



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Doctorado en Ciencias Educativas

"Formación de Profesores Universitarios mediante la
Reflexión Crítica. Una experiencia de reflexión"

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Sergio Pou Alberú

Ensenada Baja California México. Marzo de 2009



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Doctorado en Ciencias Educativas

"Formación de Profesores Universitarios mediante la Reflexión

Crítica. Una experiencia de reflexión "

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Sergio Pou Alberú

APROBADO POR:

Dra. Lucía Coral Aguirre Muñoz
Directora de tesis

Dra. María Alejandra Sánchez Vázquez.
Sinodal

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Sinodal

Dra. María Celina Aguirre Ibarra
Sinodal

Dra. Yolanda Chávez Pier
Sinodal

Ensenada B.C. México. Marzo de 2009

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer de manera especial a la Dra. Lucía Coral Aguirre Muñoz por su especial dedicación, paciencia, constancia y atinadas observaciones encaminadas a lograr la culminación de este trabajo. Gracias Lucía.

A la Dra. María Alejandra Sánchez Vázquez, sinodal y maestra a lo largo de este recorrido. Nunca olvidaré las observaciones y comentarios que, siempre en el afán de mejorar, me fueron de ayuda para culminar este esfuerzo. Gracias Alejandra.

A la Dra. Graciela Cordero Arroyo, sinodal y maestra, quien con su ejemplo, comentarios y anotaciones, contribuyó a la realización de este trabajo y quien, sin saberlo, es la culpable de mi inmersión en la visión cualitativa de la investigación. Gracias Graciela.

A la Dra. Yolanda Chávez Pier, sinodal, quien de manera desinteresada y amable siempre ha colaborado con sus comentarios, observaciones y recomendaciones, para que este trabajo alcanzara su feliz término. Gracias Dra. Chávez

A la Dra. María Celina Aguirre Ibarra, sinodal, quien, con entusiasmo y amabilidad ha contribuido a través de sus comentarios y observaciones, a la realización de este trabajo. Gracias Dra. Aguirre.

A las Profesoras Lucía, Olga, Claudia, Magui, Martha, Tatiana y Vicky, porque sin su colaboración y apoyo este trabajo nunca hubiera existido.

A las autoridades de la Facultad de Ingeniería Ensenada, quienes con su apoyo y comprensión han contribuido al logro de este trabajo.

A las autoridades de la UNDL, por su colaboración en el uso del sistema Moodle en el sitio WEB.

DEDICATORIA

**A mi compañera, amiga, partícipe,
cómplice, colaboradora, crítica,
acreadora, lectora, consuelo,
motivadora, animadora y un sinnúmero
de calificativos que a lo largo de los
últimos 30 años en los que he sido
estudiante, ha tenido para conmigo,
con amor, admiración y gratitud
Muchas gracias Lupita**

**A mi Madre, así, con mayúsculas,
quien con su ejemplo, valor y
constancia ha sido siempre un faro
que ha guiado mi camino y mi
conducta. Con amor, gratitud y
admiración
Muchas gracias Mima**

**A mis hijos Sergio y María, quienes han
sabido compartir su amor, juventud y
energía con nosotros y con nuestros a
veces no tan sabios proyectos
Muchas Gracias Hijos**

**A mis maestros, familiares y amigos,
quienes han tenido la paciencia de
vernósoñar y en ocasiones, como en
esta, lograr las metas que nos hemos
trazado,. Gratitud y cariño por todo.**

**A la memoria de mi Abuelo Mariano, mi
Padre Sergio y mi Tío Roberto. Gracias
por siempre.**

CONTENIDO

I Introducción	1
1.1 Antecedentes sobre la formación docente universitaria	4
1.2 Contexto actual de la formación docente	8
1.3 Planteamiento del problema	14
1.4 Preguntas y supuestos de investigación	14
1.5 Objetivo	15
1.6 Justificación de la investigación	15
II Fundamentación Teórica	18
2.1 La Formación Docente	19
2.1.1 La concepción epistemológica del profesor	22
2.2 La reflexión como medio de formación docente	27
2.2.1 La Racionalidad Técnica	32
2.2.2 La Reflexión en la Acción	35
2.2.3 La Reflexión Crítica	39
III Metodología	48
3.1 Participantes	50
3.2 Curso Formación del Docente	52
3.3 Procedimiento	54
3.4 Teoría Fundamentada	67
3.4.1 Microanálisis de los Datos	68
3.4.2 Herramientas analíticas	70
3.4.3 Preguntas	71
3.4.4 Codificación	72
3.4.5 Memorandums	73
3.4.6 Categorías	73
3.4.7 Uso de la tecnología de cómputo en el análisis	75
IV Análisis de Resultados	82
4.1 Instrumentos Individuales	83
4.1.1 Entrevistas	83
4.1.1.1 Conocimiento	85
4.1.1.2 Construcción Conceptual	88
4.1.1.3 Creencias	90
4.1.1.4 Crítica	92

4.1.1.5 Determinable	94
4.1.1.6 Determinante	96
4.1.1.7 Juicio	99
4.1.2 Diarios	100
4.1.2.1 Conocimiento	101
4.1.2.2 Construcción Conceptual	108
4.1.2.3 Crítica	108
4.1.2.4 Identidad	112
4.1.3 Ensayos	114
4.1.3.1 Conocimiento	115
4.1.3.2 Construcción Conceptual	117
4.1.3.3 Creencias	120
4.1.3.4 Identidad	122
4.1.3.5 Representaciones	124
4.2 Instrumentos colectivos	126
4.2.1 Diario compartido	126
4.2.1.1 Burocracia e inicio	128
4.2.1.2 Capacitación para el trabajo	130
4.2.1.3 Reflexión crítica	132
4.2.2 Grupo de discusión	136
4.2.3 Ejemplos de proceso de reflexión	142
V Discusión	150
5.1 De las características trivalentes del investigador	151
5.2 De las características tecnológicas de la experiencia	153
5.3 Interpretación de los resultados	153
5.4 Conclusiones	165
5.5 Limitaciones	166
5.6 Recomendaciones	167
Literatura Citada	168
Anexos	174
Anexo I Guía de Entrevista Inicial	175
Anexo II Cuestionario guía para el Ensayo	177
Anexo III Guía para el Grupo de Discusión	179

LISTA DE TABLAS

Tabla I Explicación del orden cronológico en el que se aplicaron los instrumentos

67

LISTA DE FIGURAS

Figura	Descripción	Página
1	Ingreso al sitio WEB	53
2	Punto de ingreso al curso de Formación del Docente	55
3	Vista del interior del curso	56
4	Aspecto de la ventana de ingreso al Foro de discusión del Diario Compartido	57
5	Pantalla general del sistema de análisis de datos cualitativos HyperResearch	75
6	Consola principal del sistema HR	76
7	Ejemplo de mapa conceptual en el que se manipulan los códigos como conceptos.	77
8	Ejemplo en el que se muestra la relación entre el código <i>sugerir</i> , el texto fuente desde el que se codificó y el concepto seleccionado en el mapa conceptual pertinente	78
9	Ejemplo de la pantalla generadora de reportes.	79
10	Muestra de una pantalla de salida de un reporte de HR. En este caso se muestra la salida de un reporte seleccionando la opción por nombre del caso.	80
11	Muestra de una pantalla de salida de un reporte de HR. En este caso se muestra la salida de un reporte seleccionando la opción por código.	81
12	Temas y horas de colaboración de las participantes en el Diario Compartido	127
13	Síntesis conceptual	155
14	Propuesta de relación entre las diversas dimensiones, cosmovisión, paradigmas, visión, concepción y modos de reflexión sobre la docencia.	156
15	Posición que ocupan las profesoras que muestran una Visión Externa y las que muestran una Visión Interna en relación con las dimensiones, cosmovisión, paradigmas, visión, concepción y modos de reflexión sobre la docencia	159

RESUMEN

Se realiza una experiencia académica con la colaboración de siete profesoras de idiomas de la facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California en Ensenada. Se emplea una plataforma a distancia en línea y se observa que resulta transparente para las usuarias. La experiencia de reflexión se orienta mediante entrevistas, cuestionarios guías y un grupo de discusión hacia la Reflexión Crítica. Los datos obtenidos se analizan de acuerdo con la Teoría Fundamentada utilizando un programa de cómputo específicamente diseñado para tal efecto. A partir del análisis de los datos de cinco instrumentos aplicados a las siete participantes (entrevista inicial, diario, ensayo, diario compartido, grupo de discusión) se obtienen una serie de categorías de análisis que permiten finalmente descubrir dos Meta Categorías que llamamos Visión Externa y Visión Interna. En la Visión Externa se clasifican aquellas aportaciones reflexivas de las participantes correspondientes a una Cosmovisión Realista que se caracterizan por ser impersonales, profesionales, técnicas, pertenecientes en general a un tipo de reflexión propia de la Racionalidad Técnica. Por el contrario, en la Visión Interna se clasifican aquellas aportaciones propias de una Cosmovisión Contextualista, que se caracterizan por ser internas, críticas, comprometidas, humanas, propias de una visión humanista y que reflejan una Reflexión Crítica. Otras aportaciones se localizan en puntos intermedios en el continuo entre ambos extremos. Se concluye que es factible y sencillo 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, además de que asumen el compromiso social que implica la práctica de la actividad docente.

Se presenta un modelo de síntesis que incluye los conceptos de Cosmovisión Epistémica (Leal, 2004), Paradigmas sobre la Docencia (Imbernón, 1994), la Visión sobre la docencia (Reta y Araya, 2005), La Concepción sobre la Formación Docente (Loiola y Tardif, 2001) y la Reflexión

en sus modalidades de la Racionalidad Técnica (Contreras, 1999), Reflexión en la Acción (Schön, 1992) y Reflexión Crítica (Freire, 2005).

Se concluye que es posible utilizar la reflexión crítica como medio de formación docente.

ESTUDAR NÃO É UM ATO DE CONSUMIR IDÉIAS,
MAS DE CRIÁ-LAS E RECRIÁ-LAS

Paulo Freire

Capítulo I

Introducción

Introducción:

La formación del profesorado universitario es un conjunto de actividades muy 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. En ella intervienen un conjunto de procesos, políticas, visiones, filosofías, creencias, concepciones, intereses, valores, interpretaciones de la naturaleza humana, situaciones históricas, relaciones contextuales, y, en general, mucho más que los aspectos técnicos que tratan de presentar como únicos puntos de interés algunas aproximaciones mecanicistas que se corresponden con visiones acordes a políticas actuales en las que se busca una docencia eficiente y eficaz, por encima de una docencia comprometida y con una visión de corte más humanista.

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

En el pasado existió la propuesta de formar a los profesores como meros "técnicos del enseñar" y aunque en los espacios académicos esta propuesta esta ya superada, en muchos casos prácticos la formación de los profesores parece seguir relacionada con esta forma de ver las cosas. Sostenemos que no es esta la única visión posible y, por el contrario, creemos en la visión humanista del profesor, del educando y en general de las relaciones que existen en los procesos de enseñanza, aprendizaje y, por supuesto, la formación de los docentes. Es posible concebir la formación de los docentes universitarios como producto de una serie de actos de reflexión.

De acuerdo con Gadotti (1998) es preciso que el profesor asuma su papel en tanto que 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? Es decir, cabe preguntarse por la realidad en la que vive su cotidianidad el profesor, en diversos contextos sociales y políticos, además de económicos, tanto en niveles de educación básica como en el caso de la educación media y superior. Cuando la realidad obliga a ver lo inmediato por urgente, es muy poco probable que se disponga de tiempo y energía para realizar un esfuerzo en dirección de pensar en lo importante y trascendente. Cuando un profesor tiene que estar en un plantel de las 7 de la mañana a las 6 de la tarde, atendiendo a cinco o seis grupos de la misma materia, o de diversas materias, en cada uno de los cuales hay más de 40 estudiantes, es poco probable, por no decir imposible, que el profesor tenga tiempo de pensar en algo más que resolver su problema de supervivencia inmediata, de ese día, y no es razonable suponer que pueda realizar ejercicios de reflexión hacia lo humano, lo político o lo social de su misión y participación en el desarrollo social.

Es por esto que nos parece poco adecuada la idea de que formar al profesorado universitario consista en realizar una serie de limpias y asépticas acciones que lo transformen en un técnico altamente calificado y que garanticen, por una parte su eficiencia y eficacia, y por otra, la estandarización de los productos de su enseñanza. Consideramos prudente recordar a Paulo Freire cuando dice:

...por lo que no me parece posible ni aceptable la posición ingenua, o, peor, astutamente neutra de quién "estudia", ya sea el físico, el biólogo, el sociólogo, el matemático o el pensador de la educación. Nadie puede estar en el mundo, con

el mundo y con los otros de manera neutral. No puedo estar en el mundo, con las manos enguantadas, solamente "comprobando". [.....] Hay preguntas que debemos formular insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de "estudiar" por "estudiar" (Freire, 2004, p 24)

1.1 Antecedentes sobre la formación docente universitaria:

En el contexto internacional se considera que el profesor universitario realiza, entre otras, tres funciones principales: docencia, investigación y gestión (Perales, Sánchez y Chiva, 2002). La función docente es una de las claves fundamentales de la Universidad como institución (Bravo, López y García, 1995). Concordamos con Castro (2001) cuando establece que la enseñanza universitaria, como tal, es una actividad compleja que requiere un largo proceso de aprendizaje y, pese a estar ligada a su propia práctica, no se puede basar en la simple acumulación de experiencias.

Es común considerar el proceso de formación docente como un conjunto de sucesos que se puede dividir en dos etapas. Una primera etapa, considerada formación inicial y una segunda etapa conocida como formación permanente. Mientras que la formación inicial se aplica sobre todo a los docentes de carrera (es decir, a aquellos universitarios que estudian para la docencia, más que al conjunto de profesionistas de otras áreas del conocimiento que se dedican de manera parcial o total a la docencia), la etapa de formación permanente suele ser considerada para todos.

Desde el punto de vista de la formación inicial, Feixas (en Castro, 2005) resume tres etapas del desarrollo profesional. Inicialmente, la principal preocupación del profesor es el yo, es decir, qué imagen va a proyectar, sus inquietudes, sus dificultades. Después el profesor pasa a una etapa en que su preocupación central es la enseñanza, cómo motivar, qué metodologías y actividades resultan más adecuadas. La tercera etapa se centra en los estudiantes, sus dificultades, cómo ayudarles en su aprendizaje, entre otros.

La formación docente para el profesorado universitario como formación permanente, puede (y suele) llevarse a cabo mediante cursos diseñados por expertos y aplicados para el caso, o a través del intercambio de vivencias y conocimientos con colegas de mayor experiencia, de la misma área del conocimiento o de diversas áreas, de la misma unidad académica o de diversas unidades, de la misma universidad o de otras universidades, a través de debates, seminarios, jornadas y congresos. (Perales, Sánchez y Chiva, 2002; Bravo, López y García, 1995; Benedito, Ferrer y Ferreras, 1995; Boronat, Castaño y Ruíz, 1999). Es preciso entender la formación del profesorado universitario como un proceso continuo, sistemático y organizado, de tal suerte que abarca toda la carrera 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. 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. Entonces, la forma y el tipo de formación docente que se proponga en un determinado momento histórico, en un país, región, universidad y facultad, depende en buena medida de una serie de variables contextuales que sobrepasan los aspectos meramente técnicos de la formación, tanto en los contenidos de la misma como en los mecanismos que se desarrollan e implementan para llevarla a cabo (Cáceres, 2003; Cano y Revuelta, 1999; Farrand, 1999; Fernández, 2002; García, 1999).

A continuación, y sin que se trate de una lista exhaustiva, se presentan diversas perspectivas que sobre la formación docente del profesorado universitario se tienen en algunos países.

En Inglaterra y Gales, existen diversas iniciativas encaminadas a la formación de profesores principiantes y se les proporcionan también actividades externas de inducción (Tickle, 1994) Estos programas varían de

dos trimestres hasta un año. Algunos programas se basan en el asesoramiento de una persona externa y otros por el contrario disponen de una estructura interna completa para la formación de los profesores. Es frecuente que los profesores dispongan de una reducción de carga docente durante estos programas (Perales, Sánchez y Chiva, 2002).

En Holanda existe una amplia variedad de actividades de formación, fundamentalmente voluntarias, que abarcan desde cursos y seminarios en los que se practica la enseñanza tradicional hasta talleres y foros de discusión grupal en el que el aprendizaje colaborativo de los participantes es más importante (Wubbels, Creton y Hootmayers 1987).

En Estados Unidos, la mayoría de los programas de iniciación para profesores universitarios principiantes tienen una duración de un año con una serie de estrategias que pretenden mantener a los profesores en el terreno de la enseñanza. Entre estas estrategias destacan los grupos de apoyo formados generalmente por profesores con amplia experiencia y en ellos se destaca la figura del mentor. También se incluyen cursos de formación para estos últimos (Perales, Sánchez y Chiva, 2002).

En Canadá se emplea tanto la atención individualizada como los cursos de formación y la colaboración entre pares. En algunos programas hay además una oferta específica para profesores principiantes (Pregent, Fontaine y Wouters, 1997).

En España, los programas de formación de profesores se diferencian en cuanto a su duración y contenido; algunos duran desde poco más de una semana hasta los que abarcan una extensión de al menos dos cursos escolares (Perales, Sánchez y Chiva, 2002). Estos programas pueden estar bajo la tutela de los Centros de Profesores pero también en las Autonomías directamente al cargo de las universidades (a través de los Institutos de Ciencias de la Educación). En general se sigue el modelo europeo de formación inicial y formación permanente, aunque en la actualidad la tendencia es a integrar todo el proceso como parte de la formación permanente (Imbernón, 1994).

En Cuba, los programas de formación docente para docentes universitarios favorecen a los que se basan en una metodología de reflexión en la que se incluyen las dimensiones de docencia, situación socio-profesional y personal (Bravo, López y García, 1995).

En Argentina existe una amplia variedad de ofertas de formación de profesores universitarios. Las que nos interesa destacar se basan tanto en el área disciplinar del docente como en procesos de educación continua. Algunas de estas opciones preparan a los profesores en ámbitos como alta competencia profesional, competencia didáctica diferenciada en cuatro niveles: capacidad de autorreflexión, habilidades sociales y comunicativas, competencia para la planeación y la creación y habilidades analíticas y de organización (Angelini y Angelini, 2000).

En México se han podido ubicar algunos rasgos que adopta la práctica docente a nivel superior, entre las que destaca la posición tradicional-técnica, en donde la tarea que asume el docente es la de "transmitir" conocimientos de la disciplina que imparte (Miguel, Dueñas, García y Nava, 2001). Otro rasgo que caracteriza a la práctica de la docencia a nivel superior es la reflexión sobre los procesos educativos en los que participan estos docentes. Sin embargo, esta reflexión muy pocas veces se orienta hacia la transformación de la práctica, dado que los objetos de la reflexión son más bien los aspectos instrumentales de la misma (Miguel, Dueñas, García y Nava, 2001). Esto es posiblemente, según esos autores, una consecuencia de la concepción separada del desarrollo disciplinar y pedagógico que se tiene en la mayoría de las instituciones de educación superior. En palabras de Miguel, Dueñas, García y Nava,

...nos encontramos que en los últimos años las IES han cambiado la oferta de formación docente, de cursos aislados, a cursos de posgrado en el marco de la tendencia descrita, privilegiando todavía más la formación disciplinaria. Todo ello se conjuga para explicar el hecho de que los intereses de la

formación se ubiquen en el enfoque práctico y técnico preferentemente, dejando como una posibilidad lejana el interés emancipatorio de su práctica (Miguel, Dueñas, García y Nava, 2001 p 95).

1.2 Contexto actual de la formación docente

El fenómeno de la globalización y las políticas neoliberales que le son asociadas, han tenido como una de sus consecuencias la generación de reformas en la educación caracterizadas por la marca de una tendencia hacia "lo eficiente y lo tecno-eficiente", auspiciadas por los organismos internacionales como el Banco Mundial, entre otros (Díaz Barriga, 2006). Coincidimos con este autor cuando afirma que la responsabilidad última de la puesta en práctica de estas reformas corresponde a los gobiernos locales y no a los organismos internacionales, e identificamos que bajo el lema de impulsar la calidad, equidad y cobertura de la educación, han sido desarrolladas una serie de políticas que a la postre afectan el concepto del trabajo docente en nuestro entorno (Díaz Barriga, 2006). Un ejemplo son algunos acuerdos que señalaban que el incremento salarial de los docentes debía estar vinculado directamente a sus resultados. Actualmente, el mismo Banco Mundial reporta que el funcionamiento de los programas de incentivos no dio los resultados esperados (Díaz Barriga, 2006).

Todos los ámbitos de nuestra vida están afectados por actividades cuyo núcleo central se globaliza. De esta forma, la ciencia, la tecnología, los medios de comunicación, los servicios financieros, el arte, el turismo, las profesiones, la música, la cultura, el deporte, la religión, los patrones de consumo e incluso la actividad criminal, parecieran estar inmersos en estos procesos (Graves, 2000), aunque "no todo el planeta está incluido en el sistema global, pero sí sufre sus impactos de la misma manera" (Castells, 1997, p 9).

Una de las formas en las que se manifiesta el fenómeno de la globalización es a través de las tendencias de homogeneización, la

desterritorialización de la producción, la pérdida del poder relativo de los estados nacionales y el predominio de los fines y valores del mercado en las acciones y relaciones sociales. En sus repetidas intervenciones sobre las economías latinoamericanas, el Banco Mundial ha propuesto como forma de superar los obstáculos al desarrollo de la región, entre otras, la necesidad de grandes inversiones en infraestructura, de modificar las tasas de ahorro nacionales, aumentar las exportaciones, mejorar las recaudaciones tributarias y realizar una reforma profunda del sistema docente (Bello, 2003).

No todo el mundo concibe los procesos de globalización en esos términos. Por ejemplo, Pasillas (2005) al hacer referencia de los procesos de globalización y las políticas neoliberales establece que lo que se globaliza en realidad son los intereses de los grupos imperantes a nivel mundial. El mismo autor hace ver que el surgimiento de las políticas neoliberales impactan directamente en la educación a través de su control en la distribución de presupuestos, regulación de los salarios de los docentes y generación de apoyos económicos selectivos.

En consecuencia, vivimos profundas transformaciones. Existe una crisis en la sociedad. A manera de síntesis, se puede apuntar, con relación a las tendencias en el mercado de trabajo, que existe una escasez de trabajo formal estable (es decir, con duración contractual indeterminada); tendencia a la desalarización y aumento del empleo autónomo; flexibilización, polivalencia, precarización. La escuela tradicional es disciplinadora, homogeneizadora, estandarizadora, regulatoria, burocrática, formal y formalizadora porque su misión es civilizadora. Estos objetivos están en el centro medular de la propuesta escolar tradicional y explican por sí solos toda la lógica de la institución escolar tradicional de los tiempos recientes.

Es posible tener otra racionalidad aparte de aquella que busca formar hombres disciplinados, previsibles, previsores, obedientes a las reglas, respetuosos de la autoridad, respetuosos de las tradiciones y soluciones estandarizadas; hoy es completamente obsoleto y se debería encontrar fuera

del contexto de la demanda social. Pese a ello, la escuela tradicional insiste en tenerlo como objetivo, como meta y como finalidad.

En el ámbito concreto de nuestro país, los fenómenos globalizantes y las políticas neoliberales se reflejan también directamente en la concepción que sobre la didáctica se tiene por parte de las autoridades de educación.

De acuerdo con Díaz Barriga (2006) el Banco Mundial establece una serie de recomendaciones educativas en la década de los noventa, con base en la desconfianza en la labor del docente, en las que se privilegia el apoyo a la producción de materiales didácticos y la edición de textos, mientras que la formación docente pasó a segundo plano. Pareciera que la apuesta apuntaba a que el simple hecho de enfrentar a los estudiantes con estos materiales didácticos y textos, muy bien elaborados, garantizarían de alguna manera por sí solos, constituirse en un factor importante en el aprendizaje de aquellos. Esta postura cae en contradicciones tan extremas como la que apunta el mismo autor al señalar que en México los planes de estudio se centran (al menos en el discurso) en un modelo constructivista y se pide a los docentes que se ciñan a los contenidos establecidos en dichos planes, dado que los alumnos serán evaluados a través de instrumentos estandarizados en función de dichos contenidos, de tal suerte que en la enseñanza se impulsa el constructivismo, mientras que en la evaluación del aprendizaje se mide la capacidad de memorización con base en tales exámenes estandarizados (Díaz Barriga, 2006).

Uno de los mecanismos que se han utilizado ampliamente como vías para la formación permanente de los docentes son los cursos. Con relación al uso de los cursos como instrumentos para la formación de profesores, hay quienes son menos optimistas. Por ejemplo García (1999), hace un recuento de los resultados poco satisfactorios obtenidos en el sistema español de formación de profesores de educación básica en los Centros de Profesores por medio de cursos, seminarios y talleres. De acuerdo con este autor, las principales causas de los poco alentadores resultados obtenidos obedecen a la predominancia de cursos de corta duración, con la legitimación

correspondiente mediante el certificado de asistencia, la asistencia habitual limitada generalmente a dos actividades de corta duración durante los cursos, el predominio del concepto del profesor individual y su tratamiento como individuo aislado en los mismos cursos, el predominio de la motivación extrínseca (acumulación de puntos) y la escasa formación permanente de los asesores, entre otros. En términos generales se acusa una falta de profundización conceptual y la carencia de ejercicios de reflexión, dejando al docente con el compromiso de cumplir solamente con una memoria pormenorizada de sus actividades durante el proceso de formación.

Otros autores destacan, al mencionar los resultados de la influencia que tiene en el aula la formación de los docentes en uno de los centros de formación de profesores en España, en los que se privilegia la actividad en grupos de colaboración, que son pocos los grupos que dedican tiempo al análisis y descripción de su práctica, al debate en profundidad de la misma y a la apropiación de las metas por parte de sus componentes (Martínez, 1994, p 145).

