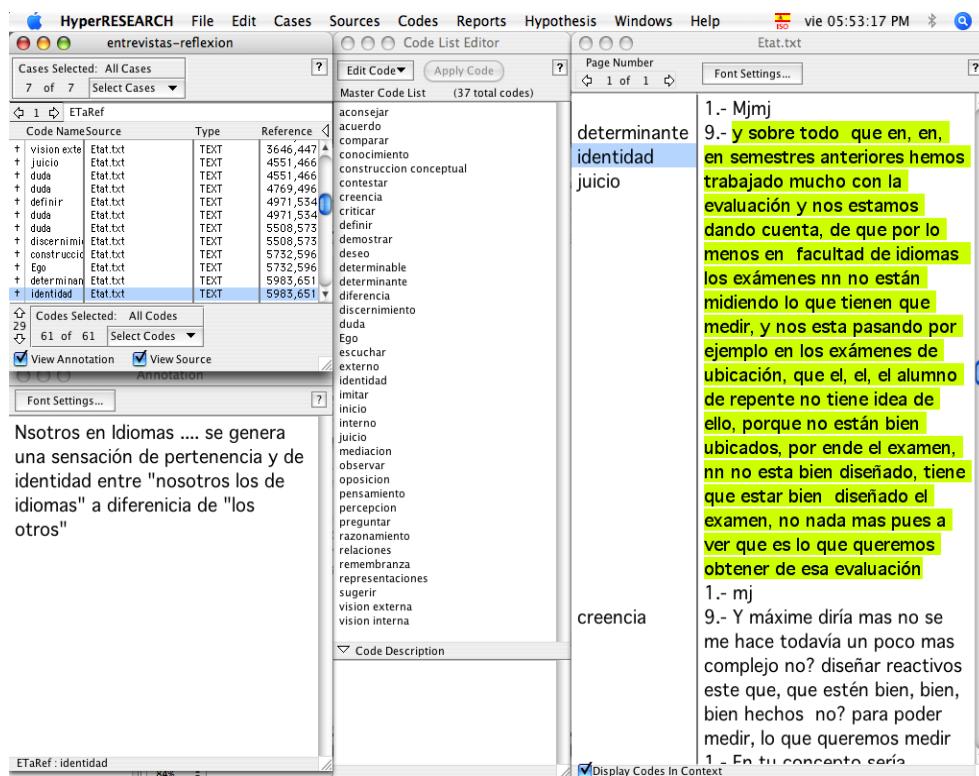


Figura 1.- Pantalla del programa HyperResearch para análisis de datos cualitativos.

El sistema HyperResearch (HR) cuenta con herramientas para realizar un análisis gráfico de las relaciones entre códigos, lo cual resulta una herramienta particularmente útil para visualizar las categorías emergentes que pueden ser asociadas a conjuntos de códigos.

Los mapas conceptuales generados en HR (figura 2) son elementos dinámicos que asocian a la vez el mapa en sí, con los códigos que conforman los conceptos del mapa, pero también se cuenta en todo momento con la posibilidad de asociar los códigos, por ejemplo, con los memorandums que fueron generados durante la codificación. Finalmente, pero no menos importante, es la capacidad que tiene el HR para generar reportes a partir del conjunto de la información analizada. Estos reportes pueden obtenerse principalmente en dos versiones. Una versión de hiper-ligas, para ser analizada directamente en la computadora, en donde existe una serie de elementos que son “activos” (cuando se posiciona el cursor del ratón encima de ellos, al hacer click, nos trasladan directamente al texto fuente original).