Pero pareciera que cada vez que tenemos por alguna razón la posibilidad de contribuir en la formación de los docentes, nos empeñamos en mantener un modelo de formación que ha demostrado ser muy poco productivo, y cuyos resultados son inferiores a las expectativas que despierta. 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, y 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. ¿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?

Una formación docente cada vez más práctica, pragmática eficiente y eficaz, acorde a las exigencias de competitividad globalizada, produce 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. En este sentido cabe citar las aportaciones de Giroux:

En la visión del mundo de los tradicionalistas, las escuelas son simples lugares donde se imparte instrucción. Se ignora sistemáticamente el hecho de que las escuelas son también lugares culturales y políticos, lo mismo que la idea de que representan áreas de acomodación y contestación entre grupos culturales y económicos con diferente nivel de poder social. Desde la perspectiva de la teoría educativa crítica, los tradicionalistas dejan de lado importantes cuestiones acerca de las relaciones existentes entre conocimiento, poder y dominación" (Giroux, 1990, en Valdés Cifuentes, 2000, p. 241).

En opinión de algunos autores, se comenta que en general los profesores se preocupan con demasiado entusiasmo de métodos y técnicas didácticas, como si la educación pudiera mejorar con solo metodologías de enseñanza. Sin querer minimizar la importancia de estas metodologías, se sobreestiman cuando se utilizan como substitutos del conocimiento de base conceptual que las respalda y sustenta.

De acuerdo con Gadotti (1998) en los cursos de formación de profesores se tiende a pensar en un educador pasivo, apolítico, técnico, sin preocupaciones sociopolíticas, como un ser totalmente desvinculado de la realidad en que se inserta. De esta forma se le capacita en habilidades de supervisión, orientación, administración, inspección y planeación con connotaciones totalmente tecnicistas bajo un barniz de supuesta objetividad (Ferreira, 2003).

Sin embargo, como apunta muy acertadamente Rosa (2000), la formación de un profesor, como profesional de la educación, no se inicia, contrario a lo que se imagina, cuando ingresa a un curso de formación de profesores, sino desde el primer día en que ingresa a una escuela como alumno. Sus representaciones y significados de la educación, vividos como estudiante, son mucho más influyentes en su vida profesional que las teorías que estudie en el proceso de su formación como docente (Ferreira, 2003).

Gadotti (1998) propone que, para ser realmente un profesional de la educación se debe de ser primero "irrespetuoso" consigo mismo. En palabras el propio autor:

Es preciso ser irrespetuoso, inicialmente, consigo mismo, con la pretendida imagen de hombre educado, de sabio o maestro. Es preciso ser irrespetuoso también con esos monumentos de la pedagogía de la teoría de la educación, no porque no sean monumentos, sino porque practicando la irrespetuosidad es que descubrimos que los podemos amar o que los debemos odiar. Estas circunstancias nos permiten repensar lo establecido y repensar la propia educación. El educador, al repensar la educación, repiensa también la sociedad" (Gadotti, 1998 p. 71).

1.3 Planteamiento del Problema

Los métodos tradicionales de formación de profesores tienden a 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 y lo más difícil es producir cambios en la estructura mental del conocimiento y en la personalidad humana del receptor. Al ser así, el profesor pasa de este modo, de acuerdo con la postura freiriana, de ser sujeto, a ser objeto de la educación. ¿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? Si se reconoce que la actividad del docente en tanto que persona formadora de personas tiene implicaciones en mucho más que lo meramente técnico de la materia que enseña; si se considera en diversos foros la necesidad de promover la reflexión del docente no solo sobre su práctica, sino alrededor de su práctica, y sobre las conexiones, contexto, influencias, determinaciones, condiciones e interacciones sociales que implica, parece razonable entonces proponer la existencia de espacios de reflexión, así como diseños de experiencias que puedan ser vividas en estos espacios, en donde los docentes puedan realizar ejercicios y vivencias tales que les permitan profundizar en el pensamiento relacionado con su quehacer, de una forma más completa y quizás más profunda.

1.4 Preguntas y supuestos de investigación

La pregunta de investigación que formulamos puede enunciarse como: ¿Cuáles son y cómo son los procesos de reflexión docente 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?

1.5 Objetivo

- 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.
- Contribuir al conocimiento sobre los procesos de formación docente.

1.6 Justificación de la investigación

Los educadores precisan constantemente cuestionar para repensar y revisar sus prácticas, sus creencias más intrínsecas, 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. Posiblemente uno de los tesoros que le quedan a la escuela en tanto que organización social, es su capacidad de albergar almas contestatarias. Esto debería ocurrir particularmente en las universidades públicas. 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, quizás las más, juega un papel de agente transparente ante los embates del sistema. Es poco frecuente que se cuestione el por qué o para qué de las acciones que hace, o de las que no hace; las razones y justificaciones, los orígenes y beneficiarios de las acciones que pide que hagan sus alumnos, o de las que evita que los mismos hagan. No es común que se pregunte si la sociedad que tenemos es la que queremos tener y casi nunca se detiene a pensar en el porcentaje de

contribución que su acción, o pasividad, ha tenido en la construcción de esta sociedad. El para qué de la actividad que como creadores de futuros tienen en sus manos en el momento presente. Siendo así, de acuerdo con Ferreira (2003), el papel del profesional de la educación necesita ser repensado.

Podemos preguntarnos ¿cómo puede un educador asumir un papel dirigente en una sociedad si toda su formación se resume a unos pocos conocimientos de métodos y técnicas pedagógicas, cómo puede una nación esperar que sus nuevas generaciones sean formadas para el progreso y el desenvolvimiento de la justicia en lo económico y social si sus educadores se limitan a contemplarse a sí mismos como técnicos especializados que son sólo capaces de aplicar técnicas terminadas e importadas de otras latitudes y momentos históricos? ¿será este el camino para lograr la pretendida y mencionada reforma que la educación puede ofrecer a la sociedad?

Creemos que cuando se logra producir un pensamiento crítico en el profesor, cuando se logra establecer un proceso de reflexión en el que se cuestionen más allá de lo meramente superficial y más allá del campo del credencialismo, con premios y privilegios para los más y mejor alineados, cuando en fin, se logra establecer un proceso de formación docente en el ejercicio de la profesión, es muy común que la reflexión crítica se reduzca al ámbito de lo meramente técnico, lo cual nos deja lejos de los ideales de generación de agentes intelectuales transformadores de nuestras sociedades. Más aun, requerimos, de acuerdo con Díaz (Díaz, 1993, en Rodríguez y Bernal, 2001) de un Intelectual de la Educación que se diferencie del Profesional de la Educación, en tanto que sea capaz de realizar un trabajo intelectual productivo, a diferencia del meramente reproductivo.

De esta forma, en la lógica social de la reproducción del discurso educativo, pueden quedar empantanadas las actividades intelectuales de la masa crítica de profesores y profesoras que realizan, en el mejor de los casos, cuestionamientos sobre aspectos técnicos de su actividad, pero en menos ocasiones incursionan en el campo intelectual de la educación, como productores de conocimiento (Rodríguez y Bernal, 2001).

Y si esta situación es poco reconfortante en el ámbito de la educación en general, lo es mucho menos en el terreno de la docencia universitaria en la que, por su carácter precisamente universitario, se esperaría encontrar una mayor prevalencia del factor crítico y contestatario del docente que tiene frente a sí a la sociedad a la que sirve y de la que se sirve, para contribuir a la formación de los individuos que se integrarán en los niveles más altos de la cultura de esta misma sociedad. Estos individuos son quienes contribuirán, por lo mismo, a su mantenimiento y perpetuación, o al logro de los cambios sociales y políticos que la misma sociedad demanda y que, quienes ocupan los niveles menos favorecidos de la misma, esperan ver realizados por aquellos que han conquistado los niveles superiores del conocimiento humano.

Triste es sin embargo constatar que en algunos casos, quizás demasiados, el modelo de formación apático, desinteresado, tecnócrata y apolítico que han tenido los docente en el campo de su formación profesional, lo han permeado también, con más eficiencia de la que pudiera uno desear, en sus propios egresados.

La contribución que este estudio pretende aportar 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.

*Cambiaría todo lo que sé,
por la mitad de lo que ignoro.
René Descartes*

Capítulo II

Fundamentación Teórica

2 Fundamentación Teórica:

La visión epistémica que se tiene se refleja en el concepto que se defiende sobre la formación docente y sobre la educación en general. Existen diversos conceptos, clasificaciones y fórmulas para interpretar el pensamiento que al respecto tienen o han tenido los diferentes teóricos que lo han desarrollado. Sin embargo, y a riesgo de resultar reduccionista, podemos decir que finalmente estas clasificaciones forman diversos tonos de grises en el continuo que tiene por extremos, por un lado la visión mecanicista de la educación y como contrapunto, en el otro extremo, la visión humanista de la educación.

En este capítulo se presentan fundamentos relacionados a la formación de los docentes en general y la formación de los docentes universitarios en particular. Se discute la posición de diversos autores en torno a la concepción epistemológica del profesor y se hace referencia a las estrategias y aproximaciones metodológicas que soportan la propia aproximación metodológica de esta investigación. El capítulo finaliza haciendo una revisión de algunos conceptos importantes en torno a la reflexión como práctica de formación de profesores. bajo esta perspectiva se comenta sobre la aproximación a la reflexión desde la racionalidad técnica, la reflexión en la acción y se concluye con la reflexión crítica.

2.1 La Formación Docente

La formación docente puede ser entendida como el conjunto de procesos, saberes, actitudes y valores que hacen que un individuo sea apto para ejercer la profesión docente. Esta formación está relacionada con el concepto de formación permanente, en la que se incluye tanto la educación gradual de cualquier individuo en edad adulta como la formación inicial en alguna disciplina en concreto (Imbernón, 1994, p12). De acuerdo con Imbernón (1994) en tiempos recientes se puede ver en la literatura especializada que la educación de adultos ha sido objeto de una atención destacada, mientras que la formación permanente del profesorado no ha

tenido este tratamiento. En general son pocos los estudios enfocados a la formación permanente del profesorado en ejercicio, y son más los que hacen referencia al problema de la formación inicial. Consideramos que la formación permanente del profesorado en ejercicio es al menos tan importante como la de las etapas iniciales. Dave (1979, p42) describe a la formación permanente como un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal a lo largo de la vida de los individuos, con la finalidad de mejorar tanto su calidad de vida como la de la comunidad en la que se desempeñan.

La formación del profesorado ha sido abordada desde diversas ópticas a través del tiempo. De acuerdo con Imbernón (1994, p24) 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. De acuerdo con el modelo que se adopte en torno a la educación en general y a la docencia en particular, estará el diseño del programa de formación docente que se diseñe o adopte. Entre los paradigmas que se han utilizado en este sentido se cuentan el presagio-producto, proceso-producto, mediacional, contextual o ecológico, social reconstruccionista y el personalista, entre otros. Más adelante se tendrá una descripción de cada uno de ellos. 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. Esta visión es mecanicista y puede propiciar que se deje de lado la reflexión y el proceso metacognitivo que de una manera implícita o explícita cada individuo, de forma consciente o inconsciente, debe ir realizando a lo largo de su vida profesional, mientras se mantiene en contacto con la enseñanza.

Esta visión de formación docente omite también la posibilidad de que el docente sea un actor relevante en el cambio social de su entorno de influencia (Reta y Araya, 2005). 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. Los programas de formación docente en el espacio de la formación continua, suelen acogerse a esta lógica con base en la cual se ofertan cursos de duraciones diversas en los que se promete al docente que al término del mismo será capaz de realizar tal o cual técnica con una u otra habilidad, generalmente comprobables mediante conductas observables. Esta visión se entiende por profesionalizante (Reta y Araya, 2005).

Al realizar una revisión de la propuesta de formación docente en el contexto socio-histórico-político actual, es claro que en los últimos tiempos el discurso pedagógico didáctico se ha visto influido por la idea de "formar docentes reflexivos". Este discurso se encuentra presente en las propuestas de reforma educativa de la mayoría de los países de la región de Iberoamérica que conjuntan diversas temáticas además de la reflexión del profesor, muy relacionadas entre sí.

Destacan entre ellas, por ejemplo, la de profesionalización, de la autonomía del docente, del profesor como investigador en su práctica, de los profesores como intelectuales reflexivos, entre otras (Reta y Araya, 2005). Estas categorías han sido abordadas desde muy diversos ángulos dependiendo del punto de vista de los sectores que las abordan. Es decir, puede entenderse por "docente reflexivo", por ejemplo, una gama de posibilidades que abarcan desde el docente que hacer reflexión sobre la técnica que aplica, para ver si el resultado es lo suficientemente eficiente y eficaz como para adoptarla, pero sin rebasar nunca el límite de lo meramente pragmático y técnico, sin incursionar para nada en aspectos de orden

político, ético y en general, humanista. También puede entenderse por "docente reflexivo" aquél que comprende la enseñanza como una actividad comprometida con la posibilidad de liberación, como una actividad capaz de producir cambios en el aprendiz y en el enseñante que los potencien a ambos a un nivel de humanización cada vez mayor. Como aquél que considera a la enseñanza como una responsabilidad social ineludible, independientemente de que la asignatura que enseñe sea tecnológica o humanista. Entonces por ejemplo, hay interpretaciones desde el punto de vista progresista, mientras que las hay también desde una óptica reformadora o desde una visión técnica. Cada una de ellas otorga un matiz particular a la forma de interpretarlas y esto ha conducido a que en muchos casos se pierdan de vista los significados y condiciones originales de las mismas (Reta y Araya, 2005).

Cuando se defiende la perspectiva mecanicista, se hace ver que el conocimiento teórico no tiene más que un valor técnico instrumental, que compete a la formación de habilidades técnicas y operativas, con lo cual el proceso de formación del docente se concibe como un proceso de inducción científica y sistemática en la práctica, en donde no es necesaria la generación de nuevo conocimiento, sino más bien el proceso imperante es el de reproducción del conocimiento, en donde se obtienen las habilidades para una intervención técnica eficiente y eficaz. En esta visión, el conocimiento científico no es necesario, es suficiente con dominar las rutinas de su implementación (Reta y Araya, 2005).

2.1.1 La concepción epistemológica del profesor.

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.

En este sentido, 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? Por su parte, Pratt (Pratt, 1992, citado por Grandtner, 2007) establece una definición de lo que se entiende por Concepción, como:

Concepciones son creencias específicas asociadas con fenómenos mediante los cuales respondemos a situaciones que involucran esos fenómenos. Formamos concepciones de virtualmente todos los aspectos de nuestro mundo percibido, y en su caso, utilizamos estas representaciones abstractas para delimitar algo de, o en relación con, otros aspectos de nuestro mundo. En efecto, vemos el mundo a través de los lentes de nuestras concepciones, interpretamos y actuamos de acuerdo con nuestro entendimiento el mundo. (Pratt, 1992 en Grandtner, 2007, p 22) (traducción libre)

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" que son: la teoría de la transferencia, que trata el conocimiento como una mercancía que puede ser transferida de un recipiente a otro; la teoría del modelado, que considera la enseñanza como un proceso de modelado que forma a los estudiantes a partir de un esquema predeterminado; la teoría del viaje, que

trata al sujeto como un terreno a ser explorado y por último, la teoría del crecimiento, que pone atención en el desarrollo intelectual y emocional del estudiante. De acuerdo con Freire (2002) podríamos identificar las dos primeras como parte de la concepción bancaria de la educación.

Por su parte Dunkin encuentra relación entre el concepto de enseñanza sostenido por el profesor y el tipo y clase de aprendizaje que promueve en el educando (Dunkin, 1990, citado por Loiola y Tardif, 2001). De esta manera, identifica cuatro elementos con relación a las teorías o concepciones de la enseñanza. Ellas son: estructura del aprendizaje, motivación del aprendizaje, desarrollo e independencia de la actividad de aprendizaje y establecimiento de relaciones interpersonales conducentes al aprendizaje. Dunkin afirma que dependiendo de las concepciones mono o multidimensionales que los profesores tengan de la enseñanza, sostendrán diversas combinaciones de estos cuatro elementos. En general puede afirmarse que las concepciones de la enseñanza que tengan los profesores se verán reflejadas en las estrategias docentes que aplicarán en el aula.

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 muy 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). Nos parece claro que las tres primeras se identifican con otros tantos niveles o estadios de docencia bancaria, en el concepto de Freire (2002), mientras que la última se aproxima más a una concepción crítica.

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, que son: Presagio Producto, que centra su atención fundamentalmente en las competencias que debe tener el docente. El de 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 paradigma 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 paradigma del Pensamiento del Profesor, que favorece la concepción del profesor visto como un mediador del aprendizaje. En él se promueven estudios que tratan de desentrañar el pensamiento del profesor. El paradigma Académico, que resalta la necesidad de que los profesores dominen a plenitud los contenidos de su especialidad. El Tecnológico, que percibe al profesor como un técnico. El Personalista, en el que su punto de atención es la persona como un todo. El Práctico, que se basa en el aprendizaje por la experiencia y la observación, y finalmente, el Social Reconstruccionista, 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.

Por su parte, Imbernón (1994) identifica primordialmente el Presagio Producto, el Proceso-Producto, el Mediacional y el Contextual o Ecológico. El mismo autor menciona que a partir de la década de los sesenta, la formación del profesorado ha seguido una tendencia cambiante, sobre todo en razón de la presencia de la psicología del constructivismo, y visualiza el futuro de la formación docente a consecuencia de la formación recibida por la mayoría del profesorado actual, es decir, los docentes serán formados de manera semejante a como se han formado los formadores; y en general en un modelo que tiene en cuenta el contexto, un modelo de formación que pretende, por una parte, facilitar la obtención de una serie de competencias genéricas y por otra tratar de adquirir destrezas no conductuales que posibiliten la elección, la toma de decisiones, por parte del profesor, del comportamiento más adecuado - ya bien docente o no - ante cada situación.

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. También Hativa (Hativa, 2000a, citado por Grandtner 2007), afirma que las aproximaciones pedagógicas son determinadas principalmente por la concepción que los profesores tengan de la enseñanza.

Chehaybar (2001) reporta como resultado de una encuesta aplicada a docentes universitarios mexicanos, que cerca de la mitad de los profesores conciben la docencia como "una transmisión de conocimientos para la formación de futuros profesionales". Esta forma de pensar la docencia parte de la base de concebir el conocimiento como algo que puede ser transmitido. Así mismo, la autora reporta que la formación docente es concebida por ellos

como "una forma de prepararse para el dominio y la actualización en la disciplina que se imparte". La forma de concebir la docencia tendrá una implicación directa en la forma de actuar durante la misma.

Para que un docente pueda hacer conciencia de su ubicación en relación a los paradigmas sobre la docencia, requiere, por un lado, conocer los fundamentos teóricos de los mismos, y por otro, comprender los conceptos y principios filosóficos de la educación en general. Sin embargo, posiblemente lo más necesario es ser capaz de "verse" con ojos críticos. Conocerse y ubicarse en términos de su postura personal frente a los paradigmas sobre la docencia y establecer juicios de valor que le permitan decidir sobre esta posición. Para lograr esto, resulta necesario realizar una serie de actos de reflexión en los que sea posible hacerse preguntas que rebasan con mucho los aspectos técnicos o instrumentales de la didáctica.

2.2 La reflexión como medio de formación docente

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). En este sentido, el mismo autor señala, entre los objetivos fundamentales de la formación permanente del profesorado, "el estudio, experimentación y reflexión sobre la propia práctica docente y su coherencia pedagógica a la luz de las nuevas aportaciones científicas" (Imbernón, 1994, p 39). En otra parte, el mismo autor señala que el verdadero trabajo del docente en proceso de formación permanente será aquel en el cual logre la concreción de lo adquirido mediante un trabajo de asimilación y de reflexión personal que le permita ajustarlo a su realidad cotidiana (Imbernón, 1994, p 44). En definitiva, "se busca lograr un mayor nivel de reflexión en la formación inicial y en la formación permanente una mayor reflexión sobre la práctica en el propio puesto de trabajo" (Imbernón,

1994, p 48). También hace ver que en la mayoría de los estudios sobre formación docente se destacan tradicionalmente tres componentes, el componente científico, el psicopedagógico y el cultural. Sin embargo, hace mención de que en su opinión, será necesario destacar un cuarto componente, que es el de la reflexión sobre la propia práctica, al que atribuye importancia en la conformación de los ejes fundamentales de la formación y contribuye a "entender la profesión de enseñar" (Imbernón, 1994, p 53).

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.

De acuerdo con Grandtner (2007), la práctica reflexiva puede preceder a la formación pedagógica, pero puede también ofrecer la oportunidad para el profesor de transformar la reflexión en una investigación rigurosa. La práctica reflexiva puede alimentar una práctica de investigación científica.

Lo anterior obliga a pensar que para dar una interpretación y comprender el alcance y significado que tiene la reflexión docente en nuestra realidad, es necesario situarse en el marco teórico ideológico y político en el que se realiza esta reflexión y por el que cobra significado. La profusión de discursos relacionados a las virtudes y ventajas de la reflexión de los docentes pareciera obedecer más a razones de la lógica neoliberal que a razones del orden pedagógico-didáctico. De acuerdo con Reta y Araya, parece ser que una vez superadas las líneas argumentativas iniciales, lo que en realidad se está proponiendo es una descentralización (centralizada) en la que, por un lado se delega la gestión financiera y alguno de los aspectos administrativos a los estados y municipios, a la vez de que por otro se centralizan aún más las funciones mediante las que se ejerce un control ideológico, como el sistema de evaluación centralizado y los contenidos a enseñar, entre otros, en donde nunca se considera como posibilidad la creación de contenidos locales o regionales, que permitan elaborar currículums locales acordes a situaciones vivenciales concretas (Reta y Araya, 2005). Es en este contexto en el que es lícito preguntarse ¿son posibles los procesos de reflexión de los docentes? ¿en qué consisten estos procesos de reflexión? ¿a dónde conducen?

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).

En muchos casos, la propuesta discursiva de la reflexión docente se circunscribe sólo a la propia práctica y pierde por ello de vista que la práctica de la enseñanza es una práctica social y por lo mismo obedece a un número amplio de factores y no puede ser reducida a las acciones del aula, sino que tiene implicaciones sociales, políticas y económicas (Reta y Araya, 2005). Desde la perspectiva de la dimensión de las condiciones institucionales de la formación docente podemos citar a Rockwell quien dice "en cada ámbito institucional y de manera continua, son determinados sujetos los que se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, espacios, instituciones; se apropian también, sin necesariamente creer en ellas o consentirlas, de las reglas del juego necesarias para sobrevivir" (Rockwell, 1983, en Reta y Araya, 2005).

Desde luego que en el ámbito universitario la reflexión de los docentes puede gozar de condiciones mucho más favorables que en otros ámbitos académicos. La autonomía universitaria y la libertad de cátedra son dos instituciones sobre las que descansa esta posibilidad. A pesar de esto, una nueva "política de transparencia" y una "cultura de evaluación", en la que es preciso acostumbrarse a "rendir cuentas", parece estar siendo usada como elemento de fiscalización en el terreno de la docencia universitaria, particularmente en la universidades públicas, de tal suerte que permite guiar la reflexión de los docentes hacia terrenos más técnicos que humanistas, más eficientes que necesarios, más eficaces que comprometidos. En muchos de los casos la reflexión de los docentes se logra sólo en el campo instrumental, y se ve con malos ojos, por parte de las autoridades, la mera pretensión de intervención de los docentes en algunos campos de la administración institucional reservados, por lo general, para ciertos grupos de individuos que han hecho suyo el poder. Existe más posibilidad de intervención en el campo de los contenidos curriculares y esta intervención de los docentes suele favorecerse, al menos en universidades públicas en nuestros países, a través de cuerpos colegiados. Dista mucho de ser esta posibilidad lo suficientemente arraigada y madura como para mostrarse

satisfecho por el estado de la cuestión en nuestros días. Resta mucho trabajo por hacer.

En donde quizás es más favorecido el proceso de reflexión en los docentes es al interior del aula, lo cual no significa que se deba de realizar la reflexión sólo con relación a lo que ocurre en el interior del aula. Cuando el docente se encuentra en el aula, está en el sitio en el que ocurre la relación docente-discente con toda su riqueza y en toda su problemática. Es en el aula en donde el profesor debe resolver sus situaciones reales. Es en el aula en donde el profesor logrará o no sus propósitos. En realidad es en el aula en donde el profesor asume su rol profesional y lo expresa en conjunto con su capital cultural, estableciendo las relaciones políticas y sociales con los estudiantes, quienes establecen a su vez relaciones y negociaciones tanto entre ellos como con el profesor. En este ambiente del aula es también en donde se reproducen las características específicas de la cultura hegemónica, y es en este ambiente del aula en donde el profesor se verá impulsado a reflexionar sobre su quehacer, su cómo, e, idealmente, sobre sus qué, por qué y para qué. Es en este espacio del aula en donde se puede cristalizar la labor del docente crítico que busca analizar, en conjunto con sus alumnos, las situaciones de vida que la cotidianidad le presenta, tanto en el marco de lo local, como desde una perspectiva global; tanto desde una visión temporal actual, como desde una perspectiva histórica que explique las razones de las causas, y no sólo se limite a las reseñas de los hechos. Sin embargo, persiste el concepto instrumental o técnico de la actividad docente. Es por esto que es también en este espacio del aula donde se puede dar la rutina, la repetición, la reproducción acrítica y desinteresada, sometida por la necesidad de supervivencia, aniquilada por la falta de espacios y oportunidades. No pueden sobrepasarse los límites impuestos en los contenidos previamente diseñados por los expertos. Es de esta manera que resulta muy disminuida su posibilidad de reflexionar sobre qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar. En el caso de muchos de los programas de formación a lo largo del ejercicio de la función docente, el énfasis está puesto

en encontrar estrategias para mejorar la enseñanza en lugar de en la generación de conocimiento. La generación de este conocimiento en un docente reflexivo crítico tiene que ver con su acercamiento a las teorías del estado del arte docente, pero tiene mucho que ver también con el rescate de su experiencia y la experiencia de sus compañeros y sobre todo, con la posibilidad de reflexionar tanto de manera particular como colectiva sobre estos temas (Reta y Araya, 2005). Las propuestas didácticas innovadoras son muy buenas, las estrategias didácticas son muy útiles, pero no deben ir en detrimento de la construcción de conocimientos, puesto que será esta función la que permitirá al docente la reflexión y a partir de allí la reconstrucción de las prácticas (Reta y Araya, 2005).

Retomamos la pregunta, entre otras, formulada por Reta y Araya (2005): ¿Cómo se debe o se puede formar un docente reflexivo crítico?

Para tratar de dar respuesta a estas preguntas, haremos un análisis, siguiendo a Contreras (1999) de tres modelos con los que se pretende entender el oficio de enseñar. Estos son el experto técnico, la reflexión en la acción y finalmente la reflexión crítica.

2.2.1 La Racionalidad Técnica

Diversos autores, entre ellos Schön (1992) han señalado el modelo de reflexión dominante como el de la racionalidad técnica. El principio fundamental de la racionalidad técnica es que la práctica profesional tiene por objeto la solución instrumental de problemas a partir de la aplicación racional de conocimientos teóricos y técnicos previamente disponibles y que provienen de un proceso de investigación científica, entendida ésta última como la investigación que puede hacerse desde la óptica positiva. Bajo esta perspectiva Schein (1973) (citado por Schön, 1992) admite tres componentes esenciales en el conocimiento profesional. La primera es una componente de ciencia o disciplina básica, sobre la que se fundamenta y desarrolla la propia práctica. La segunda se refiere a la ciencia aplicada o de ingeniería, que tiene que ver con la obtención de los procedimientos cotidianos tanto de diagnóstico como de solución de problemas. Finalmente,

una componente de habilidad y actitud que se relaciona con la actuación concreta para dar atención y servicio al cliente, empleando para ello los componentes anteriores de ciencia básica y aplicada.

Entonces, los enseñantes que conciben este modelo de actuación profesional, la asocian con la idea del dominio técnico que pongan en práctica ante la necesidad de dar soluciones concretas a problemas asociados a su actividad. Es decir, en conocer aquellos procedimientos que resultan adecuados para la solución de problemas de enseñanza y la aplicación inteligente de los mismos. El grado de pericia estará asociado al conocimiento de métodos y técnicas de enseñanza, el dominio de procedimientos de gestión (principalmente en el aula) y el manejo de técnicas de evaluación del aprendizaje. Todos estos conocimientos, si bien se obtienen en alguna medida a partir de la práctica, tienen su fundamento en conocimiento pedagógico disponible como producto de la investigación de los expertos. Es mediante la formación, como los profesores acceden al conocimiento de métodos de enseñanza, materiales curriculares, técnicas de manejo de grupos, manejo de problemas de disciplina y de conflicto, técnicas de evaluación y otros, que son elaborados por los especialistas (Contreras, 1999).

Los docentes concebidos bajo este modelo, no se considera que posean las destrezas para la elaboración de técnicas, sino sólo para su aplicación (Contreras, 1999). Desde luego, la separación jerarquizada entre técnicos y expertos, supone una dependencia de los primeros con relación a los segundos. El supuesto subyacente es que el conocimiento pedagógico disponible debe ser guía de la práctica, dado que permite tanto el reconocimiento de los problemas, como los elementos para la solución de los mismos.

Se parte del principio de que conocemos con claridad cuáles son los resultados deseados así como el camino para acceder a ellos. Sin embargo, tal como han establecido diversos autores (Halliday, 1990; Schön, 1992; Contreras, 1999), la práctica docente tiene la característica de ser un

enfrentamiento con situaciones problemáticas en las que hay la confluencia de múltiples factores, lo que hace difícil que se pueda apreciar con claridad un problema concreto que coincida con las categorías establecidas en situaciones para las que se dispone de tratamientos preestablecidos. En palabras de Contreras (1999), el problema es que no tenemos un "problema", en los términos en que la racionalidad técnica los concibe. En general no se trata de situaciones estandarizadas que permitan la aplicación estandarizada de respuestas.

Los profesores deberán entender las situaciones en los contextos específicos en que se presentan y en la singularidad que muestran y en consecuencia deben tomar decisiones que no siempre reflejan haber decidido una actuación que se dirige a un fin, sino más bien, mantener abierta la interpretación a diferentes posibilidades y finalidades; encontrar respuestas singulares y a veces provisionales, a casos que no se habían previsto ni imaginado.

Por otra parte, como ha señalado Contreras:

"Aquellos profesores que entienden que su oficio consiste en la aplicación de destrezas para lograr determinados aprendizajes, tienden a resistirse al análisis de circunstancias que sobrepasan la forma en que ya han dado por entendido su oficio. No aceptarán como parte de su compromiso profesional lo que sobrepase los límites de la acción instructiva, ya que es en la limitación de este contexto en donde tienen más oportunidades de definir de una forma rigurosa y concreta la situación" (Contreras, 1999, p70).

Elliott (Elliott, 1991, en Contreras, 1999) ha denominado "experto infalible" a aquel tipo de profesor que tiene en mayor valía el rigor que la relevancia. Este experto infalible no se preocupa por desarrollar una visión global de la situación en la que se encuentra sino que la comprende desde el

conjunto de categorías que obtiene a partir del conocimiento especializado que posee.

Sin embargo, es fácil comprobar que en la vida cotidiana abundan ejemplos en los que podemos descubrir que contamos con un conocimiento tácito, implícito, sobre el que en realidad no ejercemos ningún control específico. Hay muchas cosas que hacemos, que no sabemos cuando aprendimos a hacer y que no pensamos siquiera que hacemos. Realizamos muchas acciones de forma espontánea, sin detenernos a pensar en ellas antes de hacerlas. Las hemos interiorizado de tal suerte que resulta imposible que hagamos una descripción del conocimiento que revelan implícitamente estas acciones y en la mayoría de las veces ni siquiera somos conscientes de que las hemos aprendido a hacer. Solo nos descubrimos haciéndolas. Estas son las situaciones en las que el conocimiento no antecede a la acción, sino que se encuentra en la acción misma. En opinión de Schön, no hay nada que nos haga sospechar que nuestro "saber cómo" esté estructurado a partir de una serie de reglas precisas generadas previamente a la acción y que ponemos a funcionar como producto de decisiones. En estas situaciones el conocimiento no se aplica a la acción sino que está implícito en ella. Por ello, de acuerdo con Schön, es *conocimiento en la acción*.

2.2.2 La Reflexión en la Acción

Por otra parte, existen también una serie de situaciones en las que a partir de una acción, se nos provoca una cierta sorpresa que nos hace salir de la situación habitual y como consecuencia pensamos sobre lo que hacemos, o incluso, pensamos mientras hacemos lo que hacemos. A esta forma de pensamiento es a lo que Schön llama reflexión en la acción. (Schön, 1992; Contreras, 1999). Básicamente hace referencia a la idea de que, si bien es cierto que un profesional siempre puede reflexionar sobre su conocimiento implícito en la práctica una vez que la ha concluido y se detiene a pensar sobre lo que ha realizado y las consecuencias que puede tener sobre lo que realizará más adelante en otra ocasión similar, hay también

ocasiones en las que podrá estar reflexionando sobre la práctica en el momento en que la está realizando. En estas ocasiones es cuando resulta más evidente que se han puesto en ejercicio una serie de recursos profesionales que no pueden abarcarse como parte de un repertorio de recursos técnicos o de determinadas reglas preestablecidas para la toma de decisiones (Schön, 1992) . Por el contrario, son estos momentos en los que se requiere por parte de los profesionales, de la creación de nuevas maneras de actuar, no previstas con anticipación y que permiten llegar a la solución de la situación. De esta forma, los profesores pueden estar en procesos de reflexión en la acción inmediatos cuando hay que atender a un cambio específico durante una clase (por ejemplo), pero también estos procesos pueden ser más prolongados y pueden durar incluso todo un curso cuando se trata de integrar a un estudiante que se encuentra aislado o relegado en el grupo (Schön, 1992). Estos procesos de reflexión en la acción son los que convierten al profesor, de acuerdo con Schön, en un "investigador en el contexto de la práctica". Situaciones como estas son las que permiten al profesor actuar de forma independiente y creativa, ya que no está sujeto a teorías o técnicas establecidas de antemano y es aquí cuando el docente puede poner en práctica su capacidad "artística" para dar trámite a la situación problemática en que se encuentra.

Plantearnos el problema de esta forma, no significa que la solución es distinta; significa que el problema es distinto (Contreras, 1999).

Al ver el problema desde este otro punto de vista, lo que sucede es que la práctica docente no se circunscribe ya solamente a la solución de problemas de acuerdo con fines definidos, mediante técnicas específicas producto del conocimiento científico, sino a la reflexión sobre los propios fines de la práctica, sus significados, sus características concretas en situaciones concretas, complejas y conflictivas. En palabras de Schön, "qué problemas merece la pena resolver y qué papel desempeñar en ellos" (Schön, 1983, p.130).

En la medida en que los propios procesos de reflexión en la acción y el replanteamiento de la situación problemática sobre la que se reflexiona, produce una reconsideración de los fines a los que se dirige la práctica o la postura o rol propio de quien reflexiona en la organización, estos procesos de reflexión terminan siendo fuente a su vez de nuevos conflictos y replanteamientos, con respecto a las limitantes que para la comprensión y la acción ponen las mismas instituciones. Es por esto que el mismo Schön reconoce que la reflexión en la acción no se acomoda fácilmente a estructuras burocratizadas y controladoras que contienen metas definidas al margen de problemas concretos y reales a los que se enfrentan los docentes en la práctica. Por término general, los problemas que demandan reflexión por parte de los profesionales, y en concreto por parte de los docentes en ejercicio, son aquellos para los que no existe solución preestablecida.

El profesional reflexivo, visto desde esta perspectiva, entiende que forma parte de la situación. Por ello, de acuerdo con Schön (1983), la práctica profesional como diálogo reflexivo con la situación, implica también un diálogo con el contexto en un sentido más amplio que el inmediato a la acción. La práctica reflexiva implica además del dominio de un conocimiento especializado que se hace explícito durante las situaciones inesperadas a que se enfrenta, la presencia de un sistema de valores y de creencias que también se empieza a hacer explícito, a desarrollar significados y a redefinir sus propios límites cuando es necesario tomar decisiones que salen de lo cotidiano, o que superan los límites de lo que se considera aceptable, cuando se toma en consideración el alcance social de sus propias acciones o cuando se da la situación de conflictos morales en el campo valoral, para los que resultan insuficientes los criterios que se poseían con anterioridad (Contreras, 1999).

Es evidente que las situaciones de práctica profesional en donde resultan enfrentamientos a situaciones inciertas, efectos ambiguos o conflictos de valor, no pueden ser reducidas a mecanismos simples de aplicación de técnicas o de reglas o métodos preestablecidos de decisión o de

diseño. Es evidente también que en la práctica profesional de la docencia este tipo de situaciones son cotidianas e impredecibles. Además es muy probable que sea la solución de este tipo de situaciones no estandarizadas las que tengan mayor impacto y mayor valor finalmente en el proceso educativo de las personas. Bajo esta perspectiva, la reflexión se entiende "como el modo de conexión entre el conocimiento y la acción en los contextos prácticos, en vez de la derivación técnica, el diseño y la racionalidad de las reglas de decisiones según concepciones positivistas (análisis de datos, reglas de inferencia, comprobación de hipótesis, etc.)" (Contreras, 1999, p. 82).

La propuesta de Schön rebasa la idea de la existencia del pensamiento no rutinario en el profesor reflexivo. Es una propuesta más compleja que puede resumirse, de acuerdo con Contreras, en cuatro grandes líneas. Los enseñantes reflexivos son aquellos que elaboran comprensiones específicas en el propio proceso de actuación; este proceso incluye desde la deliberación sobre lo educativo de las diversas situaciones, la meditación sobre las finalidades, la realización de acciones prácticas consistentes con las finalidades y valores educativos y la valoración argumentada de los procedimientos y consecuencias. Ello conduce al desarrollo de cualidades profesionales que tienen que ver tanto con la construcción de un conocimiento profesional específico como con la capacidad para desenvolverse en situaciones conflictivas o problemáticas que conforman una proporción importante de la práctica profesional. En términos aristotélicos, la perspectiva reflexiva de los docentes se refiere a la capacidad de deliberación moral sobre la enseñanza (Contreras, 1999, p 101)

En concreto, para Schön parecen ser las dificultades presentes en los casos prácticos o las sorpresas implícitas en algunos de ellos (bien por que desconciertan o bien por que resulten contradictorias) los motores de la reflexión. Una vez iniciada, es a partir de la misma que los profesionales prácticos (que están en la práctica) hacen surgir su saber y lo aplican a la

situación concreta con intención de resolver la situación problemática (Contreras, 1999).

2.2.3 La Reflexión Crítica

El uso del concepto de "profesional reflexivo" aplicado concretamente a los docentes, ocurre con demasiada frecuencia, y el hecho de que su significado original haya sido cambiado o ha desaparecido obedece a razones que rebasan el mero fenómeno de la casualidad. En opinión de Smyth (1992), el uso indiscriminado del concepto de docente como profesional reflexivo tiene un importante papel en los procesos de legitimación en las reformas educativas que se presentan en la actualidad. Pensar a la enseñanza como un proceso de reflexión y concebir al enseñante como un profesional reflexivo goza de muy buena aceptación en el mundo de la academia y produce un efecto contrario a la intención que tuvo en su origen. La concepción instrumental y técnica de la enseñanza ha encontrado en ella una nueva forma de aceptación, al disfrazar de reflexiva su acción impersonal y fría. De esta forma, el razonamiento técnico se "viste" de actividad reflexiva y a través de esto se reconstruyen los procedimientos lineales de resolución de problemas (Ross y Hannay, 1986, citado por Contreras, 1999).

Es de esta forma como, de acuerdo con Smyth, (en Contreras, 1999), la aparente defensa de la noción de reflexión como modelo de la práctica docente tiene en realidad visos tales que favorece que se responsabilice de los problemas estructurales de la enseñanza a estos mismo docentes reflexivos que pretende defender. La imagen de la reflexión como práctica individual y la demanda para que los docentes sean cada vez más reflexivos con relación a su práctica lleva a suponer que ellos son los responsables para resolver los problemas de la educación (Contreras, 1999).

"Individualizar el problema de la calidad de las escuelas a base de dejar que cada enseñante individualmente reflexione sobre su práctica es pasarles a ellos un instrumento que muchas veces se les volverá en contra en la búsqueda

desesperada de qué es lo que va mal en la enseñanza. Etiquetando el problema de esta manera (esto es: la necesidad de que los docentes sean más reflexivos sobre su enseñanza), lo hemos aislado de forma elegante. Retratar los problemas a los que se enfrentan las escuelas como si se debiera en alguna medida a una falta de competencia por parte de los docentes y de las escuelas y como si fueran resolubles por parte de individuos (o grupos de profesores), es desviar eficazmente la atención de los problemas estructurales reales que están profundamente incrustados en las desigualdades sociales, económicas y políticas” (Smyth, 1992, p. 287, en Contreras, 1999, p. 102).

Esto pone de manifiesto que el problema no está ya solo en relación con la idea de recuperar al enseñante como profesional reflexivo, dado que el mismo principio de la reflexión puede ser usado para fines opuestos. La cuestión será más bien preguntarse sobre qué tipo de reflexiones se quiere promover, qué es lo que se somete a materia de análisis reflexivo, preguntarse si es posible concebir la reflexión como un proceso de incorporación de la conciencia sobre las implicaciones sociales, económicas y políticas de la práctica docente con la finalidad de trascender las visiones reduccionistas de la reflexión que no rebasan las acciones más inmediatas del aula.

La reflexión en la acción propuesta por Schön puede ser interpretada como una idea de reflexión realizada por los profesores, de manera individual y solo sobre aquellas cosas que está en mano de los mismos profesores cambiar de manera inmediata. Dicho de otra forma, la reflexión en la acción parece estar encaminada más a una reflexión “ampliada” pero que se mantiene en el tenor de lo técnico. En opinión de Liston y Zeichner (1987) (citado por Contreras, 1999), el propio Schön no ignora el componente institucional de la práctica profesional y la enmarca en el contexto de cuatro

referentes que se relacionan con el lenguaje, medios y repertorios que emplean los docentes; los sistemas apreciativos o de valoración de los que se valen para la identificación de las situaciones problemáticas así como las mismas conversaciones reflexivas; los sistemas de comprensión general con los que se da sentido a los mismos fenómenos y las definiciones de rol que enmarcan sus tareas y su posición institucional. La crítica de Liston y Zeichner se encamina sobre todo en el sentido de que Schön desestima la importancia que debería de tener en la reflexión el análisis y transformación de esas mismas cuatro componentes. Esto ocurre, según ellos, en tanto que Schön no estaba planteando un proceso para el cambio institucional y social, sino sólo centrado en las prácticas individuales.

En realidad no parece tan fácil determinar si realmente Schön está proponiendo o no un modelo de cambio (Contreras, 1999), lo que si parece claro es que aunque apoya para que los profesionales ayuden a que los discursos que presentan los análisis de las diferencias ante los problemas sociales sean más reflexivos, no defiende un contenido concreto para este análisis como resultado de un compromiso y responsabilidad pública de estos profesionales. Lo anterior resulta particularmente relevante cuando se descubre que en realidad en la propuesta de la reflexión en la acción no hay ninguna posición tomada con relación al compromiso social de los enseñantes. En otras palabras, cabría quizás la pregunta de hasta qué punto tiene sentido que nos sometamos a un proceso de reflexión en la acción si no nos cuestionamos sobre la acción que la reflexión (o su ausencia) tiene o puede tener en el devenir de la situación social concreta en la que nos encontramos. En palabras de Contreras:

"Lo que está aquí en duda es si los procesos reflexivos, por sus propias cualidades, se dirigen a la conciencia y realización de los ideales de emancipación, igualdad y justicia, o si, de la misma manera, al no definirse respecto al compromiso con determinados valores, podrían estar al servicio de la

justificación de otras normas y principios vigentes en nuestra sociedad, como la meritocracia, el individualismo, la tecnocracia y el control social” (Contreras, 1999, p. 110).

De esta manera, si los profesores se limitan a reflexionar sobre la forma en que asimilan y entienden su trabajo comprendido sólo como los procesos del interior del aula, sin cuestionar las perspectivas vigentes y además lo hacen en forma aislada del resto de sus compañeros, difícilmente se puede esperar que incluyan en su reflexión, a manera crítica, los valores y principios que la misma escuela legitima.

A esta altura es necesario acotar que, por otra parte, la escuela no puede ser considerada como una institución homogénea que tenga intereses y valores absolutamente coherentes. Por el contrario, la escuela es una institución compleja y producto de su propia historia, así como de los intereses de las clases hegemónicas que la gobiernan. Es preciso tratar de entender de qué manera los docentes pueden manejar los procesos de interacción entre sus intereses y valores y los conflictos que la escuela representa, con la finalidad de entender mejor los procesos de reflexión crítica que pueden generarse en la misma institución educativa.

Freire (2004) menciona que la reflexión crítica sobre la práctica contiene una exigencia de relación entre la teoría y la práctica, en caso contrario la teoría se transforma en palabrería y la práctica en mero activismo. Se concibe el acto docente como un binomio docente-discente que forma parte de un ciclo formador-formado durante el mismo proceso. Considera que quien forma se forma y re-forma al formar, así como también quien es formado se forma y reforma a su formador. Desde esta perspectiva dialéctica, es difícil concebir que un profesor se vuelva crítico si es mecánico-memorizador; será mucho más un “repetidor cadencioso” de frases e ideas inertes que un desafiador (Freire, 2004). Por el contrario, cuando vivimos en plenitud la práctica de la enseñanza y el aprendizaje (mutuos, simultáneos, múltiples), participamos, en palabras de Freire, “de una experiencia total,

directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la serenidad" (Freire, 2004, p. 9).

En otra parte, el mismo autor nos dice:

"El pensar acertadamente sabe, por ejemplo, que no es a partir de él, como un dato dado, como se conforma la práctica docente crítica, sino que sabe también que sin él, esta no se funda. La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, "desarmada", es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto. Éste no es el saber que busca el rigor del pensar acertadamente. Por eso es fundamental que en la práctica de la formación docente, el aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dádiva de los dioses, ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por el contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador. Por otro lado, es preciso insistir otra vez en que tanto la matriz del pensar ingenuo como la del crítico, es la propia curiosidad, característica del fenómeno vital. (...) Lo que hay que hacer es posibilitar que, al volverse sobre sí misma, a través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, al percibirse como tal, se vaya volviendo crítica.

Es por eso que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores, es el de la reflexión crítica sobre

la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy, o la de ayer, como se puede mejorar la próxima" (Freire, 2004, p13).

En el concepto de Freire, una de las principales tareas de la práctica educativa crítica es propiciar las condiciones para que tanto los educandos entre sí, como los educandos con el profesor, puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse; asumirse como ser social e histórico, como seres pensantes con capacidades, habilidades, fortalezas y debilidades que pueden ser potenciadas unas y remediadas otras para lograr ser cada vez más seres humanos. Esta tarea educativa se ve beneficiada si el docente es capaz de realizar una reflexión crítica. De acuerdo con este autor, el aspecto de la identidad cultural, de la que forma parte tanto la dimensión individual como de clase, de cada uno de los educandos, y que transita por el respeto absoluto, fundamental en la práctica educativa progresista, no puede ser desdeñada. Tiene que ver precisamente con esa asunción de nosotros, por nosotros mismos. Esto es precisamente lo que el puro adiestramiento del profesor no puede hacer, pues lo pierde en la estrecha y pragmática visión del proceso como un proceso técnico y técnicamente mejorable.

Las visiones reflexivas que se consideren superiores a estas "intrigas", realmente trabajan en favor de los obstáculos (Freire, 2005). Si realmente queremos ser partícipes de la construcción de una sociedad menos fea y menos agresiva que la que tenemos, en la cual realmente podamos ser nosotros mismos, deberemos ser partícipes de una solidaridad social que transite por la práctica de la formación democrática. En palabras de Freire "El aprendizaje de la *asunción* del sujeto es incompatible con el *adiestramiento pragmático* o con el *elitismo autoritario* de los que se creen dueños de la verdad y del *saber articulado*" (Freire, 2005, p14 , cursivas en el original).

Si para nosotros resultara claro que fue aprendiendo como percibimos que es posible la enseñanza, entenderíamos con mayor facilidad la

importancia que para el aprendizaje tienen las experiencias informales en las calles, en los parques, en el trabajo, en los salones de clase y los patios de las escuelas durante los recreos, en donde los diferentes gestos de alumnos y maestros, personal administrativo, padres de familia, se cruzan con una gran carga de significación.

"Al pensar sobre el deber que tengo, como profesor, de respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso, debo también pensar, como ya señalé, en cómo lograr una práctica educativa en la que ese respeto, que sé que debo tener para con el educando, se realice en lugar de ser negado. Esto exige de mí una reflexión crítica permanente sobre mi práctica, a través de la cual voy evaluando mi actuar con los educandos. lo ideal es que, tarde o temprano, se invente una forma para que los educandos puedan participar de la evaluación. Es que el trabajo es el trabajo del profesor con los alumnos y no del profesor consigo mismo" (Freire, 2005, p.21).

La reflexión crítica de la práctica docente, entendida de esta forma, conlleva la necesidad de una serie de virtudes o cualidades sin las cuales resulta imposible tanto la misma práctica reflexiva como el respeto al educando, entendido en su sentido amplio. Estas cualidades o virtudes no nos son otorgadas por nuestro buen comportamiento como producto de premios a nuestro desempeño docente, ni tienen que ver con aspectos de eficiencia y eficacia. Son construidas por nosotros mismos al imponernos la tarea de disminuir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. De esta forma, no resulta posible hablar de respeto a la dignidad del educando, si lo trato con desprecio o con aires de superioridad; no puedo hablar de respeto al educando si el testimonio que doy con los hechos es el de irresponsabilidad, el de quien no cumple con su deber, el de quien no prepara

u organiza el material para su práctica, el de quien no lucha por sus derechos y no protesta por las injusticias (Freire, 2004).

En este capítulo hemos analizado diferentes perspectivas que sobre la docencia y sus implicaciones sociales, políticas y económicas tienen estas mismas perspectivas. También algunas de las diferentes concepciones epistemológicas que pueden tener los profesores. Así mismo, diferentes formas de concebir la reflexión como elemento o mecanismo que permita la colaboración con la formación permanente del docente.

La escuela como institución y la docencia como práctica encaminada a mantener y perpetuar el estado de la situación social y política imperante, se inclinará sin duda hacia las perspectivas mecanicistas que permitan canalizar las aspiraciones "reflexivas" de docentes y académicos en general, hacia cauces que resulten "químicamente puros" y en los que sea fácil ahogar de manera casi natural todo tipo de intento de cambio o de liberación tendiente a modificar la distribución actual de la riqueza, tanto económica como intelectual, así como hacia un cambio en el equilibrio del poder. Será concibiendo a la educación como una actividad técnica, al conocimiento como una moneda de cambio y al docente como un técnico especializado como se pretenderá mantener y perpetuar el *statu quo*. También, de forma sutil y no siempre fácil de identificar, puede utilizarse la misma idea de fomentar la reflexión del docente como una herramienta que se revierta en contra del mismo profesor reflexivo y de esta manera sea convencido de la responsabilidad que tiene sobre las diversas situaciones que se viven en nuestra sociedad, sin permitirle al mismo tiempo, esgrimir herramientas y acciones que le permitan modificar estas situaciones. De esta forma se endosa el problema y se deja sobre los hombros de un sector identificado. Así es posible también manipular los instrumentos de control que sobre los educadores se aplican por parte de los centros de poder. Recordemos que los educadores tenemos la posibilidad contestataria. Esto es particularmente cierto en las universidades autónomas públicas en nuestro entorno Iberoamericano. Es por ello que consideramos de vital importancia fomentar

la reflexión crítica, más allá de la reflexión en la acción, propuesta por Schön, en la medida en que la reflexión crítica incluye a la reflexión en la acción, pero le añade una visión y un compromiso teleológico; le da una finalidad, una orientación, le permite asumir una postura que debe ser, en nuestra opinión, en favor de mejorar las condiciones de igualdad y justicia que imperan en la actualidad.