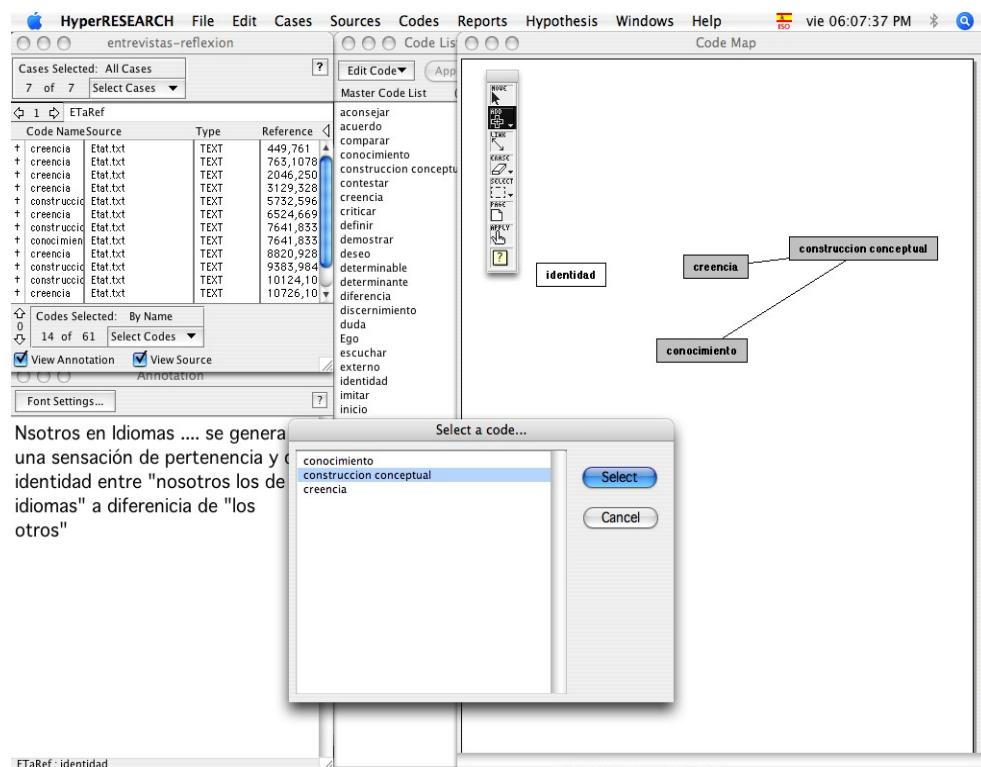


Figura 2.- Mapa conceptual generado con HyperResearch

#### 4 Resultados

Se reportan los datos obtenidos de los instrumentos Entrevistas, Diario, Ensayo, Diario Compartido y Grupo de Discusión, en este orden. Del total de códigos establecidos inicialmente (37 códigos de código abierto para el instrumento Entrevistas) se seleccionaron aquellos que se identificaron con una línea o tendencia reconocible, surgida a partir de la misma información transcrita de las entrevistas y de los propios códigos abiertos, conformando el grupo de códigos axiales, de los que surgen finalmente las categorías. En el caso de las Entrevistas, de los 37 códigos abiertos iniciales se establecieron ocho códigos axiales, que son Conocimiento, Construcción Conceptual, Creencia, Crítica, Determinable, Determinante, Juicio, y Oposición. Finalmente, a partir de estos códigos y del análisis de los memorandums adscritos a las citas de los textos de las entrevistas transcritas a las que estos códigos hacen alusión, así como después de haber realizado la revisión del resto de los instrumentos, surgen dos grandes categorías bajo las que se pueden agrupar. Estas Categorías son Visión Interna y Visión Externa.

Las profesoras participantes desarrollaron un diario a lo largo de la experiencia. Este diario pretendía reunir en un documento una reseña de las experiencias que ellas fueran teniendo conforme la oportunidad de reflexión se llevaba adelante. No hubo guía para efectuar este diario, sino que por el contrario, se dejó en completa libertad a cada participante para que escribiera lo que mejor le pareciera. Es interesante ver cómo fue interpretado de diversos modos el concepto de Diario, desde la visión de seguir una especie de “agenda” en la que se reportan cosas que ocurren (tales como cuántos alumnos asistieron, si se dejó o no se dejó tarea, y asuntos por el estilo) hasta casos en los que se busca mantener un diálogo profundo y más de corte filosófico con este escrito, comentando el devenir de los acontecimientos durante la experiencia, pero enriqueciéndolo además con aspectos del contexto, de la personalidad y en general, de lo que ocurre “bajo la piel” de quien escribe. En este caso se emplearon el conjunto de códigos abiertos empleado en el caso de la entrevista, enriquecidos con otros dos, para dar un total de 39 códigos abiertos de los cuales surgen cinco códigos axiales que son: Conocimiento, Construcción Conceptual, Crítica e Identidad.

Las profesoras participantes desarrollaron un ensayo para el que se les proporcionó un conjunto de preguntas guía. No se pretendía que se diera respuesta a las preguntas a manera de un cuestionario, sino que las consideraran como preguntas para reflexionar. Son ejemplo de estas preguntas: ¿Por qué me dedico a la docencia?, ¿Qué actividades en el aula me resultan más agradables?, ¿Qué necesidad tengo de mejorar?, entre otras. En este caso, los documentos electrónicos de los ensayos fueron tratados como textos fuente y codificados mediante código abierto y posterior código axial. Los códigos axiales para este instrumento fueron: Conocimiento, Construcción Conceptual, Creencias, Identidad y Representación.

El diario compartido fue obtenido a partir de las colaboraciones escritas por las profesoras en un foro de discusión que recibió expresamente ese nombre, de tal suerte que las profesoras supieran que en él podrían escribir las aportaciones que desearan compartir con sus compañeras.

Las aportaciones en este caso son sumamente diversas y tienen que ver desde los acontecimientos que ocurren en el contexto hasta temas relacionados con la docencia pero ajenos al curso en el que se montó la experiencia de las profesoras. En términos generales las aportaciones registradas en este instrumento tienen la característica de ser más superficiales, más impersonales. Esto ocurre sobre todo al inicio. Conforme transcurre la experiencia, las aportaciones se transforman en textos de mayor riqueza de contenido y con

contenidos de mayor profundidad. Lo anterior puede haber ocurrido como consecuencia de una mezcla de situaciones, tales como que al inicio, por tratarse de un medio extraño para muchas de ellas (un sitio WEB), había desconocimiento del medio mismo; también por tenerse menos confianza al inicio de la experiencia y una cierta expectativa para conocer hacia adonde transcurrirían los acontecimientos y finalmente, porque conforme se avanzó en la experiencia, las lecturas sugeridas fueron tomando la ruta de la pedagogía crítica. Los códigos axiales en este caso son Burocracia e Inicio, Capacitación para el Trabajo y Reflexión Crítica. En el caso del último, no todas las profesoras participantes escribieron notas que pudieran ser clasificadas en este código, sin embargo, la presencia de aportaciones directamente relacionadas con la pedagogía crítica. Este grupo de discusión se realizó al final de la experiencia y como última reunión del curso. Se contó con una guía de preguntas y el grupo de discusión estuvo específicamente encaminado a proponer una reflexión crítica en torno a la pedagogía crítica. Para ello, se utilizaron preguntas en la guía que se hace mención, tales como: ¿Alguna de estas lecturas ha tenido un impacto especial para ustedes?, ¿Cómo califican ustedes las ideas de Freire sobre la Educación Bancaria?, ¿Qué tanta importancia tiene la visión de la pedagogía crítica en la práctica docente que ustedes practican? y ¿Cuáles serían tres acciones concretas que se podrían aplicar a partir de sus reflexiones para modificar su práctica docente? Con ello se buscaba proporcionar de manera deliberada la oportunidad de reflexionar sobre la postura crítica. Las profesoras en términos generales dieron muestras de haber leído las lecturas propuestas, así como algunas de las lecturas sugeridas por sus compañeras.