**El transcurso del proceso educativo
se parece más al vuelo de una mariposa
que a la trayectoria de una bala**

Jackson,

Capítulo III

Metodología

Se inicia este capítulo con la descripción del grupo de profesoras participantes en la experiencia de reflexión crítica. Ellas fueron alumnas de la materia Formación del Docente, que formaba parte del currículum de la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés (actualmente Docencia en Idiomas) impartido en la Facultad de Idiomas de la UABC en Ensenada. A continuación se hace una descripción del curso mediante el cual se puso en práctica esta experiencia. Este curso no contaba con una carta descriptiva formal para su realización, sino únicamente con la descripción general de sus objetivos. Los objetivos del curso resultaron muy adecuados para utilizarlo como medio para poner en práctica la experiencia de reflexión crítica deseada como motivo de esta investigación. Por las características de la materia, por la modalidad semiescolarizada y por las características particulares del docente y de las alumnas, el curso se realizó a través de una plataforma a distancia mediante redes de cómputo. Las alumnas se mostraron interesadas en aprender a utilizar esta plataforma, como valor agregado a su participación en la materia. Por ello, a continuación se hace una descripción del sitio WEB y de las características del curso en el mismo. El siguiente punto tiene relación con los instrumentos de obtención de los datos. Se hace una referencia al instrumento en particular (entrevista, diario, ensayo, grupo de discusión) y se hace una descripción de la forma en que se aplicó y se obtuvieron los datos. El capítulo finaliza con el tema de Teoría Fundamentada, por ser esta la modalidad metodológica que se siguió durante toda la investigación. Se describen los principales componentes de esta aproximación teórica, se explica la forma en que se puso en práctica y se ejemplifica el uso de programas de cómputo especializados en el análisis de datos cualitativos (HyperResearch); de todo lo cual se desprenden los datos obtenidos en esta investigación.

3.1 Participantes

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 invitar a participar en la experiencia de reflexión que se tenía diseñada para esta investigación, se realizó una invitación abierta a los profesores de la Escuela de Idiomas. Acudieron a una plática inicial un nutrido grupo de profesores y profesoras de la Escuela. En esta plática se les invitó a participar en una experiencia en la que se tendría la oportunidad de reflexionar sobre la propia práctica docente. Después del entusiasmo inicial, fueron pocos los profesores que se presentaron a una segunda sesión. Esto ocurre con frecuencia en nuestro medio académico. Muchas veces los profesores se muestran entusiastas con alguna idea que promete innovación o algún tipo de cambio. Sin embargo, una vez reiniciada la rutina de trabajo, el entusiasmo deja lugar a la realidad y el profesor descubre que en la mayoría de los casos no tiene tiempo suficiente para dedicarse a aquella propuesta innovadora o al menos aparentemente interesante, y retorna a su posición de equilibrio, en la que continúa ejerciendo su labor de la manera en que acostumbra a hacerlo.

En vista de lo anterior, se aprovechó la existencia de un curso de la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés, de la misma Escuela de Idiomas, en la que había inscritas una serie de personas, como parte de las materias curriculares de la licenciatura mencionada y se optó por retribuir la colaboración de los participantes en la experiencia de reflexión mediante el otorgamiento de los créditos correspondientes a esta materia. Esto pudo ser así debido a que el objetivo general de la materia resultó plenamente compatible con el objetivo de la investigación.

A partir de este momento se contó con la colaboración de siete profesoras de la Escuela de Idiomas, formalmente inscritas como estudiantes de la Licenciatura en la Docencia del Idioma Inglés.

Los miembros del personal académico de la Facultad de Idiomas de la UABC eran en cierta forma profesores universitarios atípicos. La Facultad de Idiomas tuvo sus inicios como Centro de Idiomas, en donde se ofrecían cursos de idiomas al público en general y a los estudiantes de los diversos niveles educativos de la propia Universidad. Estos cursos, a pesar de tener peso curricular en algunas ocasiones, no siempre eran considerados como materias formales de los planes de estudio de las licenciaturas, sino que se clasificaban en categorías tales como las de Educación Continua o Capacitación. Esto tuvo como consecuencia que no todos los profesores del Centro de Idiomas contaran con el nivel de licenciatura, a diferencia de lo que ocurre con cualesquiera de las demás facultades de la Universidad, sino que algunos de ellos eran profesionistas de otras áreas del conocimiento; otros (los menos), de alguna profesión directamente asociada con la educación y algunos más que contaban con algún tipo de diplomado o capacitación especial que los facultaba como docentes del idioma.

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 conforman un grupo a la vez diverso y particular. Hay entre ellas personas que cuentan 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 partiendo de muy diversas ópticas personales y desde posturas epistemológicas diversas. Algunas de ellas son más críticas, mientras que otras son más conservadoras. Tampoco en relación a la edad de las participantes existe homogeneidad. También se contó con la riqueza de disponer de la colaboración de personas que actuaban simultáneamente como profesoras y como alumnas, lo que dio al grupo de colaboradoras una categoría ambivalente de alumno y docente simultáneamente. Esta característica permitió, como se podrá ver más adelante, realizar reflexiones en términos de la calidad de alumno en la que se ubicaban durante la experiencia, con relación a la forma en que realizan ellas mismas su práctica como docentes. En otras palabras, se podían ver a si mismas como docentes desde su misma posición de alumnas. Todo ello contribuyó a que la experiencia resultara particularmente rica en aportaciones y variedad de contenidos.

3.2 Curso Formación del Docente

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" El propósito es preparar en técnicas y métodos para ser un capacitador eficiente y eficaz.

En los objetivos se lee, como Objetivo General del Curso, en sentido formativo: "Al término del curso el alumno: Habrá desarrollado su capacidad de análisis y pensamiento crítico mediante la observación y la reflexión de lo que acontece en el salón de clase, de sus experiencias de aprendizaje

presentes y pasadas, enfatizando el respeto a las diferentes formas de pensamiento y acción” También, en sentido informativo: “El alumno será capaz de: Diseñar e implementar estrategias e aprendizaje en la ejecución de programas formales, individuales o sistematizados para apoyar la capacitación y el desarrollo profesional de maestros que inician la práctica docente en el área del idioma inglés o de aquellos que deseen actualización”

La visión en la que se enmarca este panorama es bastante cercana a la descrita en el terreno de lo técnico-eficiente. El punto que sirvió de asidero para la presente investigación es el referente a la “reflexión crítica” mencionada en el objetivo y a través de ello se trazó un esquema que permitiera realmente a los participantes incursionar, a su manera y desde la óptica de cada uno de ellos, en esta posibilidad de reflexión. Una parte muy importante de esta investigación consiste en tratar de descubrir las diversas interpretaciones que al respecto tuvieron las profesoras participantes.

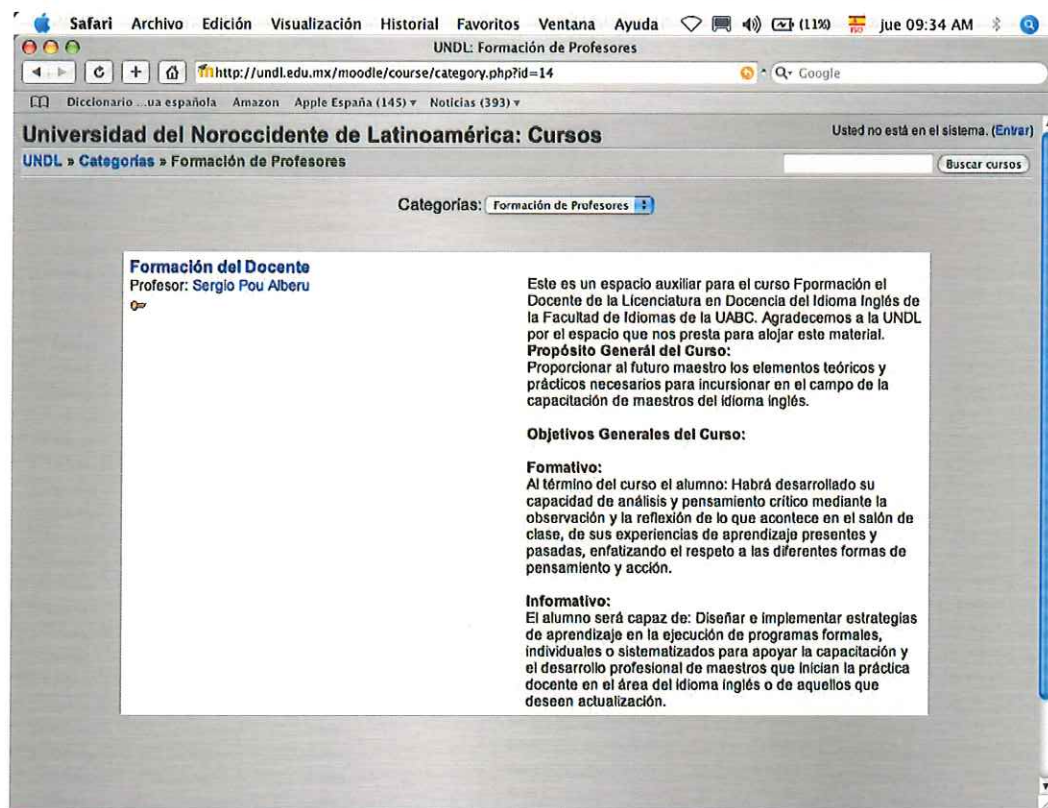


Figura 1. Información general en el sitio WEB sobre el curso de Formación Docente

Para propiciar lo anterior, se realizaron entrevistas iniciales. Posteriormente, durante el curso, se solicitó a las participantes que escribieran ensayos a partir tanto de algunas preguntas guía como a partir de su reflexión sobre lecturas colocadas *ex profeso* en el sitio del curso. Las preguntas contenidas en los cuestionarios guía a lo largo del curso tuvieron siempre un matiz que permitiera interpretarlas como preguntas de sensibilización, teóricas o prácticas. También formó parte del curso una reunión presencial en la que se trabajó como grupo de discusión. El objetivo teleológico que se pretendió fue siempre en la dirección de la reflexión crítica.

3.3 Procedimiento

En este apartado se hace una descripción del procedimiento seguido en el desarrollo de la investigación. Se pretende explicar en detalle lo que se realizó, así como la aplicación que se dio en el campo a cada una de las herramientas e instrumentos de recolección de datos.

La experiencia se realizó de manera semi-presencial (mixto a distancia y presencial) y con asistencia de tecnología. Para ello se empleó un sistema de educación a distancia en la Red mediante el cual se realizaron experiencias de comunicación personal y grupal entre participantes y profesor entre las participantes entre sí; se entregaron trabajos y tareas, se realizó trabajo colaborativo de grupo y se proporcionaron materiales de lectura y referencia a las participantes. Además, la experiencia se complementó con entrevistas y con cuatro sesiones presenciales (una cada mes) en las que las participantes pudieron establecer contacto personal entre ellas y con el profesor. La última de estas reuniones fue organizada a manera de grupo de discusión.

Sitio WEB

El curso con el que se implementó esta experiencia es el curso de Formación del Docente. 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. La idea de su empleo fue compartida tanto desde la perspectiva de la investigación como a sugerencia de las mismas participantes a quienes resultó atractiva la idea de incursionar en esta tecnología. En este sitio cada participante contaba con una cuenta y clave de acceso de manera que pudiera acceder a los contenidos del curso. A través de este sitio se realizó la comunicación tanto grupal como personal entre las participantes y el profesor así como entre las participantes entre sí. Además de ello, existieron cuatro reuniones presenciales (una cada mes) en las que se reunieron las participantes y el profesor.

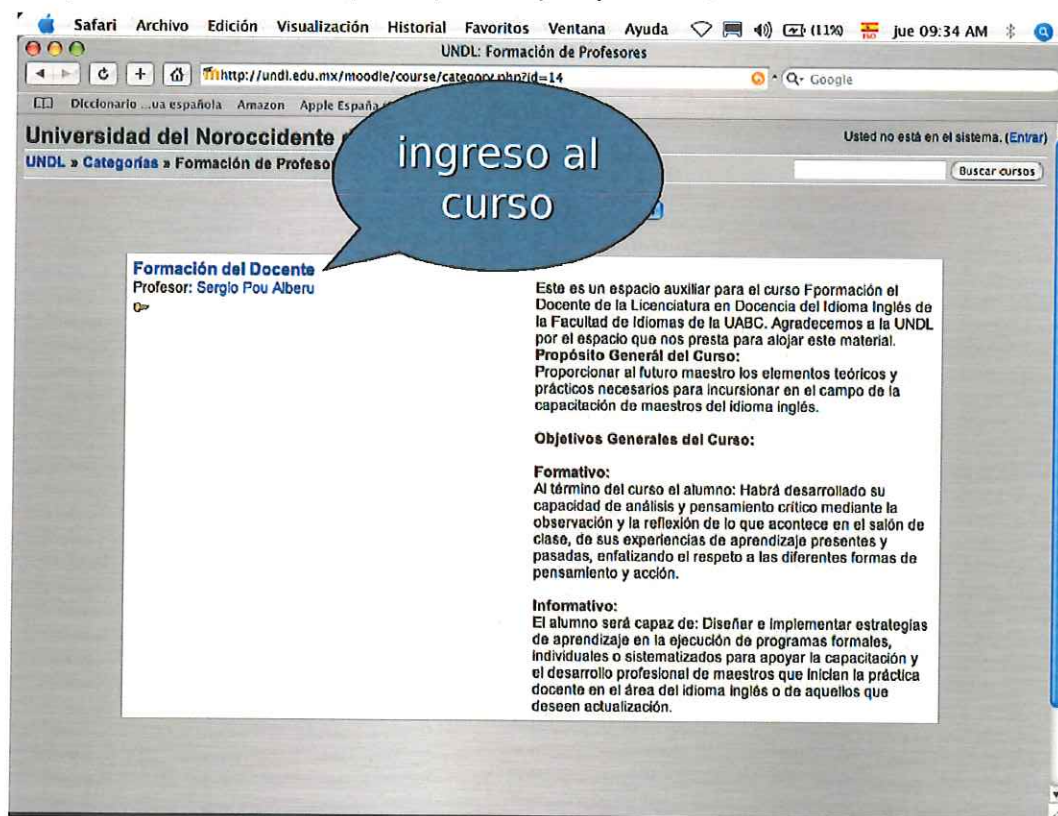


Figura 2. Punto de ingreso al curso de Formación del Docente

En el sitio WEB se manejaron trabajos, cuestionarios, lecturas, foros de discusión y ligas a sitios de interés, encaminados a favorecer la reflexión de las participantes. También en él pudieron ser depositadas las

aportaciones escritas que fueron solicitadas a las participantes por parte del profesor de la materia.

Una vez que las participantes ingresaban al sitio, encontraban una pantalla con una distribución de tres columnas. (figura 3). Las dos columnas laterales contienen información relativa a la administración del curso (por ejemplo, quiénes están en ese momento en línea, un calendario, cuáles son los eventos programados próximos a la fecha de ingreso de la participante a visitar el sitio, quiénes son los participantes del curso, etc). En la columna central se encuentran propiamente los contenidos y puntos de interacción del curso. En esta columna central, las participantes podían localizar y obtener las lecturas, presentaciones ofimáticas, archivos sonoros y, en general, los materiales con los que trabajaban en el curso.

También en esta columna las participantes encontraban los puntos para ingresar a los foros de discusión (Diario Compartido), así como los puntos para que hicieran entrega de sus contribuciones por escrito (tareas).

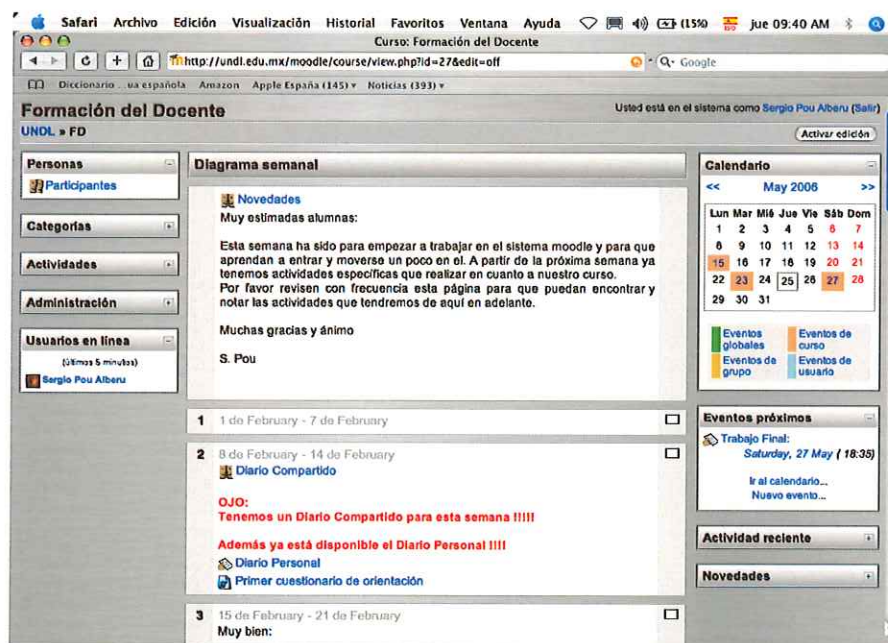


Figura 3 Se muestra el interior del curso con algunas entradas; una para el Diario Compartido (foro de discusión); un punto para subir aportaciones personales (Diario Personal) y el punto para obtener un cuestionario guía para realizar un escrito a partir de la relexión crítica

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying <http://undl.edu.mx/moodle/mod/forum/view.php?id=91>. The page title is "FD: Diario Compartido". Below the browser window, there is a table with the following columns: Tema, Comenzado por, Respuestas, and Último mensaje. The table contains 17 rows of forum topics. The 'Comenzado por' and 'Último mensaje' columns are obscured by a large blue rectangular area.

Tema	Comenzado por	Respuestas	Último mensaje
Temas "prohibidos" en clase		2	
comentario de lectura		0	
De los programas radiofónicos		0	
De regreso		2	
Unas referencias para entretenerse un rato		1	
¿Cómo están trabajando?		6	
Educación humanista		1	
las refrescantes lecturas de McLaren		4	
Pedagogía crítica		2	
Centrados en el alumno		4	
Hola !		2	
Muy contenta		2	
HOLA A TODOS		2	
Durkheim		0	
Comenzando		3	
Reunion miércoles 22 de febrero		1	
TGA		2	

Figura 4.- Aspecto de la ventana de ingreso al Foro de discusión del Diario Compartido

Obtención de los datos

La adquisición de los datos para esta investigación se realizó 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 el que se aplicaron estos instrumentos.

Dado que la metodología general del estudio fue Teoría Fundamentada, esto proporcionó la libertad de crear, adecuar y rediseñar algunos de los instrumentos (por ejemplo, se diseñaron cuestionarios que fueron colocados en el sitio WEB para ser atendidos por las profesoras participantes, con base en los resultados obtenidos a partir de otros instrumentos), lo cual hace a la vez diverso y complejo el universo de la obtención de los datos. A continuación se describe el procedimiento para el caso de cada uno de los instrumentos.

Entrevistas

La entrevista es más que una herramienta de recolección de datos cualitativos. En palabras de Sierra, la entrevista proporciona un excelente

instrumento para combinar los enfoques práctico, analítico e interpretativo, implícitos en todo proceso de comunicar (Sierra, 1998). Pese a que la entrevista tiene sus orígenes como una aplicación periodística, con visos en sus orígenes más de arte que de técnica, a partir de los años 30 del siglo XX ha ido incorporándose a la investigación cualitativa. Actualmente se distinguen varios tipo de entrevista. Por ejemplo, de acuerdo con Sierra, (1998) se pueden distinguir al menos siete tipos de entrevistas. Estas son; Entrevista clínica, entrevista no directiva, focalizada, con preguntas abiertas no organizadas, estructurada y con preguntas cerradas.

Cualesquiera que sea la clasificación que podamos dar a una entrevista, en ellas existen generalmente una serie de componentes que les son comunes. Por ejemplo, en las entrevistas se podrán establecer elementos de la entrevista, entre las que se encuentran las fuentes, los mensajes, el canal mediante el que la entrevista es llevada a cabo, y desde luego, el emisor y el receptor del mensaje. Suelen ser barreras comunes a cualquier tipo de entrevista, aquellas que puedan surgir por diferencias por semántica, por el clima psicológico que se genere y en términos amplios, por aspectos del contexto y la situación en que la entrevista se realice.

En general las formas híbridas son frecuentes en la investigación cualitativa. De esta forma, por ejemplo, se puede considerar que la entrevista enfocada, en la que existe predeterminado un tema o foco de interés, hacia el que se orienta la conversación y a partir del cual muchas veces se ha seleccionado al sujeto de la entrevista, es más una técnica que un arte, mientras que la entrevista en profundidad, que es de carácter holístico, en el que el objeto de investigación suele estar constituido por la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado en el momento y lugar de la entrevista, puede ser visto más como un arte que como una técnica. Ambas pueden combinarse para obtener una entrevista semi-estructurada en la que, a pesar de contar con un tema central e incluso con un grupo de preguntas preestablecidas, es posible obtener información que "sale al paso" en la conversación con el entrevistado y que puede tener

que ver mucho más con su escala de valores o su estructura simbólica, por ejemplo, a pesar de ser estos elementos supuestamente presentes solo en la forma de entrevista a profundidad. En este sentido, podríamos decir que la entrevista semi-estructurada puede ser considerada en parte una técnica pero que no deja de poseer un cierto componente de arte que permita al entrevistador tomar ciertos derroteros que resulten de interés y que permitan aumentar la cantidad y la calidad de la información que obtiene del entrevistado. Recordemos que, como dice Sierra, "Entrevistar significa entre ver, ver uno al otro" (Sierra, 1998 p. 282).

El mismo autor establece algunas características propias de la entrevista como sistema de comunicación. Por resultar particularmente importantes en la colecta de datos de este trabajo, las mencionamos con detalle. Por una parte, toda entrevista involucra una conversación. Esto implica que las capacidades y habilidades que como conversadores tengan tanto el entrevistador como el entrevistado, serán componentes importantes del resultado que se obtenga de la entrevista. Así, un entrevistador hábil en el manejo de una conversación, podrá obtener, probablemente, más y mejor información de un entrevistado parco, que el caso a la inversa. Además de ser evidentemente una conversación, en ella existe un elemento de asimetría. La postura del entrevistador y el entrevistado es asimétrica. Generalmente adopta un plano superior el entrevistador por sobre el entrevistado. Esto puede resultar particularmente notorio cuando el entrevistador juega un rol que de alguna manera coloca en un estado de dependencia al entrevistado. Por ejemplo, si el entrevistador es un profesor y el entrevistado un alumno, este elemento de asimetría es muy evidente. Lo mismo ocurre si el entrevistador ocupa algún lugar jerárquicamente superior al entrevistado (una posición más alta en el organigrama insitucional, por ejemplo); la asimetría será más acusada. Cuando se combinan ambas situaciones, la sensación de asimetría de algunos de los entrevistados puede ser mayor. En todo caso, es un elemento que es

necesario considerar, y en este trabajo en particular resulta muy importante como se verá más adelante.

Entre los elementos a considerar en la entrevista está también el destinatario. Cuando se realiza la entrevista, además del entrevistador y el entrevistado, se debe tomar en cuenta la figura del destinatario. Finalmente ¿para quién o ante quién está hablando el entrevistado? En primer lugar frente a quien lleva a cabo la entrevista, pero detrás de este, puede haber un público reconocible que puede resultar intimidatorio. Por ejemplo, esto resulta particularmente importante si el entrevistado es un profesor que sabe que los lectores finales de la entrevista pueden ser sus alumnos o sus colegas.

Jugará un papel muy importante también en la entrevista el referente o tema sobre el que verse la conversación. En este sentido ocurre algo muy semejante a lo que describimos cuando hablamos de la asimetría. La posición de un profesor entrevistado será muy distinta si se está hablando de su forma de dar clases que si se habla de cualquier tema coloquial o que no tenga que ver de manera directa con su quehacer profesional. El tema puede ser considerado "escabroso" o difícil de tratar cuando se conjugan, como es el caso de este trabajo, una posición de marcada asimetría y un referente que tiene que ver directamente con el entrevistado y en donde fácilmente el profesor (las profesoras) entrevistadas pueden haberse sentido vulnerables.

El código es otro de los elementos que conforman una entrevista. Por código entenderemos tanto el lenguaje específico que se está utilizando como el contenido simbólico del mismo. En este sentido, cuando una profesora habla de temas que considera que son en cierta forma favorecidos por el entrevistador (i.e. constructivismo y sus variantes), puede verse influenciada por el uso de un cierto código específico del lenguaje técnico que le haga verse más enterada del tema. También en el uso de expresiones coloquiales se encuentra un gran contenido simbólico en el código empleado.

El mensaje es otro elemento importante en la entrevista. Por una parte el mensaje que el entrevistado ve o cree ver en el desarrollo de la entrevista y por otra parte el mensaje que en términos generales está dispuesto a emitir mediante el desarrollo de la misma entrevista. Ambos mensajes pueden ser desde muy similares hasta tremendamente opuestos, dependiendo de los casos.

Finalmente, pero no de menor importancia, el medio y el lugar a través del cual se realiza la entrevista es un elemento más en su conformación. A pesar de que la entrevista sea llevada a cabo frente a frente, se realizó en diferentes lugares, dadas las circunstancias de este estudio. Estos sitios variaron desde una oficina, hasta un aula, en un caso la casa particular del entrevistado y en otro la casa particular del entrevistador. En todos los casos se utilizó una grabadora de voz.

El conjunto de estos elementos debe ser tomado en cuenta a la hora de hacer un análisis e interpretación de los resultados de las entrevistas.

A las profesoras participantes se les solicitó su colaboración para participar en una entrevista, que se denominó entrevista inicial. Esta entrevista se realizó de acuerdo a una guía de entrevista que ya se había piloteado con anticipación y que se muestra en el Anexo I.

La entrevista fue grabada mediante una grabadora digital Sony icd-p110 y el archivo sonoro de cada entrevista se traspasó a la computadora mediante el software apropiado para ello. Los archivos sonoros así almacenados en la computadora se reprodujeron y se transcribieron a archivos de texto en la misma computadora. Se conservan de esta forma los archivos originales de audio y las transcripciones en el equipo de cómputo. Posteriormente, estos archivos transcritos han sido analizados mediante software apropiado para el análisis de datos cualitativos (HyperResearch).

Las preguntas guía de la entrevista estaban pensadas para contribuir a la reflexión por parte de las profesoras. Debido a las características individuales de cada una de las colaboradoras, las respuestas dadas a estas preguntas abarcan un abanico amplio de modos de pensar, formas e ver la

propia actividad profesional y formas de ver en general la educación y al mismo ser humano.

Las entrevistas no fueron realizadas en el mismo sitio ni bajo las mismas circunstancias en cada uno de los siete casos. En algunos casos fue realizada en la oficina del entrevistador, lo cual tiene cierta carga y connotación de ubicación del entrevistado en "terreno desconocido". Otra de las entrevistas fue realizada en el domicilio de una de las participantes, quien amablemente accedió a respondernos debido a que tenía algunos problemas de salud. Otras de las entrevistas fueron realizadas en "terreno neutral", como un aula de alguna de las facultades de la universidad. En uno de los casos, la entrevista fue realizada en la oficina de la entrevistada.

A pesar de que en el Anexo I se muestra la guía completa de la entrevista, es pertinente señalar aquí que el tipo de preguntas realizadas en ella corresponden con las que reportan Grandtner, (2007) y son del tipo ¿Qué es la docencia? ¿Qué es y cómo ocurre el aprendizaje? o ¿En qué consiste ser profesor?. Es notable cómo este tipo de preguntas producen desconcierto en la mayoría de las entrevistadas. Esto hace pensar que es posible que algunas de aquellas cosas que por estar continuamente presentes en nuestras vidas, y en particular en nuestra actividad profesional, dejan de ser "visibles" debido precisamente a esa omnipresencia cotidiana. De esta forma, aquello que se puede suponer muy evidente, en realidad no lo es y a través de preguntas tan sencillas como estas, sobre lo cotidiano, se descubre que las personas tenemos poca costumbre de cuestionarnos sobre ello. También se observa que a través de la formulación de estas preguntas, es posible lograr que el entrevistado realice una actividad de reflexión sobre el tema que, quizás, de otra forma no hubiera hecho. Cuando la reflexión adopta una característica teleológica, se transforma en una reflexión crítica sobre la actividad profesional.

Diarios

Dadas las características de trabajar en línea en un sitio en la Red, se pudo disponer de herramientas que se encuentran en estos lugares. Una de

ellas fue la posibilidad de generar un espacio en el que las participantes pudieran subir archivos electrónicos con escritos personales de las participantes de manera tal que pudieran ser vistos solo por ellas y por el moderador de la experiencia, pero no así por las demás compañeras.

Otro de los instrumentos que fue posible emplear gracias a las características del sitio WEB, fueron los Foros de Discusión. En estos se estableció lo que denominamos "Diario Compartido". En este diario compartido se escribían las cosas que se deseaban expresar, pero a diferencia del diario personal, los contenidos de este apartado podían ser vistos por todas las participantes.

Se solicitó a las participantes que escribieran un diario en donde registraran lo que consideraran pertinente durante la experiencia. Por la naturaleza de la experiencia se establecieron dos categorías de diario; un diario personal y un diario compartido. Dada la facilidad de uso del sitio WEB, el diario compartido se estableció como un foro de discusión al que tuvieran acceso todas las participantes y en donde pudieran opinar, escribir, compartir, discutir y cualquier otra forma de intervención pero de manera pública. La segunda versión del diario fue un diario personal. Este diario sería realizado de manera personal y no se determinó ninguna directriz previa para su ejecución. Se dejó en total libertad a las participantes para que escribieran en ese diario lo que consideraran digno de ser incluido en el y que a su vez consideraran producto de su ejercicio reflexivo. Posteriormente se proporcionó a las participantes un cuestionario conteniendo preguntas del tipo ¿Por qué me dedico a la docencia? ¿Qué necesidad tengo de mejorar? ¿Qué actividades del aula me resultan más agradables? No se solicitó la respuesta a este cuestionario como una actividad del curso, sino que se solicitó su lectura para servirse de ella como de una guía orientadora. Sin embargo, en dos de los casos fue resuelto como si se hubiera tratado de una actividad escolarizada. En algunos casos se integraron participaciones producto de este cuestionario como parte del diario compartido. En otros casos las participaciones sobre este cuestionario fueron integradas en el

diario personal. Tanto las intervenciones del diario compartido (foro de discusión) como las del diario personal (escritos individuales) fueron analizadas siguiendo la metodología de la Teoría Fundamentada.

Ensayos

Al inicio de la experiencia se solicitó a cada una de las participantes que escribieran un ensayo. Este ensayo inicial fue un escrito de tres a cinco cuartillas en el que las participantes expusieron su filosofía de enseñanza y de aprendizaje y se pretendía que explicaran de manera general por qué hacen lo que hacen en el aula. Para este ensayo se les proporcionó un cuestionario guía, con la intención de que emplearan las preguntas de dicho cuestionario como motivos de reflexión, no para que respondieran al cuestionario como tal. Las participantes tienen costumbre de escribir ensayos como parte de su trabajo académico en la Licenciatura que cursan, por lo que los trabajos recibidos de parte de todas ellas fueron muy bien elaborados y permitieron tratarlos como una rica fuente de información. Esta riqueza se debe tanto a los contenidos mismos de los ensayos, como a la diversidad de personalidades y criterios que reflejan. El grupo, como ya se mencionó, ganó en riqueza al ser heterogéneo. Mediante el análisis de este escrito se exploraron las principales ideas reflejadas en ellos, tales que permitieron, en conjunto con los demás datos, tener una idea de la visión epistémica de cada una de las participantes.

Grupo de discusión

Una técnica para recabar información cualitativa es el Grupo de Discusión (en inglés focus group), que en palabras de Russi (1998), más que una técnica propiamente dicha es un "paquete técnico", dado que posibilita al investigador a adquirir información de diversas formas y con diversos enfoques. De manera general, en el grupo de discusión se trabaja para lograr la reducción crítica de los contenidos en un discurso pertinente, que se produce como un discurso grupal. De alguna manera, el trabajo en el grupo de discusión puede ser similar a un proceso de simulación. Durante el

devenir de las sesiones del grupo de discusión, el habla individual trata de acoplarse al sentido social del grupo. De esta forma podemos hablar de un consenso o de su búsqueda. De esta forma, el grupo se transforma en una "fábrica de discursos" (Russi, 1998) que a la postre conforman uno solo (el discurso del grupo de discusión en si). En este proceso, los discursos individuales chocan y se entremezclan y son empleados por unos y por otros para desembocar finalmente en el discurso propuesto por el grupo.

En general en un grupo de discusión existe un moderador que debe dar lugar a la generación de los diversos discursos individuales, a la mezcla y encuentro (y desencuentro) de los diversos discursos, debe preocuparse por dar la palabra a todos y por no darla en exclusiva a ninguno, debe procurar que se aborden los puntos o temas que le interesa que se traten en el grupo, pero a la vez no debe ser directivo ni coercitivo en la moderación del grupo.

Desde el punto de vista epistemológico, el grupo de discusión puede ser considerado de diversas formas. Russi (1998) retoma tres ejemplos de Ibáñez (1992), que son el voto, la opinión pública y el de asamblea. Para el tipo de investigación que se realiza en este trabajo se empleó el modelo de la opinión pública. Esta se construye a partir del diálogo y los grupos de discusión son sobre todo una serie de dispositivos conversacionales (Russi, 1998) por lo que resultan en una herramienta idónea para producir discursos entre un grupo de personas.

Para evitar que se saturen los canales de comunicación posibles entre los participantes del grupo de discusión, es importante evitar que sea muy numerosos. Por lo general se recomienda que no supere a las diez personas, lo que permite que exista un equilibrio entre las intervenciones de todos los miembros y no haya una abundancia de información fluyendo en un momento dado, tal que pueda transformarse en mero ruido.

Con relación al tiempo de duración de las sesiones, se recomienda generalmente un promedio de 90 minutos a dos horas como máximo (Russi, 1998; Buendía, Colás y Hernández, 1998), durante los cuales es tarea del

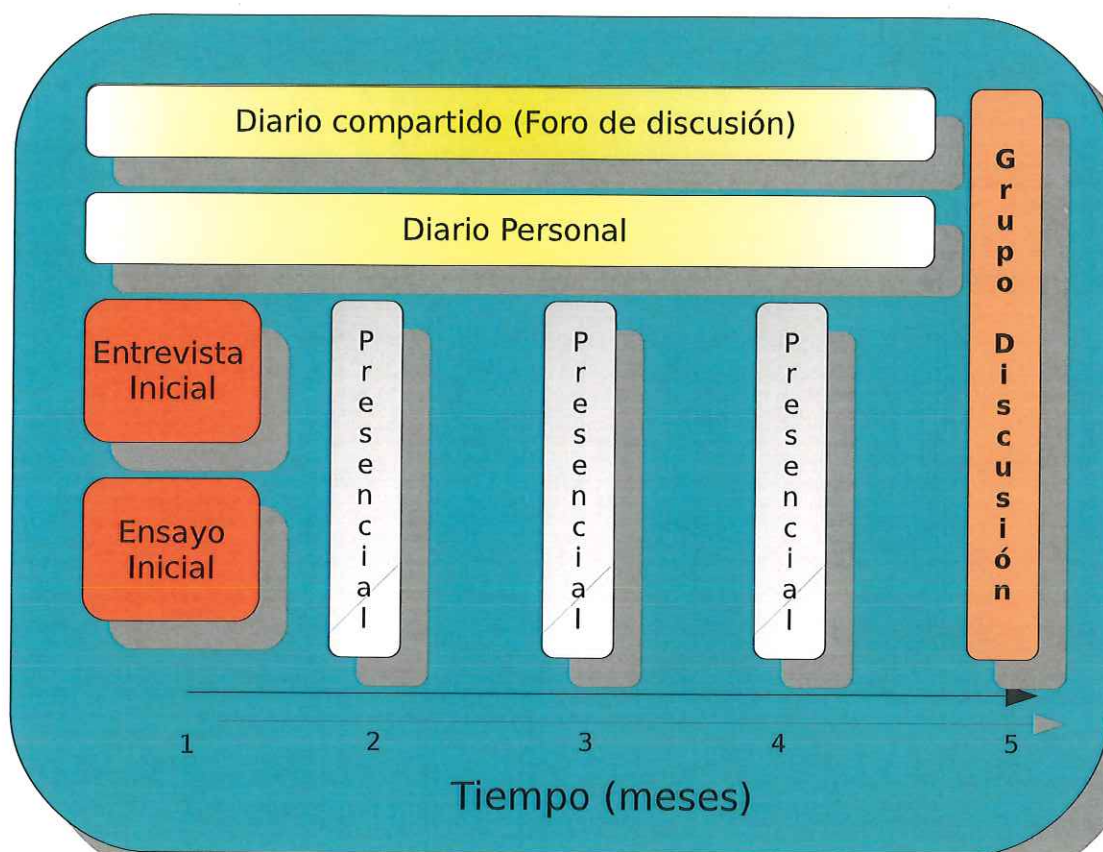
moderador comprobar que todos los participantes hacen uso de la palabra y que ésta no es monopolizada por ninguno de ellos.

En todo grupo de discusión existen redes primarias formadas por parentesco, amistad, vecindad de trabajo, etc. Será necesario establecer el tipo de relación que se da al interior de estas redes. Por ejemplo, si el grupo contiene empleados y jefes, generalmente se produce una situación asimétrica y será función del moderador poner orden en ello. Por otra parte, si las relaciones son simétricas, el resultado es un grupo neutral. El investigador deberá poner atención a este tipo de formas de relación al interior del grupo.

De las reuniones mensuales que se tuvieron con las participantes, se dejó la última para trabajar en ella un grupo de discusión. La intención fue utilizar esta herramienta para producir un "cierre" de la experiencia de reflexión, de manera que las participantes pudieran intercambiar dialógicamente puntos de vista, experiencias y resultados de su participación. Para el grupo de discusión se utilizó una guía conteniendo ¿De qué forma interviene o afecta la idiosincrasia personal en la forma de impartir nuestras clases? ¿Cómo califican ustedes las ideas de Freire sobre la Educación Bancaria? ¿Y sobre la Educación Dialógica?, entre otras (El cuestionario guía completo se puede ver en el Anexo II). El grupo de discusión se llevó a cabo en el aula del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, de la Universidad Autónoma de Baja California (IIDE) en un viernes en la noche a sugerencia de las mismas profesoras y cuando todas las participantes habían terminado con sus labores y disponían de tiempo para dedicarlo a esta actividad. Además, al finalizar el trabajo del grupo de discusión se tenía programada una comida por cooperación en donde cada una de ellas había aportado algún platillo y se habían puesto de acuerdo previamente sobre que llevar cada quién. Con esto queremos hacer constar que el ambiente ese día resultaba bastante festivo. Por una parte se concluía un curso de la licenciatura (para la mayoría de ellas el último), por otra parte se concluía con el proceso de la experiencia de reflexión programada para

ese curso y finalmente se terminaba una semana de labor con la perspectiva de un rato de convivencia agradable

Tabla I Explicación del orden cronológico en el que se aplicaron los instrumentos de obtención de los datos.



3.4 Teoría Fundamentada.

La aproximación general al objeto de estudio fue desde la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). La Teoría Fundamentada se refiere a aquella que se desarrolla a partir de un *corpus* de datos. Retomamos de la Teoría Fundamentada la aproximación que propone la creación de teoría a partir de un análisis de los datos que permitan la construcción de categorías conceptuales y sus propiedades, la generación de

hipótesis o supuestos que nos sean de utilidad en la explicación de las observaciones y, en la medida en que sea posible, buscar una integración de los resultados. En este sentido, concordamos con Dick (2005) cuando establece que el “corazón del trabajo consiste en la comparación”. Al principio se realizan comparaciones entre entrevistas y de esta forma surge la teoría rápidamente (Dick, 2005). Posteriormente la comparación es de datos contra teoría. Los resultados de esta comparación son codificados y a partir de ahí surgen las categorías.

3.4.1 Microanálisis de los Datos:

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 del investigador como de la investigación. Incluye tanto la generación y manejo de código abierto como el código axial.

Otra importante función del microanálisis es la de conceptualización y clasificación de eventos, actos, sucesos, etc., en donde las categorías que emergen son los fundamentos de la teoría en desarrollo. Dos funciones básicas más son la de clasificación y la formulación de categorías; en la primera, el objetivo es agrupar los conceptos de acuerdo con sus propiedades sobresalientes, es decir, similitudes y diferencias. No sólo nos

preguntamos qué está sucediendo en un sentido descriptivo, sino también cómo ese incidente se compara dimensionalmente a lo largo de propiedades relevantes con otros sucesos identificados. Por su parte la formulación de categorías resultan ser los elementos básicos en la construcción teórica posterior.

También es función importante del microanálisis la realización de comparaciones y comparaciones teóricas. Las primeras son importantes porque nos permiten identificar variaciones en los patrones que muestran los datos. Algunas veces las diferencias son muy visibles en los datos, en otras ocasiones se requiere el muestreo teórico. Con respecto a las comparaciones teóricas, a diferencia de las comparaciones constantes, constituyen un instrumento esencial subsidiario para generar preguntas y descubrir propiedades y dimensiones que pueden estar en los datos. Las comparaciones teóricas son un elemento esencial de nuestro método de construcción de teoría y es una de las técnicas importantes que empleamos en el microanálisis.

La elaboración de hipótesis preliminares es otra de las funciones del proceso del microanálisis. Inicialmente estas hipótesis se construyen muy crudamente, posteriormente son establecidas mucho más precisamente. Finalmente, otra función de este análisis detallado de los datos es el examen de origen, que permite al investigador examinar con atención para distinguir lo que se asume que se está tomando de los datos para constatar que realmente sean emergentes de los mismos y no producto de la interpretación.

De esta manera, la contribución del microanálisis al proceso analítico destaca en tanto que favorece un análisis detallado, necesario para iniciar el proceso de investigación y además permite descubrir las relaciones existentes entre los conceptos. El proceso de microanálisis nos permite evitar el codificar en exceso, dado que no se pretende que el investigador codifique cada *bit* de datos, palabra por palabra, en cada documento. Más bien, el investigador aprende a buscar a lo largo de una entrevista o

cualquier otro tipo de dato, para obtener materiales potencialmente interesantes o relevantes.

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. El punto más importante aquí, posiblemente sea el ser sensitivo al número y tipo de propiedades que pueden pertenecer al fenómeno del que se esté tratando, que de otra forma quizás no se habrían notado o se habrían notado mucho más tarde.

Cabe hacer mención también que cuando hacemos tanto preguntas como comparaciones teóricas, no estamos haciendo uso de las respuestas que obtenemos, ni de las propiedades y las dimensiones que identificamos como si fueran datos, sino que estamos utilizando todas ellas como herramientas que nos auxilian a entender mejor los datos que tenemos frente a nosotros. Además de las comparaciones teóricas, las comparaciones pueden ser de incidente a incidente.

Son datos en la Teoría Fundamentada, los resultados de entrevistas, las notas de observación de campo, los videos, diarios, memos, manuales, catálogos, otras formas de materiales escritos o pictóricos. La experiencia propia no se considera parte de los datos.

3.4.2 Herramientas analíticas

Las Herramientas analíticas son técnicas e instrumentos utilizados por los analistas para facilitar el proceso de codificación. La forma de construir teoría no es sólo trabajar con un caso único, después proceder a otro caso y tratar así casos separados. Más bien buscamos conocer qué es lo que este caso particular nos enseña con respecto a otros casos.

El propósito de las herramientas analíticas es en primer lugar servir de director al pensamiento del investigador de tal suerte que lo dirijan fuera

tanto de los confines de la literatura como de los de la experiencia personal y de esta forma pueda estar centrado en lo que emana de los datos.

Al realizar lo anterior, el investigador podrá centrar su atención en lo que realmente está en los datos y de esta manera no tomar nada por hecho. También permite clarificar y eliminar posturas asumidas por los informantes. Esto permite escuchar lo que están diciendo las personas y de esa forma se puede evitar "dejar pasar un diamante entre la escoria" de alguna pieza clave de información que de otra forma o no habría visto con claridad o se habría visto hasta mucho más adelante (Strauss y Corbin, 1998).

El uso de las herramientas analíticas de alguna manera fuerza al investigador a realizar preguntas y por tanto a obtener respuestas aunque estas sean provisionales, propicia el etiquetado provechoso de conceptos y permite descubrir las propiedades y las dimensiones de las categorías.

3.4.3 Preguntas

La forma de moverse a través del microanálisis es mediante la formulación de preguntas, algunas de ellas son generales mientras que otras son muy 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.

De esta forma, el hacer preguntas es uno de los elementos de análisis más poderosos que la Teoría Fundamentada pone al alcance del investigador. Las preguntas pueden ser de varios tipos, entre las que destacan los siguientes (Strauss y Corbin, 1998).

Preguntas de sensibilización: Son preguntas como ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué actores están involucrados? ¿Cómo definen los actores la situación? ¿Qué es lo importante para ellos? ¿Qué están haciendo los diversos actores? Este tipo de preguntas permite al investigador hacerse sensible al contexto en el que se desenvuelven los actores de la situación

estudiada. Al responder estas preguntas estaremos "viendo la situación" con los ojos del otro. Por otra parte, si nos preguntamos qué es lo que está sucediendo, alejamos la posibilidad de interpretar *a priori* el significado de los sucesos. Estas preguntas buscan que están significando los datos.

Preguntas teóricas: Son preguntas del tipo ¿Cómo se comparan y se relacionan los diversos aspectos involucrados? ¿Qué sucedería si...? ¿Cómo cambian los eventos y las acciones en el tiempo? Responder a este tipo de cuestionamientos nos permite ver tanto procesos como variaciones de los mismos y la forma de realizar conexiones y relaciones entre los mismos.

Preguntas prácticas y estructuradas: Son preguntas que tienen por finalidad proveer dirección al muestreo de los datos. ¿Qué conceptos están bien desarrollados y cuáles no? ¿Cuándo y cómo haré yo para utilizar los datos en mi teoría en desarrollo? ¿Qué tipo de permisos necesito? ¿Qué tanto tiempo me llevará?

Preguntas Guía: Son útiles para servir de guía a las entrevistas y al análisis. Están basadas en la teoría desarrollada y cambian con el tiempo, de acuerdo a los cambios tanto de la teoría misma como del contexto. ¿Consideras que aplicas la idea de "dar la palabra" cuando enseñas idiomas? ¿Puedes definir tu docencia como dialógica?

3.4.4 Codificación:

La codificación es un proceso analítico indispensable para la identificación de conceptos que son las piezas de construcción de la Teoría Fundamentada. Existen al menos dos tipos generales de codificación. La codificación de código abierto y la codificación axial.

Código abierto: El código abierto es el que se obtiene a raíz del proceso analítico a través del cual los conceptos se identifican y sus propiedades y dimensiones se descubren en los datos. Un fenómeno se define como "Ideas centrales en los datos, representados como conceptos". La codificación tiene por objeto la generación de conceptos, entendida como la representación abstracta de un evento, objeto o interacción. Un concepto se define como un fenómeno etiquetado.

Si nuestra imaginación difiere de las formas usuales o estándar de pensar acerca de las cosas y somos capaces de ver objetos, eventos y sucesos de forma nueva, entonces somos capaces de crear explicaciones teóricas nuevas. La conceptualización es un arte que incluye creatividad, pero es un arte que puede ser aprendido. El nombre del concepto o etiqueta debe ser sugerido a partir del contexto en el que el evento es localizado.

Es importante señalar que en el proceso de codificación para la obtención de los conceptos, no se realiza la codificación a lo largo de un documento completo, se etiquetan los eventos y luego se regresa a realizar un análisis más profundo, de hecho las etiquetas son el resultado del análisis detallado de datos realizado a profundidad.

Código Axial:

Es un proceso que permite relacionar las categorías con sus sub-categorías. Recibe el nombre de axial debido a que la codificación ocurre alrededor de un eje de una categoría uniendo categorías a nivel de sus propiedades y sus dimensiones. El propósito principal de la codificación axial es la de reensamblar los datos que fueron fracturados durante la codificación de código abierto. En la codificación axial las categorías se relacionan con sus sub-categorías para formar una explicación más precisa y completa del fenómeno.

3.4.5 Memorandums: (Memos)

Es el record del investigador sobre el análisis, interpretaciones, preguntas y direcciones a través de la colecta de datos. En los memorandums es en donde podremos escribir las preguntas que nos formularemos y sus respuestas, las hipótesis, las propuestas teóricas que establecemos y en general, los elementos de construcción y guía de la investigación que se realizarán más adelante y darán sentido a las acciones del investigador.

3.4.6 Categorías:

En Teoría Fundamentada, las categorías se descubren a partir de los conceptos codificados de los datos analizados. Algunos conceptos pueden

ser agrupados bajo conceptos de mayor grado de abstracción, con base en su habilidad de explicar lo que está sucediendo. Estos conceptos de mayor abstracción son las categorías. El agrupar conceptos en categorías permite disminuir el número de unidades de análisis, además las categorías tienen un poder analítico porque tienen el potencial de explicar y prevenir.

Las categorías son conceptos, derivados de los datos que a su vez se fundamentan en los fenómenos. Los fenómenos son ideas analíticas importantes que emergen de los datos. Las categorías deben ser nombradas de forma diferente a los fenómenos, con la finalidad de evitar confusión, dependiendo de la perspectiva del análisis, foco de la investigación, y, más importante, el contexto del investigador. Responden a la pregunta ¿Qué está sucediendo aquí?

Algo importante a recordar es que una vez que los conceptos empiecen a acumularse, el analista deberá empezar el proceso de agrupar en categorías bajo términos más explicativos y abstractos, de manera que se reduzcan los elementos de análisis sin perder claridad y profundidad, sino al contrario, ganando capacidad explicativa.

Finalmente es importante destacar que es necesario y útil desarrollar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. Para ello entenderemos por propiedades de las categorías las características generales o específicas de los atributos de una categoría y por sus dimensiones la localización de la propiedad a lo largo de un intervalo continuo. Por ejemplo, Volar, puede variar en términos de alto o bajo, a lo largo de la propiedad de altura; lento o rápido, a lo largo de la propiedad de velocidad; largo o corto a lo largo de la propiedad de duración (Strauss y Corbin , 1998).

Cada categoría tiene usualmente más de una propiedad que atribuirle. Nótese que cuando el análisis agrupa los datos en patrones de acuerdo con ciertas características definidas, debe entenderse que no todo evento, objeto, suceso o persona sigue ese patrón completamente.

3.4.7 Uso de la Tecnología de Cómputo en el proceso de análisis

En esta investigación se empleó tecnología de cómputo durante 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. A continuación se presentan algunas imágenes que permiten visualizar la forma en que se realizaron las codificaciones, así como la generación de memorandums y en general, el manejo de los datos.