Entre los resultados más destacados se puede hacer mención de una discusión en la que se analiza la aplicación, o quizás la aplicabilidad, de algunas de las técnicas freirianas para la alfabetización de adultos en México. Al ser los contextos brasileño y chileno relativamente semejantes al contexto mexicano, aunque no sea más que en tanto que latinoamericano, la referencia al caso de México resultaba bastante lógica. Una de las profesoras que ha tenido experiencia en educación e adultos (INEA) así como en la educación indígena, hace mención de que ella considera que sí se han aplicado técnicas que posiblemente puedan ser identificadas como freirianas en los modelos educativos de estos casos, sin embargo, reconoce también, que se han aplicado sólo las técnicas, pero no la filosofía que permite pensar en la educación como liberadora. En otras palabras, se han aplicado técnicas que han probado ser eficientes y eficaces en contextos latinoamericanos relativamente semejantes al mexicano, pero no se ha adoptado la filosofía de fondo que propone que estas técnicas sean parte de un proceso de educación dialógica que

desemboque finalmente en un proceso de liberación de los educandos. Desde el punto de vista de la reflexión en la acción, las técnicas pueden ser probadas y adaptadas con éxito a los contextos próximos a aquellos en los que fueron creadas, pero si la acción reflexiva no tiene una directriz, un para qué y un hacia adonde, se puede quedar en términos de aplicación e incluso mejora de una didáctica pero que a la poste resulta estéril o, al menos, no tan fecunda como pudo haber sido

Asociado a la discusión anterior, se realizaron cuestionamientos relacionados con la posibilidad real de "dar la palabra", de realmente establecer un diálogo con los estudiantes en las circunstancias reales en las que las profesoras laboran. En este sentido, el comentario que prevaleció fue el que establece que la forma en la que cada una de las personas es educada en su casa influye de manera directa en la forma en que concibe la educación y en el caso específico de las profesoras, de la forma en que realiza la docencia. Los comentarios anteriores fueron ligados a la idea de idiosincrasia. Según es la educación recibida en el hogar, es el modelo de educación practicada. En esta forma se explican las participantes porqué en algunos casos resulta difícil establecer una docencia en la que se privilegie el diálogo. Por ejemplo, una de las profesoras comentó que a ella en su casa nunca se le permitió argumentar nada que fuera dicho por sus mayores. Para ella, esta situación es relacionada con un cierto concepto de respeto y le resulta difícil reconocer la posibilidad de promover y provocar el diálogo con sus alumnos. Tiende de manera natural a identificar el diálogo con "falta de respeto".

Otra aportación hace ver que el profesor universitario tiene un papel importante en la comunicación dialógica con el estudiante, con independencia de la intencionalidad que al respecto pueda tener. Es decir, la aportación de esta profesora hace ver que el estudiante interactúa con diversos grupos sociales. Por una parte, están sus pares, los amigos y compañeros de estudio. Con ellos el estudiante siempre desempeñara en un rol de pares. Por otra parte, están sus padres y mayores en el ámbito familiar, pero, de acuerdo con la profesora participante, en este caso el estudiante siempre desempeñará el rol de "hijo", "hermano", "nieto" o algún otro rol al interior de la familia. La forma en que el estudiante aprenda a tratar con el profesor universitario será la que más se asemeje al rol de profesionista tratando con iguales y con niveles de jefaturas, pero en un plan diferente al trato con los adultos de su familia. Este rol del profesor universitario no debe ser descuidado, en opinión de algunas de las participantes. Es precisamente en este rol en donde es posible dar la palabra al aprendiz y en donde es posible enseñarle a hablar, a expresar sus ideas, a defender sus razones y a aceptar sus errores. La pregunta con la que

la profesora finaliza esta intervención es ¿el profesor universitario realmente asume este rol? ¿lo hacemos?

Además de reflexiones como la anterior, las profesoras tocaron otros temas de interés. Por ejemplo, entre ellas se estableció una discusión sobre la existencia o inexistencia de temas "prohibidos" o que expresamente no fueran permitidos por alguna autoridad de la misma facultad, para ser tratados por ellas en sus clases de idiomas. Se habló por ejemplo del tema gay, drogadicción, política, religión y algunos otros. El consenso general fue que oficialmente no hay ningún tema que no se pueda tratar, pero que existe un cierto nivel de acuerdo para ser cuidadosos en el trato de algunos de ellos. De lo anterior se puede desprender el análisis que hacen las profesoras sobre el impacto que como docentes pueden tener en la vida de sus estudiantes. Al parecer, se podría pensar que la docencia de idiomas está ajena al impacto moral que los docentes pueden tener sobre sus estudiantes, pero queda plenamente aclarado que esto no es así. Por el contrario, los comentarios hacen ver que las profesoras están conscientes de dicho impacto y de acuerdo con las creencias de cada una, con su carácter y personalidad, proponen una u otra forma de actuar en casos concretos y mediante ejemplos de experiencias hacen ver sus puntos de vista a sus compañeras. Lo que se nota de manera inequívoca es que no se sienten impedidas para tocar uno u otro tema más que por su buen juicio y sentido de responsabilidad.

La reflexión de las profesoras con respecto a este tema (y en general a muchos otros tratados a lo largo de la experiencia) hacen ver que se realiza una reflexión que rebasa en mucho el cómo hacer mejor o cómo hacer bien, eficiente y eficazmente su labor docente, desde una perspectiva técnica especializada y profesional. Por el contrario, se trata de una reflexión que toca fibras mucho más humanas, mucho más personales y que además tienen una connotación teleológica que implica un para qué y un por qué. Es decir, al promover deliberadamente una reflexión crítica, este tipo de reflexión se da de manera natural y fluida entre las profesoras participantes.

Finalmente, un tema que resultó sumamente enriquecedor fue el asociar la idea de la enseñanza de un idioma con la enseñanza de una cultura. Algunos comentarios de las participantes señalaron que cuando al enseñar un idioma estamos enseñando una cultura, podemos reflexionar que estamos metiendo en la cabeza de los alumnos a la vez del inglés, la comida rápida, el consumismo, etc. En pocas palabras, el conjunto de la cultura norteamericana (al hablar aquí del idioma inglés jamás se piensa en otra posibilidad angloparlante fuera de Estados Unidos). La reflexión ya rebasa el hecho de pensar en cómo enseñar mejor o más eficientemente una conjugación o un modelo de respuesta a un

modelo de pregunta, sino que se maneja en términos de una reflexión crítica. A partir de ella surge la idea de que los maestros de idiomas deben asumir la idea de que un idioma no sólo es para entender la otra cultura, sino también una vía para mostrar la propia. En opinión de una profesora, los maestros de idiomas deben tomar esa actitud. Enseñar a sus alumnos cómo pueden mostrar a hablantes de otras lenguas su propia cultura. Esto es definitivamente una visión teleológica y mucho más crítica. ¿para qué es un idioma? Para comunicar. ¿para comunicar qué? Mis ideas, mis pensamientos, mis costumbres, mi cultura..... y también para que yo escuche los de otros.

En términos generales, este ejercicio que buscaba explícitamente fomentar la reflexión crítica, mostró que ésta es factible, que puede lograrse con facilidad y que puede ser sumamente edificante y formativa para los participantes.

Con la finalidad de ilustrar con mayor claridad algunos de los procesos de reflexión que se dieron durante la experiencia, a continuación se presenta un ejemplo del proceso de reflexión de una de las participantes. Para mayor claridad, se identifica el instrumento desde el que se aporta, codificado como E = entrevista inicial, En = ensayo inicial, D = Diario personal, DC = Diario compartido, GD = Grupo de discusión.

*Pues es un proceso, el aprendizaje es un proceso este que el alumno ve conforme va madurando va adquiriendo habilidades, capacidades, conocimientos, en diferentes momentos, es cílico y además es como una espiral.(P2E)*

*hablando de los niños, de los adolescentes, crearles hábitos, ayudarlos a que usen estrategias para descubrir cosas, adquirir conocimientos, ayudarlos a que vayan creando esa curiosidad de querer saber más, que hay más que más hay en general así (P2E)*

*Pues primero una cosa es lo que es....(el alumno)... lo que son y a lo mejor lo que deberían de ser no? (P2E)*

*... en particular creo que uno debe de ser curioso investigar, leer, sobre lo que se esta descubriendo en educación, en el área de nosotros, en idiomas, ha habido muchos, muchos tipos de creencias de métodos para enseñar idiomas,....(P2E)*

*Una reflexión aquí: es curioso cómo al ponerme nuevamente la cachucha de estudiante (al iniciar esta licenciatura) tardé algún tiempo en leer y revisar con detenimiento los encuadres de los cursos que iba tomando. (P2D)*

*Para reflexionar: ¿Qué tan "transformative intellectual" es nuestra práctica? ¿Qué implicaciones tiene el contribuir a la formación de "transformative intellectuals". Si uno de los objetivos de la educación (el aprendizaje de idiomas es parte de la educación de nuestros alumnos) es la búsqueda de la justicia social y la liberación, ¿de qué manera estamos contribuyendo a este ideal? Para disfrutar: Qué bonita está la página de Peter, ¿verdad? (P2DC)*

Esta profesora finaliza sus aportaciones con un listado de ligas a sitios de interés y a lecturas complementarias que desea compartir con sus compañeras y en relación con el pensamiento crítico y con la pedagogía crítica. Pensamos que se puede percibir un tránsito desde una postura de reflexión más desde la postura de la reflexión en la acción hacia una postura más crítica.