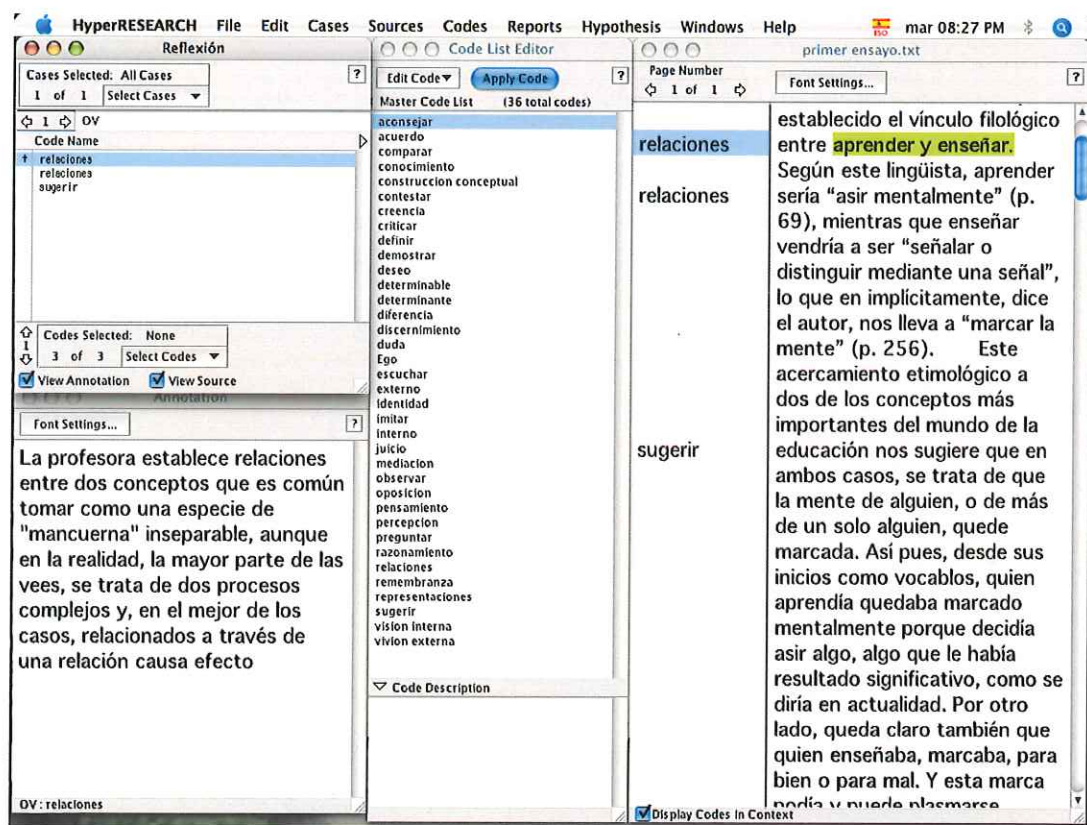


Figura 5. Pantalla general del sistema de análisis de datos cualitativos HyperResearch

El sistema HyperResearch (HR) es más que un programa de análisis. Podemos decir que la idea de un sistema de análisis le describe más completamente. En la pantalla general del HR (Figura 5) se pueden apreciar los componentes del sistema. En la porción superior se encuentra una línea de comandos. En la zona superior izquierda se localiza la consola principal del sistema. En ella destacan elementos como el nombre y número de casos de que consta la unidad hermenéutica o de trabajo que se está analizando. Debajo de ella, del lado izquierdo, está la ventana en donde es posible escribir los memorandums. A la derecha de ambas, en sentido vertical, se localiza la lista de códigos activos en el estudio abierto y en la parte inferior, un espacio para describir a cada código que lo requiera. Finalmente, en el extremo derecho, una ventana con dos columnas. La primera contiene los códigos seleccionados en el análisis del texto en cuestión y en la segunda se encuentra el texto que está siendo analizado. El sombreado de color corresponde a la porción de texto que se tomó en consideración para la creación del código. En la siguiente figura se describe a detalle la consola principal.

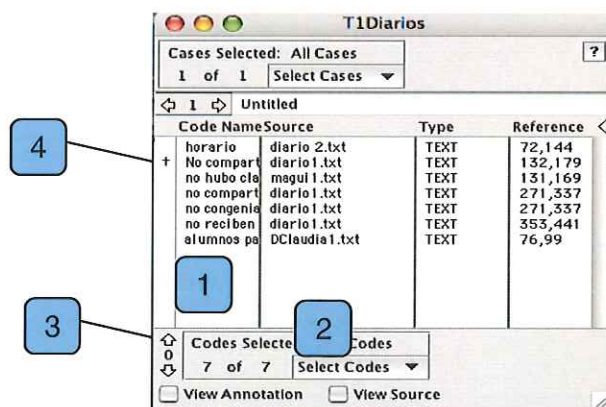


Figura 6. Consola principal del sistema HR en donde se destacan: 1) lista de códigos empleados en el texto actual. 2) Texto que se está analizando. 3) Número de códigos seleccionados. 4) Señal de existencia de memorandum para ese código.

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

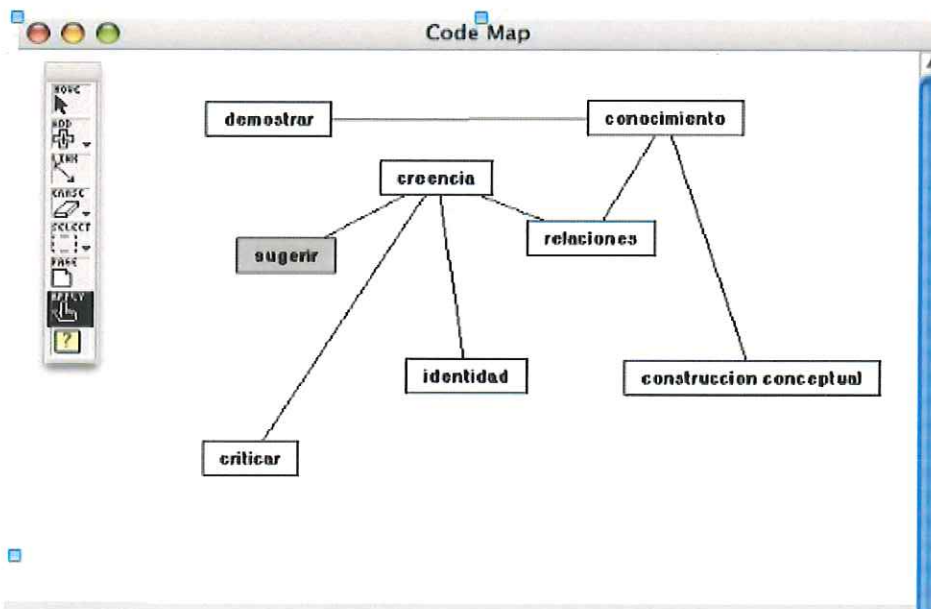


Figura 7. Ejemplo de mapa conceptual en el que se manipulan los códigos como conceptos.

De esta forma se obtienen agrupaciones, tendencias, líneas, ejes en una palabra que permiten la creación de códigos axiales, de los cuales surgen más adelante las categorías.

Los mapas conceptuales generados en HR 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, así como

referirlo al texto fuente a partir del cual fue realizada la codificación. La siguiente figura pretende mostrar esta característica.

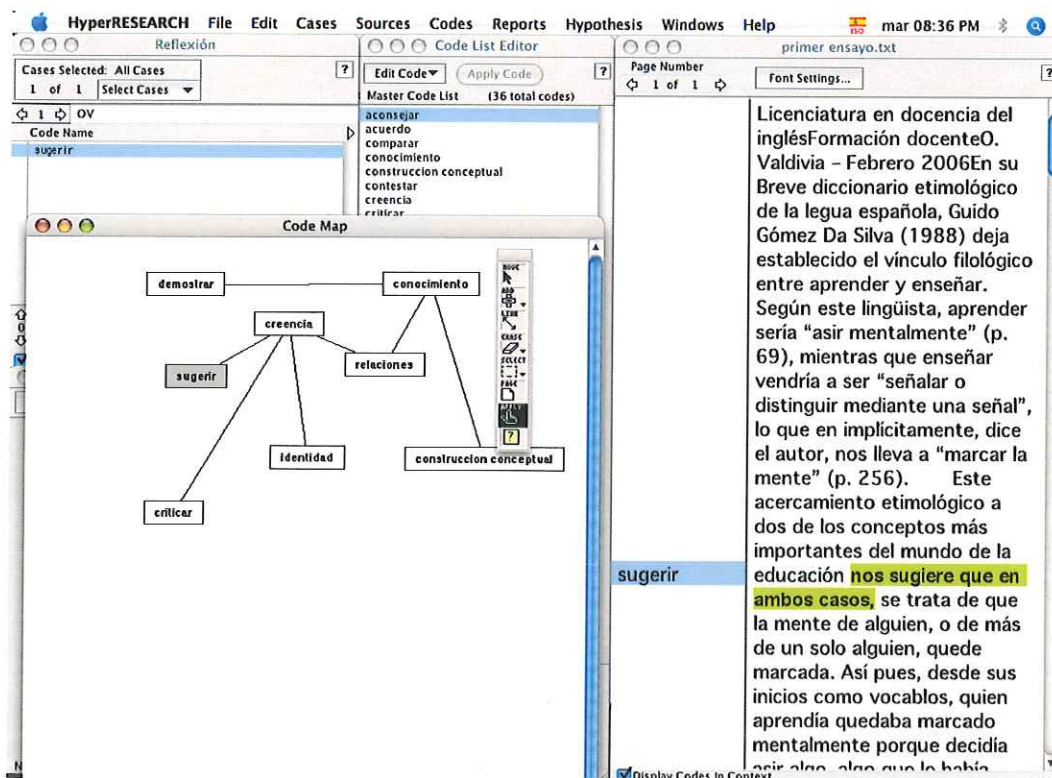


Figura 8.- Ejemplo en el que se muestra la relación entre el código *sugerir*, el texto fuente desde el que se codificó y el concepto seleccionado en el mapa conceptual pertinente.

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). La otra versión es texto para ser impreso. Ambas versiones de reporte pueden ser realizadas tomando como base el "código", esto es, se realiza el

reporte en función del o de los códigos que se han seleccionado, o bien puede ser con base en el "caso", es decir, por ejemplo, con base en el nombre del caso.

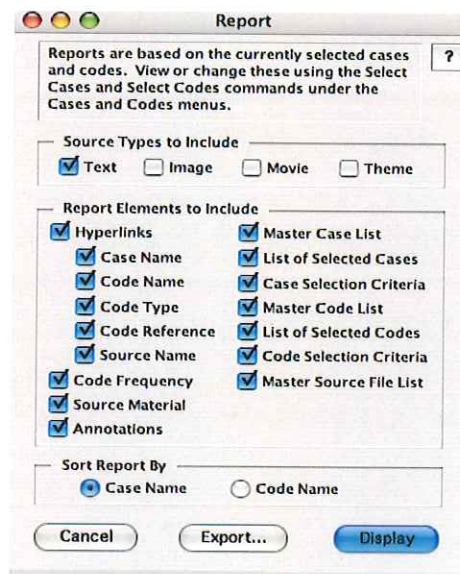


Figura 9.- Ejemplo de la pantalla generadora de reportes.

Esta capacidad de recuperación de la información a partir de diferentes herramientas del mismo sistema (mapa conceptual, diversos tipos de reportes, códigos, memorandums), lo hacen especialmente indicado para trabajar con una metodología como la de la Teoría Fundamentada, en donde es común ir a los datos varias veces durante el proceso de investigación.

La siguiente figura muestra una pantalla de salida de un reporte en el que se seleccionó la opción nombre del caso. En este ejemplo, el reporte se realizó sobre todas las entrevistas (los siete casos, mas un resumen general) y al presionar sobre una de las ligas activas, se accede al texto original y al código específico utilizado en ese momento.

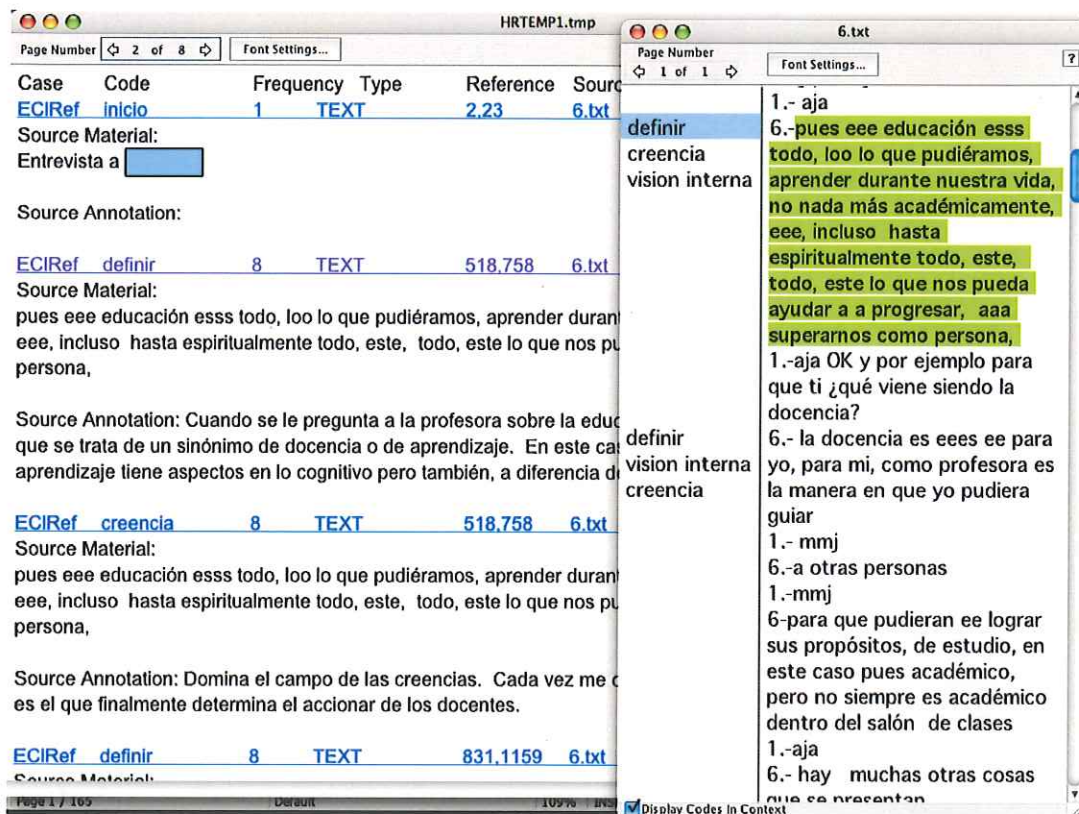


Figura 10.- Muestra de una pantalla de salida de un reporte de HR. En este caso se muestra la salida de un reporte seleccionando la opción por nombre del caso.

La siguiente figura corresponde a un reporte en el que se seleccionó la opción de código. Dado que se encontraban seleccionados todos los códigos al momento de hacer el reporte, se obtiene una lista de todos ellos, en los diferentes escritos en los que fueron utilizados. Este reporte, a diferencia del anterior, que constaba de 8 páginas, consta ahora de 38 páginas. Al seleccionar cada una de las ligas activas, se puede acceder al texto original a partir del cual fueron codificadas.

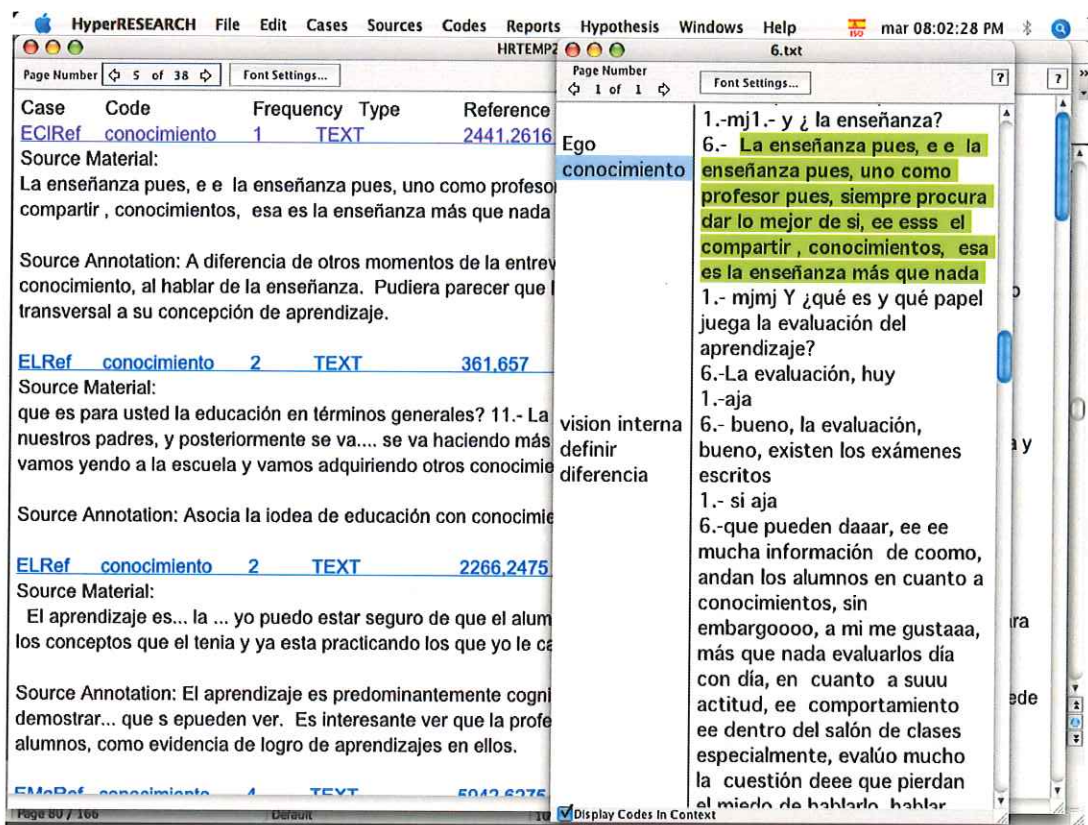


Figura 11.- Muestra de una pantalla de salida de un reporte de HR. En este caso se muestra la salida de un reporte seleccionando la opción por código.

La combinación de estos elementos, otorgan al investigador la capacidad de manipular mucha información, muchas veces, desde muchos puntos de vista. Todo ello es particularmente valioso cuando se trabaja con una metodología que obliga a acudir de la teoría a los datos un número muy alto de veces, como es el caso de la Teoría Fundamentada

**¿Para qué repetir los
errores antiguos,
habiendo tantos errores
nuevos que cometer?
Bertrand Russel**

CAPÍTULO IV

Análisis de Resultados

4 Análisis de resultados:

En este capítulo se realiza un análisis de los datos y de ahí se pasa a los resultados obtenidos. La organización de este análisis sigue la lógica de la existencia de los diversos instrumentos empleados para obtener los datos. Se inicia el análisis a partir de los datos de los instrumentos individuales, de los siete casos; posteriormente se realiza el análisis de los dos instrumentos colectivos.

Con la finalidad de clarificar el seguimiento de la información, se han enumerado a las participantes como P1, P2, P3, y así, sucesivamente, hasta P7. Cuando se haga mención en este capítulo a ejemplos extraídos de las aportaciones de las diferentes participantes, serán identificadas siguiendo esta nomenclatura, independientemente de si el material proviene de un ensayo, entrevista, diario o cualesquiera de los demás instrumentos de recolección de datos empleados en este estudio.

4.1 Instrumentos individuales

Los instrumentos de obtención de los datos empleados en esta investigación se pueden clasificar en dos grupos en atención a sus características. El primero, instrumentos individuales, que se aplicaron a cada una de las siete participantes. Entre ellos están Entrevista, Diario y Ensayo. El segundo, instrumentos colectivos, en donde las participantes colaboraron espontáneamente (Diario compartido) o de forma inducida (Grupo de discusión). En este primer apartado se presentan los resultados de los instrumentos individuales entrevista, diario y ensayos que cada una de las participantes aportó a la experiencia.

4.1.1 Entrevistas

Como resultado de las entrevistas se obtuvo un material de enorme variedad y riqueza. Dadas las características tan diferentes de las

participantes y partiendo del punto de vista de respeto absoluto a la forma de pensar de cada quién, se pueden presentar los resultados de muy diversas formas.

A partir del análisis efectuado con el programa de cómputo para análisis de datos cualitativos HyperResearch se realizó una codificación de las transcripciones de las entrevistas, empleando código abierto y código axial, de acuerdo con la Teoría Fundamentada. La codificación así obtenida se ordenó posteriormente en categorías y se realizó un análisis de estas categorías. 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. Por Visión Interna entendemos aquello que tiene que ver con una posición, por parte de la profesora, en la que pone su persona como parte o como centro de la reflexión. Es decir, es una reflexión que surge desde el ser individual y en el que está inmersa e implícita la personalidad, contexto, situación, idiosincracia, conocimiento, creencia y en sí, una posición holística. Por otro lado, entendemos por Visión Externa, aquellos elementos de reflexión en los que la profesora actúa "técnicamente", es decir, de forma impersonal, más bien fría, "profesional", es la voz del experto que trata de lo educativo de manera formal y solo formal,

“químicamente pura”, pero en donde está ausente o se pretende aparentar que lo está, la persona que vive bajo la piel de quien realiza la reflexión.

En este entendido y por razones de volumen de la información, se presentan los resultados a partir del nivel de Código Axial para el instrumento individual Entrevista. Las categorías Visión Interna y Visión Externa se analizan posteriormente una vez que se han revisado los datos en su conjunto

4.1.1.1 Conocimiento:

Una de las características que se encontró con frecuencia fue la asociación del concepto conocimiento con el de educación. El conocimiento se consideró como un centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y en ocasiones se mostró el concepto de que el aprendizaje se concibe predominantemente como cognitivo o de lo cognitivo. También en aspectos relacionados con la apreciación que el docente tiene del estudiante, resultó abundante la asociación entre la forma de establecer un criterio de madurez del estudiante con el grado de conocimientos que pueda tener en un momento dado.

La enseñanza pues, e e la enseñanza pues, uno como profesor pues, siempre procura dar lo mejor de si, ee esss el compartir , conocimientos, esa es la enseñanza más que nada (P4)

Pues es un proceso, el aprendizaje es un proceso este..... eh hh... que... mmmmm eh hh. que el alumno ve conforme va madurando va este adquiriendo esteee... pues habilidades, capacidades, conocimientos, este..... en diferentes momentos, es cíclico y además es este... es como una espiral.(P2)

Una característica que es pertinente tratar de manera especial fue la tendencia en la gran mayoría de los casos, a concebir el conocimiento como una especie de moneda de cambio que es preciso poner en juego en el proceso docente. Al hablar de educación (la pregunta trataba de hacer reflexionar sobre el concepto general que la docente pudiera tener sobre educación), casi sin variación se asoció la idea de educación con la actividad docente y esta a su vez con la de transmisión de conocimiento. Es decir, pudiera parecer que la educación tiene conceptualmente cierta sinonimia con la docencia en la cosmovisión de las docentes participantes. La "transmisión" del conocimiento, de quien lo posee a quien lo necesita, hace ver que este conocimiento es de alguna manera concebido como algo transferible por voluntad propia. Destaca también la visión del docente como un técnico especializado en la actividad que desempeña.

La enseñanza en qué consiste..... consiste en..... pues en conocer quiénes son los estudiantes cuáles son sus intereses, sus necesidades, y el poder entonces adaptar las técnicas y la metodología este adecuada para poder llegar a ellos para poder hacer que ellos puedan este pues aprender o sea recibir lo que necesitan. (P4)

En una ocasión, una de las entrevistadas presentó su su idea de conocimiento conceptualmente como transferible y a la vez mezcló la idea de conocimiento con conceptos relacionados a hábitos y estrategias, considerados también como algo transferible de una forma más o menos mecánica, y como parte de la labor esperada por parte de quien practica la docencia.

... yo puedo estar seguro de que el alumno aprendió cuando de alguna forma logré que cambiara los conceptos que el tenía y ya está practicando los que yo

le cambié, los que yo le metí.incluye formar y obtener las etapas, si vamos hablando de los niños, de los adolescentes, crearles hábitos, ayudarlos a a que usen estrategias para descubrir cosas, adquirir conocimientos, mmm ayudarlos a a que vayan a a creando esa curiosidad de querer saber más, que hay más que más hay en en general así (P2)

Finalmente, es también interesante analizar el código de conocimiento en relación con la interpretación que las profesoras dan a la importancia que tiene para ellas el saberse en posesión de dicho conocimiento. Se considera como algo por descontado que el docente es poseedor del conocimiento y se da un valor especialmente alto a la necesidad que tiene el docente de mantenerse "al día" en el conocimiento de su disciplina. Esto se materializa en las entrevistas también de forma tal que deja ver con claridad que se concibe al conocimiento como una "mercancía" de alto valor y que es preciso mantenerla actualizada.