## 5 Discusión

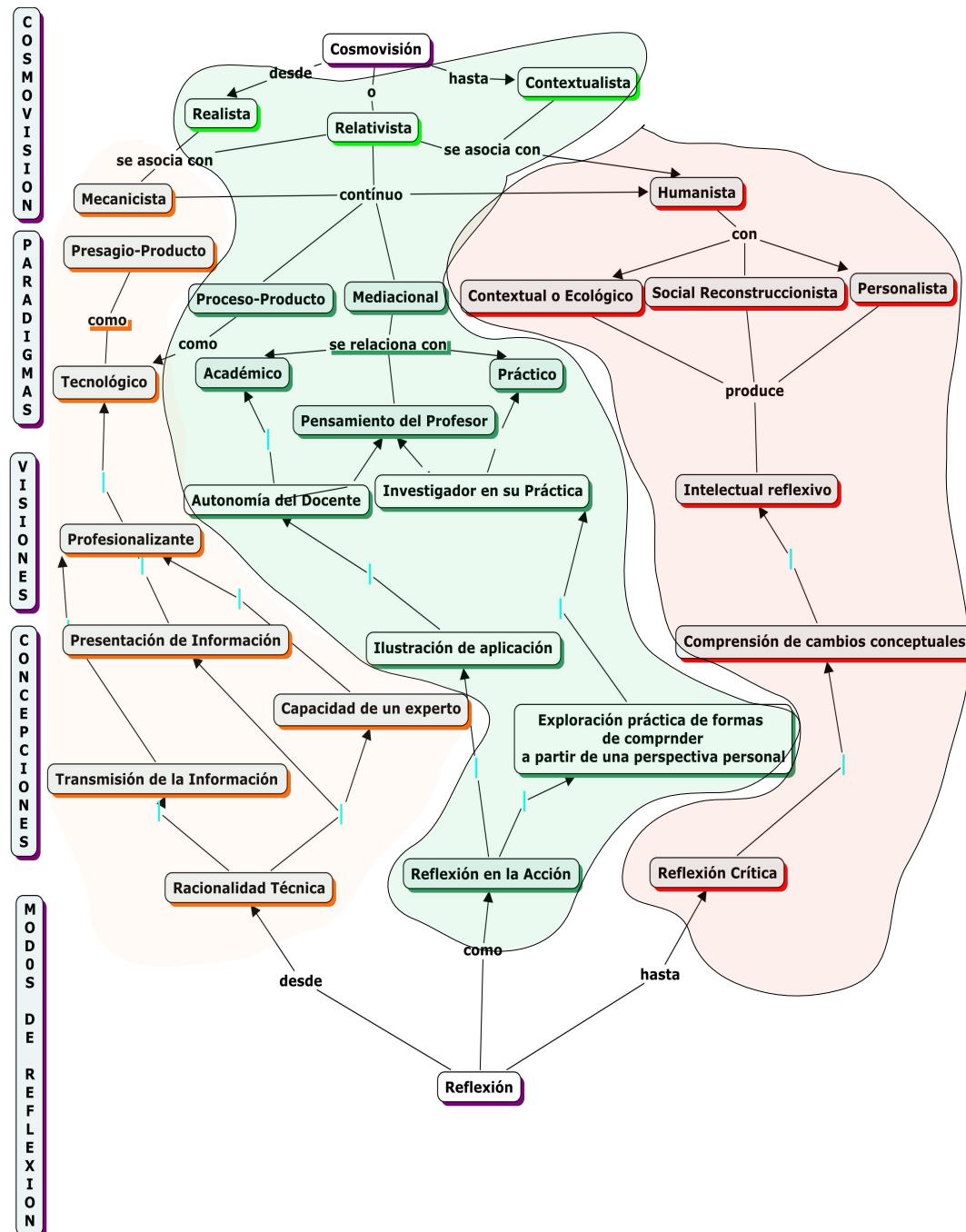
La experiencia de reflexión que aquí se analiza contó con el soporte de la tecnología de la información mediante el uso de un sitio WEB y la posibilidad (obligatoriedad) de que las profesoras utilizaran sistemas de cómputo para comunicarse, compartir experiencias, depositar sus aportaciones, hacer uso de los materiales proporcionados y, en general, llevar adelante el curso que formaba parte de su licenciatura y que se exponía bajo la modalidad en línea. El sistema de educación a distancia que se empleó fue el Moodle, localizado en un servidor externo a la UABC. La totalidad de las profesoras participantes recibieron algunas sesiones de práctica y capacitación en el manejo del sistema, mismo que fue ampliamente dominado por todas ellas en un tiempo corto. Lo anterior nos permite considerar que el manejo de la tecnología en esta experiencia fue transparente, por lo que no le damos peso específico en los resultados obtenidos. Sin embargo, el uso de este tipo de tecnologías puede suponer un componente importante en otras experiencias realizadas con personas con características diferentes. En nuestro caso lo consideramos de poco impacto.

Se realizó un análisis de los datos y de los antecedentes teóricos de tal manera que se pudiera construir una relación teórica a la luz de los datos obtenidos. De esta forma fue posible relacionar conceptos tales como cosmovisión epistemológica del profesor (Leal, 2004) con los paradigmas sobre la docencia (Imbernón, 1994), la visión sobre la docencia (Reta y Araya, 2005), la concepción sobre la docencia (Loiola y Tardif, 2001) y el modo o tipo de reflexión como Racionalidad Técnica (Contreras, 1999), Reflexión en la Acción (Schön, 1992) y la Reflexión Crítica (Freire, 2005) La siguiente figura es una síntesis de todo ello.

Cuando se sostiene una visión profesionalizante de la docencia, se omite la posibilidad de que el docente mismo sea un actor relevante en el cambio social de su entorno (Reta y Araya, 2005), y hay una notable correspondencia con los profesores producto de esta visión de formación docente y aquellos que practican la docencia desde un paradigma de tipo proceso-producto o un paradigma presagio-producto o incluso el tecnológico. Estos profesores tienden a mostrar una concepción de la docencia (Loiola y Tardif, 2001) como una actividad que busca transmitir la información o en el mejor de los casos presentar la información a los discípulos. Para estos profesores la concepción sobre la docencia se enmarca también en actividades que justifiquen consideraciones del tipo "los alumnos serán capaces de..."

En general, cuando una profesora se manifiesta de esta manera, sus aportaciones son también de carácter más bien profesional, distante, impersonal. No se encuentran declaraciones o aportaciones desde la individualidad, desde el interior, desde la fibra humana interna de la persona, sino opiniones, ideas, comentarios, aportaciones de una profesional que hace alusión a su práctica. Este sería un ejemplo de lo que hemos denominado Visión Externa. La profesora habla de lo suyo, desde "afuera". En estos casos, la reflexión que se tiene es una reflexión en el terreno de la Racionalidad Técnica (Contreras, 1999) o en el de la Reflexión en la Acción (Schön)

En el otro extremo, cuando una profesora muestra un toque mucho más personal, interno, es posible relacionar sus aportaciones con una cosmovisión mucho más cercana a una cosmovisión humanista, practica la docencia desde paradigmas del tipo Social-Reconstrucionista, sostiene una visión del tipo de un intelectual reflexivo y, en general, su reflexión contiene elementos teleológicos y características propias de una Reflexión Crítica (Freire, 2005). Este sería el caso de lo que hemos denominado Visión Interna.



**Figura 3.-**Propuesta de relación entre las diversas dimensiones, cosmovisión, paradigmas, visión, concepción y modos de reflexión sobre la docencia.

La dimensión Cosmovisión atiende al conjunto de creencias y saberes que el profesor tiene y que condicionan y matizan sus concepciones sobre el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, los valores y en general, un cúmulo amplio de tópicos que el profesor tiene, en tanto que persona, en tanto que ente social y político.

Esta Cosmovisión puede variar, de acuerdo con Loiola y Tardif (2001), desde una concepción Realista, hasta una postura Contextualista, pasando por un punto intermedio Relativista. En términos generales, cuando la profesora sostiene una Cosmovisión Realista, ésta se asocia con un paradigma Mecanicista (por ejemplo Proceso-Producto) (Contreras, 1999) que considera al educador como un técnico especializado. Es en este caso cuando se presentan preferentemente elementos propios de la Educación Bancaria (Freire, 2005). Cuando esto ocurre, la profesora tiene una visión Profesionalizante (Contreras, 1999), en tanto que técnica, de la formación docente y su modo de reflexión es preferentemente del tipo de la Racionalidad Técnica (Contreras, 1999). En el caso de que busque reflexionar, lo hace solo en términos de eficiencia y eficacia, técnicas didácticas para el control de grupos, didácticas eficientes, effieccent reading, pero en general no cuestiona los fundamentos o las razones de su práctica. Acepta los contenidos a enseñar de una forma acrítica y no se da la oportunidad de cuestionarlos. Lo que hay que enseñar está en los temarios de curso y eso es lo que hay que enseñar. Sus preocupaciones se encaminan sobre todo a tratar de comprender cómo debe enseñar lo que hay que enseñar, antes que tratar de comprender por qué hay que enseñar eso y por qué de ese modo. Cuando algún tercero hace referencia al cuestionamiento sobre los contenidos, o sobre los modos de efectuar la docencia o evaluar el aprendizaje, o sobre el concepto de conocimiento, o sobre alguno de los temas que no considera sujetos de reflexión, suele mostrarse sorprendida e incluso insegura. En ese caso, la certeza del conocimiento como un bien que adquiere las características de moneda de cambio deja de ser efectiva y esto provoca una incertidumbre que en muchas ocasiones se traduce en el rechazo hacia la innovación, crítica, cambio, modificación, adecuación o cualesquier movimiento que se aleja de un *statu quo* ya conocido y aceptado.

Cuando la Cosmovisión de la profesora es más de tipo relativista (Leal, 2004), en general se ubica en un paradigma educativo intermedio en un continuo entre la visión mecanicista de la educación y la visión humanista de la misma. Es posible que el paradigma que mejor la represente sea uno de tipo mediacional (Contreras, 1999) y que a su vez se relaciona con una visión cercana a la que se maneja en un enfoque Académico o en el del Pensamiento del Profesor (Reta y Araya, 2005). Suele estar ligado con la práctica de la docencia. Si la ubicación de la profesora en el continuo mecanicista-humanista es cercana