...bueno, eee cuando uno empieza, uno empieza con objetivos, metas a alcanzar, uno le ofrece al alumno, mira al terminar tu curso, tu vas a poder hacer esto, esto, y esto, vas a poder hacer preguntas en presente en pasado y en futuro,....(P7)

...lo que él sabe ,eeeeee el profesor conoce, sabe de su materia, y sabe como transmitir ese conocimiento, y como lograr que el alumno haga y sepa hacer lo que él sabe,(P4)

Por descontado que la posesión de esta "mercancía" (se le da este calificativo dado que es tratable como moneda de cambio), imprime al

poseedor (el docente) un grado de superioridad implícita. Surge con frecuencia la idea del poseedor de conocimiento como experto. En general, la posesión de conocimiento es deseable e incluso se emplea en algunos casos como elemento de juicio para "medir" de alguna manera la "calidad" del docente.

he tenido excelentes maestros que dan esa aaa descripción de lo que es un profesor es una persona creativa, ingeniosa, ocurrente, eeee que sabe y sabe como como hacerte saber como alumno, lo que él sabe ... (P4)

4.1.1.2 Construcción Conceptual:

Como producto de las preguntas de la entrevista, las profesoras elaboran y argumentan alrededor de algunos de los temas que se tratan en la misma y a partir de diversos códigos abiertos (por ejemplo, concepto de alumno, aprendizaje, enseñanza, evaluación, etc) se formuló el código axial de Construcción Conceptual. Es por esto que en este código no están incluidas las aportaciones de las profesoras sobre un tema en particular, sino que se pretendió cubrir con él las diferentes construcciones conceptuales de las profesoras participantes.

Así, una de las profesoras colaboradoras elabora sobre la pregunta referente a su concepto de alumno como una persona que requiere ante todo un trato humano y que es posible e incluso muy frecuente aprender de él. En otro caso la profesora hace referencia al aprendizaje e incluye en él la idea del principio de actividad por parte del estudiante de manera que deje de ser un ente pasivo.

....primeramente, y es una persona que tanto pueden recibir de mi, cuanto pueden aportar a mi, bastante en todo, también no nada mas académicamente, yo he

aprendido mucho de mis alumnos eeste ee yo me involucro, yo me doy cuenta de que yo me involucro con los alumnos, hasta en ciertos casos, de una manera muy personal a mi ...(P1)

Otro caso es el de una profesora que, a diferencia de la mayoría, elabora con relación a la idea de educación y no se limita a tratar aspectos de la esfera de lo cognitivo, sino que concibe la educación en términos generales como algo más holístico y más humano. Destaca en este punto que la idea que la profesora manifiesta sobre lo que en su concepto es un alumno, incluye la participación activa del mismo en el proceso educativo, entendido no sólo como que el alumno sea activo en el aprendizaje, sino participativo en el diseño, administración y decisiones que sobre lo educativo se puedan tomar.

.. brindarles a los estudiantes diferentes formas para que ellos se puedan formar..... en general, no nada más en la transmisión de conocimientos sino, diferentes este... maneras para ayudarse... ayudarlos a encontrarse a si mismos no, y y para mi también la educación es eso es adquirir experiencias que que me puedan dar este... formas de de de gozar la vida.... jejeje en cierta forma no, de de saber lo que me gusta, lo que quiero, lo que disfruto haciendo, y tratar de hacerlo, entonces, el conocer, el el exponerme a diferentes este... experiencias, pues este creo que eso es educar (P2)

Una postura diferente toma una profesora que considera el aprendizaje fuera de su control, como algo que ocurre en otro lugar y por tanto no es en ella misma. Esto hace que no pueda controlarlo.

...entonces si creo que el aprendizaje, esta del otro lado no del lado del docente si creo que puedo, tener cierta incidencia en en mostrar lo que pues loo que estoy tratando de lo que estoy tratando de que aprenda puede ser interesante pero no esta en mi cancha, ee los goles están del otro lado, todo eso no? la pelota esta del otro lado nada mas. (P1)

Finalmente, una profesora, después de dar una respuesta automática, por decirlo de alguna manera, a una de las preguntas de la entrevista, parece reaccionar y elabora una respuesta a un nivel de mucha mayor profundidad y en la que prácticamente contradice lo que dijo en la respuesta anterior.

En términos generales, lo que resulta de interés para este estudio es hacer constar que a lo largo de todas las entrevistas, a pesar de posiciones muy diversas de las profesoras participantes con relación a los temas tratados en las preguntas, se produce un proceso de elaboración conceptual profundo cuando se les cuestiona sobre temas que son, al menos aparentemente, cotidianos (sobre la educación, el aprendizaje, la evaluación, la misma docencia).

4.1.1.3 Creencias:

Muchas de las respuestas que las profesoras dan durante las entrevistas comienzan con la frase "Yo creo que..." Estas creencias sobre la educación, la docencia, el aprendizaje, el alumno, la evaluación, y muchas otras, son probablemente causantes de que el docente actúe de una manera determinada. Cuando estas creencias son puestas en tela de juicio, por ejemplo, a través de un acto de reflexión crítica, en algunas ocasiones pueden ser presentadas por el docente como vistas desde un nuevo ángulo. Podríamos decir quizás, nuevas creencias. En otras ocasiones, por el contrario, la idea de "criticar" o reflexionar críticamente alrededor de sus

creencias es rechazada de manera automática e incluso, en alguna ocasión, de manera violenta.

A manera de ejemplo, en uno de los casos la profesora participante expone una serie de "funciones del profesor" y es posible darse cuenta de que estas funciones del profesor son funciones del profesor porque ella cree firmemente que lo son, dado que no tiene ni argumentos ni referencias para sostener este punto de vista cuando se le cuestiona al respecto. No se trata aquí de hablar de coincidencias o no, de puntos de vista sobre un tema u otro, pero sí es notable que no existen argumentos de soporte frente a lo que se define como evidente.

Surgen ideas muy interesantes alrededor del corpus de creencias en algunos de los casos. Por ejemplo, hay quién dice que existe una relación velocidad-confianza en el aprendizaje. A mayor confianza en sí mismo, el alumno desarrolla mayor aprendizaje y aprende mas aprisa. También por ejemplo, en otro sitio se asegura que si un alumno no lee periódicos o no ve noticias, este alumno no puede ser capaz de discutir. Otras personas consideran que es posible tener un concepto sobre la evaluación diferente al propio, pero no parecen mostrarse muy inclinadas a aceptarlo.

Por ejemplo, con relación a la evaluación, encontramos que alguna de las profesoras considera que tiene un concepto personal de evaluación y también que cree que cada persona tiene una concepción individual al respecto.

Las creencias personales al respecto de lo educativo parecen gravitar de manera determinante en las definiciones de conceptos que las profesoras participantes parecen generar al momento de la entrevista. A pesar de que se confronta a la profesora con la idea de que existe un *corpus* teórico de conocimiento sobre el aprendizaje o sobre la evaluación (por ejemplo), y a pesar de que (muy seguramente) ella lo conoce, en el momento de la entrevista, aunque se le solicita que hable al respecto, prefiere mantenerse en el campo de las creencias (yo creo que...) y de alguna manera parece que pretendiera ignorar la existencia de lo anterior.

Son comentarios muy frecuentes en las entrevistas, aquellos del tipo "yo creo que la evaluación está muy desacreditada...", "no creo que....." Con argumentos de este tipo, se establecen declaraciones, por ejemplo, sobre quiénes son mejores candidatos a reflexionar que otros y esta candidatura descansa sobre todo en status y en nivel cultural.

Otra característica que aparece con alguna frecuencia en alguna de las profesoras participantes es la creencia de que los alumnos con los que interactúa están directamente "a su cargo" y son por lo tanto parte de su deber y responsabilidad de una manera mucho más personalizada que aquella que podría esperarse en un trato profesional. Si se le cuestiona al respecto, se puede descubrir que en realidad la profesora no se pregunta si esto es así o no lo es. Simplemente lo cree firmemente. Quizás se deba a que mucho del trabajo profesional de esta participante es a nivel primaria y sienta esa necesidad de responsabilizarse de los niños.

4.1.1.4 Crítica:

Conforme la entrevista avanza, algunas antes y otras después, es posible ir descubriendo una cierta tendencia a la crítica por parte de las profesoras colaboradoras. Los temas sobre los que se ejerce la crítica son variados, pero algunos de ellos dominan. Por ejemplo, es muy frecuente la crítica a los sistemas de evaluación del aprendizaje que están establecidos. Una de las profesoras establece una crítica franca y frontal al examen oficial. Menciona incluso que ella se toma la libertad de modificarlo porque lo considera demasiado difícil. En otra parte, hace ver que los exámenes que utilizan en la Facultad de Idiomas, tanto para hacer la evaluación formativa como para realizar la evaluación sumativa, son utilizados en su concepto, de manera institucional, como instrumentos de terror psicológico. Otra profesora, al ser cuestionada sobre su concepto de evaluación (¿Qué es la evaluación?), hace toda una crítica al sistema de evaluación imperante.

.....y son exámenes que, que necesitan incluso ser ee remodelados digamos, este son muy, muy difíciles, yo he cambiado ciertos ejercicios, porque son de un nivel

mucho más alto del que ellos puedan comprender,.....
(P4)

...Si es una pre.. es una parte que desgraciadamente es
adonde nos empujan en nuestro sistema ...(P1)

En un segundo nivel, por declararlo de alguna manera, se establece una crítica hacia personas. Por ejemplo, se critica a "profesores chambistas" que trabajan sólo por el salario, aquellos que de alguna manera parecen estar alejados de la "norma" que ella tiene sobre la ideal de un buen maestro.

Así mismo es criticado el sistema educativo en general y en forma abstracta, pero también concretamente las condiciones bajo las que se ve en la necesidad de laborar. Ella es profesora de una preparatoria y entre las cosas que hace ver repetidamente en la entrevista es, por una parte el tamaño de los grupos, que considera excesivo, y por otra parte la incongruencia entre el discurso oficial y las posibilidades de desarrollo real de sus clases.

...y nuestros sistemas decimos son sistemas educativo
integrales pero no es cierto, no lo cumplimos, se
pretende y en el papel está, y juran y perjuran pero no
es cierto y no es cierto porque no tenemos el tiempo
suficiente, tenemos demasiados alumnos por grupo, y
esto esto demerita... (P6)

...bueno yo la única la única desventaja o impedimento
que veo ¿¿¿¿¿¿ es que se les exige demasiado y no se
les dan los apoyos suficientes para poder desarrollarlos,
se les exige excelencia, se les exige calidad, cuando
vemos que todas las corrientes, todas las estrategias

todas las técnicas de aprendizaje, dicen que para tener un máximo aprovechamiento el salón no debe tener más de treinta alumnos con las reglas que ya sabemos y las rompemos de la manera más..... (P1)

En tercer lugar, la crítica solió recaer en aspectos directamente relacionados con los contenidos de los cursos que ofrecen en su trabajo o a los cursos de idiomas en general. Por ejemplo, es frecuente la crítica en dirección de la "ineficiencia" de los cursos de inglés, en términos generales, sin especificar en qué centro educativo, que logran predisponer negativamente a los estudiantes cuando llegan a las aulas de la Facultad de Idiomas. En este sentido, la crítica también se enfocó en la actitud pasiva del alumno, llegando en ocasiones a lo que podríamos considerar lugares comunes tales como *hoy en día los alumnos no son.....porque no son como antes que.....*

Finalmente, en una de las entrevistas, se critica el mismo procedimiento al que están siendo expuestas. Es decir, la profesora critica la misma experiencia de reflexión en la que está colaborando y parece querer dejar claro que ya no está en situación o en posición de aprender cosas y novedades. Parece decir que cada cierto tiempo, ocurre algún fenómeno en el que alguien decide realizar alguna innovación y que en ocasiones anteriores, a lo largo de su formación profesional, ya ha estado sometida a "experimentos" que finalmente "no dejan nada en claro".

4.1.1.5 Determinable:

Existen algunas cosas, al interior de su práctica docente, en donde las profesoras consideran claramente que pueden tomar decisiones categóricas y hacer y deshacer sin necesidad de consultar nada a nadie. A pesar de que no son muchas las citas en este sentido, la importancia de la categoría parece justificar su existencia. Por las características propias de la metodología empleada en este trabajo, es muy posible que un mismo *corpus*

de información sea tratado en más de una categoría. En otras palabras, un determinado segmento o caso específico de un código abierto puede formar parte de más de un determinado código axial. Por ejemplo, fueron consideradas dentro de esta categoría (determinable) algunas declaraciones de la profesora que considera que puede modificar sin más el examen oficial de la institución porque lo considera "demasiado difícil e injusto con los muchachos".

Parece ser también determinable, algo que el alumno debe ser. En otra entrevista, la profesora explica que existe "algo que el alumno debe ser, independientemente de lo que es". En este sentido, el razonamiento de la profesora parece decir que considera al alumno como algo que puede ser determinado en función de una serie de características comunes y deseables, generales y generalizables.

*Pues.....primero una cosa es lo que es....(el alumno)...
lo que son y a lo mejor lo que deberían de ser no? (P2)*

Son también determinables los contenidos mismos a aprender en los cursos. Estos pueden ser modificados por la profesora de acuerdo con las características reales del grupo que tenga enfrente y el resultado parece ser - en su concepto- satisfactorio. Por ejemplo, es frecuente que en lugar de algunos de los contenidos de un curso, una profesora coloque experiencias personales de los estudiantes. "De esta manera -dice- todos nos enriquecemos con las experiencias de todos". Es importante destacar aquí que no se trata de modificar alguno de los ejemplos, sino de temas completos del contenido.

Otro caso es, retomando el tema de la evaluación, el determinar el tipo y modo de evaluación en función del enfoque que la escuela tenga. Por ejemplo, desde la perspectiva de una de las profesoras, el enfoque de la escuela de idiomas es "comunicativo", lo cual responde a un tipo específico

de enfoque y por lo mismo este enfoque determina el modo de evaluación que debe realizarse.

...porque uno se va dando cuenta el enfoque que tenemos aquí en la escuela de idiomas, es muy comunicativo, a pesar de que de pronto la gramática enen enfatiza un poco, el el el el.. objetivo principal es que se comuniquen en inglés, que puedan tener una conversación (.....)...si no hay interacción, esta evaluación te está diciendo que no se están cumpliendo los objetivos,...(P3)

4.1.1.6 Determinante

Bajo esta categoría se congregaron un número importante de cosas, situaciones, acontecimientos, definiciones que son como son y que determinan los sucesos con los que se asocian. A diferencia de la anterior, abundan ejemplos de esta categoría en las entrevistas. Es necesario hacer ver que para la gran mayoría de los profesores fué más fácil y natural mencionar temas que después fueron relacionados con esta categoría, que con la anterior.

Dentro de las ideas de determinante destacan, por ejemplo, la normatividad institucional. Esta se concibe como un elemento fuertemente determinante y que, en ocasiones llega a cohibir la libertad.

...y luego la institución nos dice, no, es que así vas a enseñar, porque esto es nuestro método, nosotros enseñamos así, cuadrado o triangular o redondo, así, entonces ...(P4)

... y nuestros sistemas decimos son sistemas educativos integrales pero no es cierto, no lo cumplimos, se

pretende y en el papel está, y juran y perjuran pero no es cierto y no es cierto porque no tenemos el tiempo suficiente, tenemos demasiados alumnos por grupo, ... (P6)

...y nos está pasando por ejemplo en los exámenes de ubicación, que el, el, el alumno de repente no tiene idea de ello, porque no están bien ubicados, por ende el examen, no está bien diseñado, tiene que estar bien diseñado el examen, no nada más pues a ver que es lo que queremos obtener de esa evaluación...(P3)

En un nivel muy alto de determinante se encuentra también la evaluación, o, mejor dicho, el uso que la sociedad da a los resultados de la evaluación. De esta manera es muy generalizada la idea (con bastante aire de resignación) de que la evaluación, aunque no se esté de acuerdo con ella, aunque se considere desagradable, aunque no se compartan los criterios que se ponen en práctica en su aplicación, resulta a la postre en el elemento determinante para la promoción, contratación, culminación y otras características que la hacen ver como "un mal necesario". Una profesora no vacila al declarar que la evaluación es "lo peor, la parte fea de su trabajo". También declara que el sistema la obliga a actuar de una forma tal que no es acorde con sus creencias.

....y sobre todo que en, en, en semestres anteriores hemos trabajado mucho con la evaluación y nos estamos dando cuenta, de que por lo menos en facultad de idiomas los exámenes nn no están midiendo lo que tienen que medir, ..(P2)

...para saber que alguien tiene o no preparación pues le pone eee este papelitos bravo etc. no? y pues en ese sentido creo que se se desacredita pues al meter estas categorías estas estas etiquetas no? ...(P1)

...yyy en los dos primeros semestres que yo ponía el examen original, veía que los pobres sufrían, sufrían mucho, entonces, este sí, cambié, no, no es imposible,...(P7)

...hay examen escrito que afortunadamente el peso y el valor que se le da en puntos, no es tan importante, en la escuela de idiomas, le damos mucha importancia a la práctica, al al al momento de la evaluación, examen en nuestro salón de idiomas, el escrito de un papel, va mas allá de una evaluación oral, ..(P3).

Aunque menos generalizada que la anterior, otra postura relacionada con esta categoría tiene que ver con la idea de que hay una serie de "expertos" ajenos a la práctica docente de la profesora que son quienes determinan métodos, técnicas didácticas, modos de hacer las cosas, herramientas. De esta forma, la postura es: nosotros, los docentes, les daremos a ellos, los alumnos, aquellas herramientas que los expertos nos dijeron que les diéramos y veremos que sucede. En ocasiones funciona, en ocasiones no. En última instancia, probablemente deberá ser responsabilidad de los expertos si no funcionó.

...hay mucha gente muy preparada que inventa muchas cosas nuevas, y y y y hay mucha gente preparada que está descubriendo, investigando en el en el área de la educación, mjmj y uno debe actualizarse y admitir,

reconocer, que ya estoy obsoleta, a veces es este esta hay el detectar en el salón de clases, con uno mismo, que algo ya es obsoleto, que ya algo ya no está funcionando,...(P4)

... en particular ee creo que uno debe de ser curioso investigar, leer, sobre, sobre sobre lo que se está descubriendo en educación, en el área de nosotros, en idiomas, ha habido muchos, muchos eee tipos mm de creencias de métodos para enseñar idiomas,....(P2)

...a lo mejor hay que hacérselo saber al al jefe, jjee, pues, ya le hice como tu dijiste, y no funciona, es como cuando nos dan una receta para hacer un pan un pastel sabes que, las 3 cucharadas de espaula que me diste no sirven, yo le puse cuatro y como que ya ja aj un buen maestro sabe, sabe y está preparado, actualizado, estudioso, inquieto, ...(P1)

4.1.1.7 Juicio:

A lo largo de las entrevistas sobresalen muchos momentos en los que las docentes establecen juicios sobre la temática que están tratando. Por lo general, éstos son juicios de valor. De esta manera, es por ejemplo frecuente que se considere que la educación, y particularmente la "buena educación" nos prepara para disfrutar más de la vida y también nos capacita para resolver problemas, por lo tanto es buena.

Uno de los elementos que resultaron mayormente sometidos a juicio de valor fueron nuevamente los exámenes y el proceso de evaluación en general. Una profesora establece un juicio de valor negativo sobre el instrumento con el que tiene que evaluar su curso, porque considera que el

nivel de dicho instrumento es inadecuado. El juicio establecido es claro y contundente y deja bastante mal parados a los exámenes que como parte del material del semestre se ve obligada a utilizar.

Los alumnos son también sometidos a ejercicios de juicio con bastante frecuencia. De esta manera se establecen diferencias entre los "buenos" alumnos y los "malos" alumnos. También los alumnos son considerados apáticos, flojos, poco afectos a la lectura, en alguna ocasión incluso incapaces de lectura de comprensión.

Una ausencia de juicio que resulta por demás significativa es referente a juicios de valor con relación a sus compañeras. Las profesoras evitan emitir juicios en relación con otras profesoras o con relación a colegas en general. Sin embargo, cuando hacen referencia a cosas que en su opinión no deben ocurrir o que deben de ocurrir de diferente forma, siempre se hace con un sentimiento de "ellos, no nosotros" y también cuando es lo contrario, es frecuente encontrar frases del tipo "nosotros si (o no), no como ellos..." sin embargo esos "ellos" siempre son difusos y difíciles de ubicar.

4.1.2 Diarios

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 muy interesante ver cómo fue interpretado de muy 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 muy 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. Al final del curso se recibieron por

parte de las colaboradoras los documentos electrónicos que conforman el diario. Estos diarios fueron también sometidos al proceso de microanálisis. 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 siete códigos axiales que son; Conocimiento, Construcción Conceptual, Crítica e Identidad. Al igual que en el caso de las Entrevistas, las categorías mayores de Visión Interna y Visión Externa serán tratadas una vez que se hayan presentado los resultados globales. En términos generales se puede afirmar que el nivel de reflexión que se logra con el diario es de mayor profundidad que el que se obtiene mediante la entrevista. Esto puede obedecer a dos razones. La primera y más evidente, debido a que por su característica intrínseca, el diario promueve más la reflexión. Al darse el desarrollo del diario a lo largo de la experiencia reflexiva, se logra con ello también que el pensamiento reflexivo de las participantes sea más abundante y en general de mayor profundidad.

4.1.2.1 Conocimiento

El código axial "conocimiento" en este caso puede ser interpretado de dos formas distintas. Por una parte, el concepto que sobre conocimiento parece tener cada una de las profesoras colaboradoras, y por la otra, el conocimiento en sí que muestra tener cada una de las colaboradoras. De esta forma, bajo el código axial conocimiento se han clasificado tanto comentarios en la línea de "proporcionar conocimiento a los estudiantes", "dar conocimiento", sobre todo, "transmitir conocimiento", pero también se han clasificado evidencias de capital cultural de las participantes.

El conocimiento, entendido como aquello que se posee y que de alguna manera se oferta y se "transmite" de acuerdo con algunas colaboraciones, podemos interpretarlo como una especie de moneda de cambio. Cuando la profesora dice que trabaja en un nivel en el que hay principiantes y "falsos principiantes", se refiere a la cantidad de conocimiento que, a su juicio, tienen los estudiantes que atiende con relación al idioma que ella imparte. Aquellos que son "principiantes" son quienes poseen muy poco

o ningún conocimiento del idioma, mientras que los "falsos principiantes" son los que tienen más conocimiento que el que confiesan.

El general la primera sesión pasó bien. Conocieron algunas expresiones básicas del (idioma), o bien supieron el significado de algunas otras que ya habían oído, especialmente la de¿Le gustaría acostarse conmigo esta noche? Practicaron una presentación breve de sí mismos: "Me llamo, , soy nacionalidad / profesión, ," Creo importante que desde la primera sesión, se lleven algo de lo que esperan normalmente aprender en un curso de idiomas.(P1)

En el párrafo anterior es posible notar la idea del código axial "conocimiento" en las dos acepciones que hemos definido. Por una parte, los alumnos recibieron una cierta cantidad de conocimiento, ganaron en cantidad de conocimiento, se llevaron una "muestra" de lo que esperan en el curso; pero por otra parte, la idea subyacente y las estrategias planteadas y puestas en marcha por la profesora revelan un conocimiento (como capital cultural) e incluso un concepto mercantil (de enganchar el interés del estudiante desde el principio) que revela experiencia y conocimiento tanto de la materia que imparte como del proceso de la docencia de dicha materia. También la idea de los "falsos principiantes" implica un conocimiento producto de la experiencia. Para ella, los falsos principiantes son personas inseguras que prefieren estar en un nivel inferior al que sus conocimientos les podrían permitir, pero que de esta forma no se sienten comprometidos a realizar el esfuerzo que implicaría desenvolverse en el nivel que les corresponde (comunicación personal con la profesora).

Otro modo de verlo, por otra profesora

Con los ejercicios de preguntas y entrevistas platicaron más entre ellos. Un alumno todavía nervioso por no entender al 100%, hasta pensaba bajarse de nivel pero lo tranquilicé y se quedará. Jueves 9 Recordamos los tiempos gramaticales ya aprendidos y una alumna (5-7) tenía una tabla hecha en 3er. nivel. ¿Consideran útil una tabla de tiempos gramaticales? Comencé a leer un libro sobre el método comunicativo.(P7)

En el ejemplo anterior, puede verse la diferencia con que esta profesora ve a los principiantes y un caso concreto en el que un estudiante pretende bajar de nivel. Como en el caso anterior, la profesora trata de que esto no ocurra (que el estudiante baje de nivel a un nivel inferior al que puede lograr con esfuerzo), pero la forma en que lo aborda y describe es muy diferente. Habla muy someramente de contenidos sobre todo de corte "técnico" sobre su quehacer docente, cuando hace referencia a los tiempos gramaticales, por ejemplo.

El siguiente ejemplo es un caso en el que la profesora deja ver el conocimiento producto de la experiencia que tiene con relación a su actividad docente, mezclado con sus creencias, cuando establece como causa del comportamiento y esfuerzo de los estudiantes el estado de ánimo que ella misma tiene durante la intervención docente. Este tipo de aportaciones son extraordinariamente ricas y resulta siempre un reduccionismo tratar de analizarlas sólo desde la perspectiva de un código. Por ejemplo, en el texto que nos ocupa, es evidente, además del aspecto relacionado con el código de conocimiento, el concepto que tiene la profesora de su actuar en tanto que modelo y formadora de sus estudiantes, no solo desde la perspectiva cognitiva, sino también actitudinal y valoral. Lo que resulta evidente sin duda, es que el grado de reflexión que implica este tipo de pensamiento

rebasar lo meramente circunstancial o profesional tal como podría ser típicamente una reflexión en la acción y se traduce poco a poco (conforme se avanza en la experiencia en su conjunto) en una reflexión de mayor profundidad y sobre todo que empieza a tener una cierta dirección y un propósito más allá de lo meramente descriptivo o analítico dentro del quehacer profesional.

El grupo de la tarde resiente mi estado de ánimo, aunque responde bien, mejor que el de la mañana. Es curioso cómo cuando nos enfrentamos con alguien que sabemos no pasa por su mejor momento (enojado, triste, deprimido,) como que nos hacemos más comprensivos ante él/ella. Creo que eso pasó: me vieron seria y se esforzaron más, participaron más y, creo, les quedaron claras más cosas que a los de la mañana. Dice Savater que uno aprende por miedo: el bebé tiene miedo de perder el cariño / leche de su madre, el niño tiene miedo de perder la aceptación / amor de los padres. A lo mejor a los estudiantes de la tarde les dio miedo contradecirme y oír algún sermón maternal/ paternal.(P1)

La cita de Savater es típica de esta profesora y abunda en general en referencias ajenas a los contenidos de lecturas del curso, pero que gracias a su gran capital cultural, pone de manifiesto su conocimiento y habilidad en el uso del mismo aplicándolo a situaciones que contribuyen a enriquecer su práctica docente. Contrasta este tipo de aportaciones con aquellas de otras profesoras que, quizás por tener un capital cultural, en el sentido de Bordieau, más reducido, no producen más que comentarios relacionados a su práctica analizada desde una perspectiva más bien técnica.