al primero, la visión de la educación que sostiene está relacionada con la idea de Autonomía del Docente (Reta y Araya, 2005). Si la ubicación es más favorable hacia una concepción humanista de la educación, su visión se acerca más a la del docente como Investigador en su Práctica (Reta y Araya, 2005). En ambos casos, aunque más favorablemente en el segundo con relación al primero, su concepto de reflexión se acerca mucho a la propuesta de reflexión en la acción de Schön (1992). La profesora está interesada en la práctica docente pero ahora desde una postura que le permite preguntarse por la forma en que realiza su práctica, la forma en que puede modificarla con intención de mejorarla, pero también sobre su entorno y contexto; es capaz de hacerse cuestionamientos sobre los contenidos, tanto en el sentido de su ubicación como sobre las razones de su existencia. Cuando algún tercero o alguna lectura hace referencia al cuestionamiento sobre los contenidos, modos, formas y propósitos de la docencia y de la educación en general, suele considerar este tipo de reflexión como algo interesante, incluso sorpresivamente interesante, en el sentido de que "nunca me lo había preguntado, pero...". Incluso, cuando alguna de sus compañeras hace algún apunte en alguna dirección imprevista, suele actuar de forma más conciliadora y en general está más dispuesta al diálogo y la discusión que la profesora que se pudiera clasificar en el caso anterior. En términos generales, se concibe el conocimiento como un bien, pero más que como moneda de cambio es algo que gratuitamente se otorga en términos de bondad, vocación, altruismo. En este caso, la Educación Bancaria, en el sentido de Freire (2005), que concibe al sujeto de la educación como ente pasivo y al profesor como autoridad y depositario del saber, suele estar presente. Se reconoce como valor supremo de la educación el saber, pero con bastante más facilidad que en el caso anterior se somete a escrutinio y se pone a prueba la vigencia de este saber.

Finalmente, cuando una profesora muestra una Cosmovisión Contextualista (Leal, 2004), generalmente está asociada con un paradigma humanista de la educación, bien del tipo Contextual o Ecológico (Imbernón, 1994) o bien el Social Reconstrucciónista, pudiendo llegar hasta uno Personalista (Contreras, 1999). En estos casos, la visión de la educación suele ser más amplia y se considera al docente como un intelectual reflexivo. Esto incluye la idea de que el docente es capaz de generar conocimiento sobre su campo de acción durante y como consecuencia de su práctica docente. Es decir, el docente pasa de ser un simple usuario del conocimiento generado por "expertos" ajenos a su contexto y a su práctica, a ser un ser pensante y en vías de hacerse experto, capaz de producir conocimiento específico en relación con la docencia. En general no acepta dogmas ni imposiciones, al menos no de manera acrítica. La reflexión de este tipo de profesora es una reflexión crítica (Freire, 2005),

misma que, a diferencia de la reflexión en la acción (Schön, 1992), muestra un componente teleológico y abarca ampliamente los aspectos relacionados tanto con la práctica de la docencia, el mismo modo que en la reflexión en la acción, a la cual incluye, como de otros aspectos de contexto, políticos, sociales y culturales, pero siempre bajo la perspectiva que otorga un rumbo y una dirección y sentido al quehacer docente como práctica socio-histórico-política de la educación.

En la experiencia que aquí se analiza no existe ninguna profesora que ocupe de manera continua una posición permanente y definida en ninguna de las combinaciones posibles que hemos mencionado. Por el contrario, se nota un tránsito entre estas posiciones. Sin embargo, este tránsito ocurre preferentemente entre niveles contiguos. Esto es, resulta común que una profesora que puede ser clasificada en una Cosmovisión Realista, como parte del proceso de reflexión inducido en esta experiencia, se traslada, en mayor o menor grado, a una Cosmovisión Relativista, con la adopción de elementos del paradigma Mediacional, lo que implica visiones más de corte práctico en relación con la actividad docente e incluso interesada en problemas de investigación de su práctica. En este caso, es posible obtener buenos ejemplos de reflexión en la acción. No es tan común encontrar elementos que permitan ver que una profesora que inicialmente muestra características de una Cosmovisión Realista se desplace hasta posiciones propias de una Cosmovisión Contextualista en donde se abandonen las visiones sobre la docencia propias de un paradigma Tecnológico en el que es fácil reconocer elementos propios de la Educación Bancaria, y se substituyan por elementos propios de una visión dialógica y libertadora de la docencia y de la educación en general. Sin embargo, es posible encontrar evidencias de que esta última posición se percibe como deseada o como deseable, aunque en ocasiones no parece haber sido comprendida en su totalidad. Esto es, en ocasiones, alguna profesora que muestra evidencias de concebir la docencia y la educación desde una visión técnica, hace comentarios que permiten suponer que aspira o desea que le sea reconocida una postura más dialógica, sin poder desprenderse completamente de los elementos bancarios anteriores, dado que están fuertemente arraigados a su corpus de creencias. Un ejemplo de ello es cuando una profesora hace referencia al compromiso social que siente para con la educación, para poder transmitir conocimientos al alumno. En este caso, por una parte aparecen elementos propios de una Reflexión Crítica (sentido teleológico de la educación como motora de posibilidad de cambio social) y por otra parte perduran elementos de la visión Bancaria (transmisión del docente activo hacia el receptor pasivo, el alumno, del

conocimiento, concebido no como posibilidad de construcción dialógica sino como moneda de cambio).

También se encuentran evidencias de tránsito hacia una Cosmovisión más Contextualista en aquellas profesoras que mostraban poca o ninguna evidencia de considerar la educación como se propone en la visión Bancaria. Las lecturas sugeridas durante la experiencia tienen mayor efecto en estas profesoras y les son de utilidad para aclarar algunas posturas que sienten, en las que creen, pero en las que quizás no se habían detenido a reflexionar. Por decirlo de alguna manera, la experiencia en su conjunto, y las lecturas en particular, permiten poner “nombre y apellido” a conceptos e ideas que ya tenían, en las que ya habían pensado, pero que no habían “asido” en su totalidad. También permiten concretar y redondear posiciones que al inicio de la experiencia se percibían con cierta timidez o recato.

Parece haber una relación entre el capital cultural de la profesora (en el sentido de Bourdieu) y la posibilidad de moverse hacia posiciones más críticas en el aspecto de la reflexión sobre su quehacer.

El resultado de esta experiencia muestra que durante su desarrollo se manifestaron dos visiones por parte de las profesoras (en mayor o menor grado, pero todas ellas participan de ambas) con relación a su práctica docente, a la educación y a la vida en general. Estas visiones son una Visión Externa y una Visión Interna. En la Visión Externa, colocamos elementos, provenientes de todos los instrumentos de recolección de datos empleados en esta investigación y que están relacionados con una posición impersonal, profesional, distante, fría, eficiente, calculadora, acrítica, sin compromiso social. En la Visión Interna, se pueden clasificar todos los elementos, provenientes también de todos los instrumentos de recolección de datos, en los que identificamos posiciones de tipo personal, cercana, cálida, crítica, comprometida y en términos generales, humana. Es aquí en donde se nota a la persona que se encuentra dentro de la piel de la profesora participante.

## 6 Conclusiones:

Podemos concluir que la propuesta de utilizar la reflexión crítica como camino para contribuir a la formación del profesorado es viable. Además de que le permite adoptar posiciones concretas frente a la realidad en la que se encuentra y a su vez tomar decisiones que lo encaminen a acciones que le permitirán contribuir a la mejoría de la sociedad en la que se desarrolla y cumplir con ello con una parte importante de la formación de personas,

además de aquella directamente relacionada con el conocimiento de la ciencia o disciplina que imparte.

En términos generales, lo que esta experiencia muestra es que es posible inducir de una manera sensible e intencionada hacia el objetivo de que los docentes reflexionen sobre su práctica. Esta reflexión podrá ser una reflexión que se limite al entorno de la práctica cotidiana en el terreno de lo técnico o podrá ser una reflexión que oriente hacia la reflexión crítica. La una no es excluyente de la otra, sino más bien, la segunda (crítica) puede ser bien incluyente de la primera (técnica), por ser además de una reflexión en la acción (como propone Schön, 1992) una reflexión crítica en el sentido teleológico del compromiso que sugiere Freire (2005).

También es posible evidenciar que existe una clara asociación entre el paradigma de la docencia en el que opera un docente, la visión desde la que analiza su práctica y el tipo de reflexión que practica sobre la misma. Cada una de estos elementos sirve de soporte a los demás y conforma de esta manera la cosmovisión del docente en relación a sí mismo y a su entorno.

Por último, también se ha podido ver que en la medida en la que la reflexión que se propone como ejercicio de formación del docente cumple con la finalidad formadora del mismo y contiene en sí misma la visión teleológica encaminada hacia la reflexión crítica, produce efectivamente una reflexión que permite al docente en formación avanzar en esa dirección. No ha sido intención de esta experiencia en ningún momento inducir una cierta corriente de pensamiento en particular, lo que sería adoctrinamiento, sino buscar la posibilidad de que el docente reflexione de manera crítica sobre su práctica y, si así lo considera, la modifique en la dirección en que crea deber hacerlo; pero también, si así lo decide, la mantenga en la forma y modo en que la concibe y practica.

## 7 Referencias

- Contreras, José. (1999). **La autonomía del profesorado**. Madrid: Tercera Edición. Morata.
- Ferreira, María José. (2003, set-dic). O papel social do profesor. uma contribuçao da filosofia da educaçao do professor. **Revista Iberoamericana de Educación**. (33), 55-70.
- Freire, Paulo. (2002). **Pedagogía del oprimido** (54a edición). México: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo. (2005). **Pedagogía de la autonomía**. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Gadotti, Moacir. (1998). **Pedagogía da praxis** (2<sup>a</sup>. ed.). Sao Paulo: Cortez.

- Glaser Barney, Anselm, Strauss. (1967). **The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research.** Chicago: Aldine.
- Grandtner, Anne. Marie. (2007). Les Conceptions et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, et le contexte des disciplines. Quelques éléments pour la formation. En **Formation et Soutien à l'enseignement universitaire.** Press de l'Université du Québec.
- Henriquez, María Angélica (2002). La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación inicial docente. Caso Universidad de Los Andes-Táchira. **Acción Pedagógica** 11 (1), 60-73.
- Imbernón, Francisco. (1994). **La formación del Profesorado.** Barcelona: Paidós.
- Leal, Francisco. (2004, enero-abril). Efecto de la Formación docente inicial en las creencias epistemológicas. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, (34).
- Loiola, Francisco. & Tardif, Maurice (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. **Revue des sciences de l'éducation**, **XXVII**, (2), 305 - 326.
- Reta Viviana y Araya Roberto. (2005). El lugar de la reflexión en la formación docente. **Revista Hermes. Revista Electrónica** (1). Instituto de Formación Docente Contínua San Luis. Recuperada el día 8 de mayo de 2006, en <http://www.hermes.ifdcsanluis.edu.ar>.
- Schön, Donald. (1992). **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Barcelona: Paidós.
- Strauss, Anselm & Juliet Corbin. (1998). **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada.** Antioquia: Universidad de Antioquia.