En los párrafos siguientes, ambos pertenecientes a la misma persona, pero en diferentes tiempos, se denota también el conocimiento producto de la experiencia en su labor docente. La profesora predice el comportamiento (incluso la deserción de algunos estudiantes) en función del resultado, poco favorable, de la primera evaluación

Los resultados del primer examen en este grupo fueron bajos, más bajos que los del grupo de la tarde. Seguramente algunos de los estudiantes dejarán el curso en cuanto se enteren de que o reprobaron el examen o bien obtuvieron una nota baja. (P2)

Como imaginé, algunos estudiantes no han vuelto luego del primer examen. Tres de ellos, sin embargo, no regresan ya no por sus resultados (salieron bien) pero el , "mientras," ya les llegó: encontraron trabajo, o encontraron qué hacer, o no les alcanza el tiempo para dedicarle al curso. Un par de ellos seguramente abandonaron el curso por los resultados; simplemente no han vuelto. (P1)

Esta profesora es aquella que se expresaba sobre la evaluación de forma bastante crítica en la entrevista inicial y concretamente decía que la evaluación era la peor parte de su trabajo, la parte que no le gustaba del mismo.

El siguiente párrafo muestra un tipo de reflexión con sentido teleológico, hay un para que y un hacia adonde, no solo se trata de un reporte de actividades.

Creo que al estar comparando y contrastando constantemente este nuevo idioma con el suyo y con el inglés que ya conocen, también se van haciendo de

instrumentos de crítica que les pueden servir en otras áreas. Si los franceses entienden la realidad de cierta manera (reflejada en su idioma) diferente de la suya, tal vez quienes sostienen o apoya cierta corriente de pensamiento diferente de la que yo suscribo merezcan, como los franceses, respeto y, mejor, un poco de mi tiempo y de mis neuronas para tratar de entender por qué piensan como piensan. En semestres anteriores he tenido estudiantes que se llevan algo semejante, y quiero que en este semestre también sea así. (P1)

Más adelante estableceremos precisamente en esta característica teleológica la principal diferencia entre la reflexión en la acción y la reflexión crítica, caracterizándola de acuerdo a la codificación de este trabajo como visión externa y visión interna respectivamente.

Recordemos que estamos analizando los resultados obtenidos al codificar de forma abierta y posteriormente axial un diario que, por su propia naturaleza, discurre a lo largo de la experiencia de reflexión de las profesoras participantes. Es decir, las aportaciones que estamos mencionando no corresponden a un tiempo estático, sino que se desarrollan a lo largo de las diez y seis semanas que duró la experiencia. Es por ello importante destacar cómo la presencia de lecturas y de comentarios que se dieron a lo largo de la experiencia promueven una reflexión crítica que favorece a su vez la presencia de un motivo y un hacia adonde de la misma reflexión. Esto, por supuesto, no ocurre con la misma intensidad en todas las profesoras participantes. Aquellas en las que podemos notar mayor capital cultural, muestran una tendencia más pronunciada a ello, aunque en todos los casos, en mayor o menor medida, se pudo constatar esta tendencia. Como ejemplo está el siguiente párrafo.

Y retomo lo que estaba tratando de explicar unos días atrás. Me refería a que leyendo a Freire (1984) pero sobre todo a McLaren (1993) entendí cómo pude haber explicado mi desacuerdo hace ya un par de años cuando me presentaron las estrategias de aprendizaje, especialmente las relacionadas con la lectura. Recuerdo que yo trataba de decir que no bastaba la experiencia; que incluso esa experiencia podía ser un obstáculo a la hora de querer aprender algo. Ahora sé que lo que me faltó decir es algo así como que no debemos sobredimensionar el papel de la experiencia restándole (o incluso eliminándolo por completo) valor a la reflexión (McLaren, 1993, parafraseando a Freire, por supuesto). También creo entender mejor ahora (o reafirmar alguna vieja idea, tal vez) por qué no me parece correcto / suficiente / honesto decirle a los estudiantes que para ser lectores eficientes (o como mal traducen efectivos) deben aplicar las recetas o estrategias de pre-lectura, durante la lectura y después de la lectura. (P1)

Contrastando con este tipo de notas reflexivas, otra participante escribe con relación a su interés por hacer conocer la cultura del país representativo del idioma que imparte (típicamente Estados Unidos en el caso de inglés) por sus estudiantes, ejemplos que hacen ver su forma de pensar.

Les expliqué (que Lucy) era una comediente tan famosa en E.U. que sus programas son clásicos de la cultura americana (P7)

4.1.2.2 Construcción Conceptual

En otra parte de su escrito, la profesora participante comenta su sentir personal con respecto a la "metodología" estandarizada que de alguna manera pretende establecer la Facultad de Idiomas, al menos en algunos de sus cursos. Esta metodología es la de *efficient reading*. Creo que de este párrafo es muy importante destacar una sensación de honestidad, soportada por una rebeldía que a su vez descansa en la duda sobre ciertas supercherías asociadas con métodos mecanicistas para lograr lecturas que desemboquen en aprendizajes previsibles..... O al menos es esta la impresión que da la lectura de sus comentarios. Ella marca su línea y piensa de una manera muy interesante que en realidad para establecer el diálogo con los autores es necesario conocer también aspectos del contexto, lo cual se liga mucho con la idea de que la enseñanza de los idiomas es a su vez la enseñanza de las culturas que los utilizan.

¿Lo suficiente para que el profe pueda darme una nota aprobatoria? ¿Los que saben responder a las preguntas sobre el texto que les hacen los profes, sin generar, al menos para ellos mismos nuevas preguntas a partir del texto? No soy capaz de definir esta idea de lector eficiente, por lo tanto no es correcto / suficiente / honesto fomentar entre mis estudiantes la lectura eficiente. Por otro lado, la lectura, la comprensión de un texto, va más allá de activar mi conocimiento previo, de escanear un texto, de apuntar las ideas centrales, etc. Al leer necesito establecer comunicación con el autor del texto. (P1)

4.1.2.3 Crítica

La posibilidad de establecer una crítica sobre tópicos y temas relativos a su quehacer docente y, en general sobre cualquier tema que ellas desearan

tratar, fue un elemento recurrente a lo largo de la experiencia. La intención de que esto ocurriera así fue propiciada de manera manifiesta en diversas ocasiones por parte de los mismos contenidos del curso. Se podría esperar que esto se de de manera natural en la Universidad Pública, en caso contrario, no quedará ya ningún reducto en la sociedad para el pensamiento libre. Se buscó que la crítica se aunara con la acción (de lo contrario, en opinión de Freire es solo palabrería) pero se buscó que la acción se fundamentara también en una reflexión crítica (de lo contrario, otra vez de acuerdo a Freire, se trata de simple activismo).

Los temas sobre los que se estableció crítica fueron muy variados y diversos, sin embargo destacaron entre ellos aspectos relativos a la poca adecuación de los métodos, o probablemente más bien, de la filosofía del método del *efficient reading* a la realidad, idiosincracia y cultura de los estudiantes, pese a ser este el método empleado "oficialmente" por la Facultad de Idiomas. En alguna ocasión, una de las profesoras argumentó que el método de *efficient reading* está pensado y diseñado para que personas cuya lengua materna no es el idioma inglés, puedan ser capacitadas rápidamente en esta lengua y de esa forma se incorporen a la mayor brevedad posible al mercado laboral en los Estados Unidos de América, sin embargo, se considera que los estudiantes universitarios mexicanos tienen características muy diferentes al tipo de población objetivo para la que el método mencionado ha sido creado. Como un ejemplo, la siguiente cita.

...algo así como el lector eficiente; creo que hay empleados bancarios (¿de la educación bancaria?) eficientes, y por supuesto hay alumnos muy eficientes, con profes eficientes también, en eso de obtener buenas notas con el mínimo de reflexión. ¿Lectores eficientes? ¿Los que entienden rápidamente? ¿Qué tan rápido?

Confirmando que el método que utilizamos no me resulta adecuado ni agradable para trabajar. Confirmando que los estudiantes se confunden, se pierden y, lo peor que me puede ocurrir, se aburren (P1)

Otro aspecto en el que se centra la crítica de más de una profesora es, por una parte, la falta de costumbre de lectura de los estudiantes, aunque quizás más importante que ello sea la forma superficial de lectura de los estudiantes.

Algo que resulta muy interesante es la confesión por parte de una de las profesoras de que ella misma, en el rol de estudiante de la licenciatura, ha adoptado también la mala costumbre de no leer con detenimiento las indicaciones y notas de encuadre de las materias que ella misma cursa, y en general este tipo de información. La reflexión de la maestra es en este sentido una reflexión sobre algo que ocurre en sus estudiantes (y que de hecho está criticando) y repentinamente tiene el *insight* de que ella misma hace otro tanto.

Al entregarles la hoja con las reglas del juego, no surgen preguntas, lo que también es común: la abrumadora mayoría de los estudiantes no leen con detenimiento esa información, de allí mi insistencia sobre lo que se espera de ellos y la manera para evaluarlos. 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. (P2)

Otro ejemplo de la falta de lectura de los estudiantes.

Reflexión: cada vez es más difícil hablar con los estudiantes sobre escritores, poetas, políticos. No les dicen nada.(P5)

Un tema recurrente de crítica está relacionado en general con el proceso de evaluación del aprendizaje, en general. Las profesoras coinciden en que no les gusta o les desagrada tener que evaluar. Por una parte pareciera que consideran que no es necesaria la evaluación "formal" tal como se aplica en la Facultad (sobre todo en términos de una evaluación sumativa y sobre todo mediante instrumentos más o menos estandarizados). La crítica a la evaluación, en su conjunto, es recurrente y aparece tanto en las entrevistas como en los diarios de las profesoras.

...sí y que yo vea , que hay un progreso porque en los exámenes del nivel que yo doy, los exámenes son muy difíciles ...(P3)

...en los dos primeros semestres que yo ponía el examen original, veía que los pobres sufrían, sufrían mucho (P7)

...tu encuentras alumnos que fueron brillantes tanto en su prepa y universidad y salen y son incapaces de encontrar un trabajo.. y son brillantes, ellos puros dieces, entonces no es nada más el aspecto cognitivo... (P5)

...y nuestros sistemas decimos son sistemas educativo integrales pero no es cierto, no lo cumplimos, se pretende y en el papel está, (P6)

...y el examen va a decidir si se o no se si paso o no paso si soy capaz o no soy capaz y yo creo que esa es una manera muy restringida no, de ver la evaluación .
(P2)

...y luego la institución nos dice, no, es que así vas a enseñar, porque esto es nuestro método, nosotros enseñamos así, cuadrado o triangular o redondo,(P4)

Para mi es un coco, para mi es lo peor, la parte fea de mi trabajo (P3)

La crítica, en términos generales a los procesos de evaluación del aprendizaje, asumiendo una posición de desacuerdo con ella, son un lugar común entre un gran número de profesores de diversos niveles y disciplinas. Nos consta que en otros grupos de profesores que han sido colaboradores de otros trabajos de investigación, esta posición de rechazo general es recurrente.

4.1.2.4 Identidad

Este código axial cubre algunos aspectos muy destacados de sentido de pertenencia de las profesora. Por ejemplo, en el código abierto, establecimos algunos códigos genéricos tales como *ellos, no nosotros* y también *nosotros, no ellos*, en los cuales se agruparon comentarios referentes, en el primer caso, a una serie de cosas "mal hechas", o al menos criticables, que las profesoras referían de "otras personas" (nunca o casi nunca de ellas mismas). Se agrupan en el segundo código toda una colección de comentarios referentes a cosas que "nosotros hacemos bien" a diferencia de lo que hacen "otros". También bajo este código axial se agruparon comentarios que hacen referencia a las características particulares que "los de idiomas" tienen en común. En idiomas se considera que los profesores de idiomas son especiales, en idiomas se considera que los

alumnos de idiomas son especiales (todo lo cual muy probablemente sea cierto) porque tienen características comunes.

De esta forma, a pesar de tratarse de personas con características muy diferentes, las profesoras muestran un cierto sentido de pertenencia gremial, a pesar de que si son cuestionadas directamente es frecuente que incluyan a sus "colegas" en el *ellos, no nosotros*.

Los comentarios de las profesoras colaboradoras en este rubro son muy personales e incluso alguna de ellas escribió en el diario que no deseaba compartir algunas de sus ideas con el resto de la clase, por ejemplo, a través del diario compartido, por considerar la posibilidad de desacuerdo de parte de alguna de las compañeras. Esta petición será respetada y ese es el motivo por el que no se citan textos de ejemplo en este apartado. Sin embargo, de manera general se puede decir que desde el punto de vista de la Identidad, las profesoras muestran un sentimiento de ser consideradas por el resto de la comunidad universitaria, en cierta forma, como profesoras de "segunda" categoría (esto desde luego no es en todos los casos, pero sí en la mayoría). La razón de considerarse de esta forma no tiene nada que ver con sus capacidades, habilidades y conocimientos, de las cuales se saben muy capaces. La razón estriba fundamentalmente en que el idioma, en general, se ve a nivel de la curricula universitaria de las otras facultades como una asignatura de "complemento", de menor importancia.

El hecho de que ellas pueden tener como alumnos tanto a estudiantes universitarios como a estudiantes de otros niveles educativos, a diferencia de lo que ocurre en los demás cursos formales de las facultades de la universidad, les da la característica de tener "alumnos diferentes" y es por ello que es común que se expresen en términos de "porque los alumnos de idiomas....." Esta característica es otro elemento de identidad.

También, el hecho de provenir de diferentes niveles educativos y diferentes áreas disciplinarias hace que las profesoras de idiomas se identifiquen de manera diferente a como suele ocurrir con otros profesores universitarios. Por ejemplo, actualmente hay profesores en la facultad de

idiomas, que provienen de áreas del conocimiento que van desde la ingeniería, la administración hasta los que provienen de áreas más compatibles con la educación, tales como profesores normalistas. Actualmente todas las profesoras participantes en esta experiencia han terminado ya su Licenciatura en Docencia de Idiomas.

Finalmente, pero no menos relevante, es el hecho de que todas las participantes en esta experiencia de reflexión crítica fueron mujeres, lo que les da un sentido de pertenencia grupal frente al investigador en este estudio.

4.1.3 Ensayos

Las profesoras participantes desarrollaron un ensayo para el que se les proporcionó un conjunto de preguntas guía (Anexo III). No se pretendía que se diera respuesta a las preguntas a manera de un cuestionario, sino que las consideraran como preguntas para reflexionar. En muchas ocasiones, las participantes han reaccionado con cierta extrañeza frente a ciertas preguntas que pudieran parecer triviales para una persona menos involucrada, o que al menos pudieran parecer de muy fácil respuesta para alguien que se dedica a la docencia, pero que a la hora de que son expuestas al docente, causan más motivo de reflexión del que quizás pudiera esperarse en primera instancia. Tal fue el caso de estas preguntas guía. 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.

A partir de la reflexión sobre estas y otras preguntas, se pidió a las profesoras participantes que escribieran un ensayo sin un tema específico fijo, sino que versara alrededor de lo que resultara de su reflexión. 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.

4.1.3.1 Conocimiento

En el caso específico de conocimiento, este se puede interpretar también de dos maneras. Por una parte, el conocimiento como "moneda de cambio" o como bien adquisible por parte de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. El conocimiento como una evidencia de saberes poseídos por las profesoras participantes, en algunas ocasiones directamente asociado a aprendizajes obtenidos en su formación profesional escolarizada y en otros casos aprendizajes producto de la experiencia. Los conocimientos adquiridos por esta última vía parecen ser los que están más directamente relacionados con el corpus de creencias de las profesoras y parecen también ser los más determinantes en la forma de actuar de las mismas en su quehacer profesional.

Me agrada también observar los gestos que se registran en sus caras cuando logran asir mentalmente, y de manera cabal, lo que han decidido aprender. Me divierte muchísimo -y utilizo divertirme en el sentido de recrearme, de crearme constantemente- conocer sus mundos, sus realidades, sus angustias, y las asociaciones que hacen entre todo esto y la interpretación nueva de la realidad que les ofrece un idioma nuevo para ellos. (P1)

En el ejemplo anterior, la profesora hace uso de referencias a conceptos que tiene y que se ve que maneja, tales como la similitud entre aprender y asir mentalmente. Es interesante y es relevante el grado de profundidad y de calidad humana que se percibe en esta intervención. No solo está hablando la profesional de la educación que busca el mejoramiento de sus técnicas para el logro de sus objetivos, sino que además, está hablando la persona humana que se encuentra dentro de su piel y que comparte y convive con una serie de personas que están en el proceso de

formarse, sus alumnos, y lo hace con un fuerte sentido humanista. Creemos que este tipo de reflexión muestra una clara relación teleológica que rebasa la mera reflexión sobre la acción.

El siguiente comentario, por cierto de la misma profesora, hace ver otro nivel de reflexión, en donde ella se ve con ojos de profesional y comenta su interés en mejorar su práctica didáctica con la intención de obtener mejores resultados o alcanzar sus objetivos profesionales. Este puede ser un ejemplo de reflexión en la acción.

Cuando propongo o presento un tema de su interés, y escojo además una buena secuencia pedagógica, obtengo precisamente esos comportamientos y actitudes. De allí se deriva mi interés por mejorar mi práctica docente (P1).

En la siguiente intervención, de otra de las participantes, se percibe quizás una postura intermedia entre la visión de la profesional de la enseñanza y la visión humana de la persona comprometida con el logro de un ideal para con otros seres humanos.

Cuando supe de la carrera en docencia del idioma inglés de la UABC me inscribí en cuanto pude. ¡Ésta era la oportunidad en mi vida para aprender el arte de la enseñanza, entrar al mundo de la docencia! Aún siendo una carrera enfocada en el idioma que me gusta, también me ayuda en otras áreas.(P4)

De esta manera, en unas ocasiones refiriéndose al conocimiento que ellas distribuyen entre sus estudiantes; haciendo referencia en otras al conocimiento como un objetivo a alcanzar colectivamente, como un resultado que se da producto de un proceso de interrelación humana; en otras ocasiones dejando ver el conocimiento que tienen, producto tanto de su

aprendizaje escolar como de su experiencia, las profesoras transitan entre procesos de reflexión que podríamos clasificar como reflexión en la acción y procesos de reflexión con una connotación más teleológica, más crítica, con una mayor carga de contenido humanista.

4.1.3.2 Construcción Conceptual

Otro de los códigos axiales que se obtuvieron en el análisis de los ensayos fue el de Construcción Conceptual. En este código se incluyeron desde definiciones que las profesoras realizaron en sus escritos, hasta aplicación de citas de autores como interpretaciones a situaciones de su vida cotidiana en el aula. Como sucede con frecuencia en el mundo de la educación, el "deber ser" forma parte importante de los contenidos de los comentarios y opiniones de los profesores. A partir de ideas, conocimientos, creencias y supuestos, las profesoras construyen conceptos que abarcan (en general) desde definiciones o declaraciones de "debe ser", hasta el concepto de buen maestro.

Si se hace referencia al mundo de los docentes, me parece que su propósito profesional, su filosofía de la enseñanza, debiera ser el de lograr que el aprendiz decida aprender lo que se le propone, para que de esta manera la mente de sus alumnos quedara marcada, y esta marca pudiera, a su vez, permitirles el establecimiento de otras marcas, y fomentarles también el deseo por adquirirlas (P1)

Esta profesora ha definido antes, en otra aportación, que la enseñanza es "marcar las mentes de los alumnos". Ahora retoma ese concepto de su creación y lo aplica al caso presente.

Algunas de las colaboradoras adoptaron el cuestionario guía de una manera más directa para el escrito de su ensayo. De esta manera, en algunos textos aparecen las preguntas incluidas y a continuación la

aportación de las profesoras a manera de respuestas. No es propiamente la respuesta de un cuestionario, sino la inclusión de las preguntas en el escrito del ensayo. En el ejemplo siguiente ocurre esto de manera clara, pero resulta relevante para este estudio ver cómo de alguna manera el responder a la pregunta fomenta directamente la acción reflexiva por parte de la profesora.

¿Qué actividades en el aula me resultan más agradables? Antes que nada, cualquier actividad que haga que yo reflexione en mi lengua materna, que haga que yo confirme, deseche o ponga en duda alguna creencia o aseveración al respecto. (P1)

De acuerdo con sus propios comentarios, esta reflexión es inducida a partir de los comentarios que sus estudiantes realizan, tanto del español como lengua materna como del idioma que ella imparte. También resulta interesante ver que en opinión de la profesora, los estudiantes adultos, por "abrumadora mayoría", buscan conocer a mayor profundidad. Dicho en sus propias palabras, no se conforman ni aceptan acríticamente que las cosas sean de una determinada manera. En general, dice ella, este tipo de estudiantes hace comparaciones entre la lengua que ya conocen y la que están aprendiendo. En su concepto, los estudiantes adultos tienen ciertas características que hacen que sus dudas, comparaciones, preguntas e incluso, reclamaciones coinciden con aquellas que ella misma se hizo y se sigue haciendo. De esta manera, ella establece en qué consiste la reflexión que el aprendiz de una lengua deberá hacer con respecto a la misma. Creo que al menos en un sentido, se puede interpretar como una especie de duda sistemática de ciertas teorías implícitas o creencias que ella tiene y que a lo mejor no ha sometido al beneficio de la duda, potenciada (la duda) por los comentarios, señalamientos, dudas de sus estudiantes al estar indagando cosas con relación al aprendizaje de la lengua que ella enseña.

Otra profesora hace un enlace entre lo que ella siente que aprende durante la licenciatura que cursa con actividades que realiza, tanto en el ámbito profesional como en la vida privada. A pesar de que esta reflexión puede parecer menos profunda que otras, es sintomático que en el caso específico de ella, sus aportaciones se habían mantenido estrictamente en el campo de lo técnico-profesional a lo largo de sus escritos y aportaciones. Es esta la primera vez que permite una pequeña ventana hacia su persona de una manera más allá de un mero rol profesional. Esta tendencia a "abrirse", se mantiene en aumento hasta el final de la experiencia.

Como se mencionaba antes, algunas de las profesoras construyen a partir de una serie diversa de elementos, entre los que están conocimientos, creencias, saberes y experiencias, definiciones que incluyen hasta la del "profesor ideal". Como ejemplo de ello, se muestra el siguiente párrafo. Debido a su amplitud, se han realizado una serie de recortes para presentar aquí una versión resumida, perdiendo con ello parte de su riqueza original.

Habemos diferentes tipos de maestros: los que nacieron para ser maestros, su vocación se manifestó desde siempre y desempeñaron siempre con dignidad y amor su profesión. Los maestros por necesidad: personas que por azares del destino llegaron a las aulas, inclusive algunos pueden tener título normalista,....y una profesión que debe ser luz, la transforman en un trabajo ordinario, aburrido, estéril Y por último, los maestros por elección propia, entre los cuales me cuento.(P6)

No deja de ser interesante la construcción que hace. La primera categoría es la de los maestros por vocación, aquellos que (según se entiende) merecen todo su respeto y admiración. La segunda categoría es la de los maestros arribistas, chambistas, que han transformado un trabajo-luz en una actividad rutinaria. Se menciona también que todos hemos tenido

alguno de esos y además no parecen ser tan dignos de reconocimiento ni de respeto. Finalmente los maestros que lo son porque han elegido serlo y que de alguna manera se diferencian de los primeros y los segundos.

Otro tipo de construcciones conceptuales. Como ejemplo, podemos ver el siguiente:

Para comprender mejor lo que es autonomía, los alumnos contestan diferentes cuestionarios durante el curso acerca de sus preferencias en el estudio del idioma y comparten información entre ellos para reflexionar y tomar decisiones. Los valores y actitudes están incluidos en cualquier momento de la clase. Claro está que existen ejercicios diseñados para tal propósito pero, considero importante aprovechar una situación suscitada en clase o algún comentario de los alumnos para hablar de dichos temas.(P4)

4.1.3.3 Creencia

Las creencias son, de manera recurrente y en todos los instrumentos aplicados durante esta investigación, uno de los elementos que guían las acciones de los profesores. En algunos casos, aunque no en la totalidad, los procesos de reflexión fueron tales que llevaron a someter estas creencias al escrutinio riguroso e incluso al proceso de duda. Se asumen tales creencias como tales y desde esta perspectiva es posible someterlas "a juicio". Cuando las creencias no son asumidas como tales, suelen ocupar un lugar determinante al lado de los conocimientos, e incluso se mimetizan con ellos. Cuando esto ocurre, de acuerdo a lo que se ha podido observar en este estudio, las profesoras no hacen distinción entre cosas que creen y cosas que saben. Cuando las creencias son, por decirlo de alguna manera, inamovibles, se transforman de tal suerte, que ocupan un lugar al que es muy difícil acceder y, por lo mismo, no suelen ser sometidas a la duda. Son

estas creencias las que constituyen las teorías implícitas. Es decir, teorías que se fundamentan en creencias pero no en conocimientos. Estas teorías implícitas son, por lo anterior, muy difíciles de modificar. Sin embargo, son estas teorías implícitas en muchas ocasiones las rectoras de las actividades de lo que los docentes realizan en el aula. Sobre todo, más que del qué enseñar, son responsables del cómo enseñarlo.

La reflexión en la acción puede ser muy útil como mecanismo que permita someter "a prueba" estas teorías implícitas, pero requiere que se realice un proceso de reflexión que primero las ponga al alcance de la autocrítica. De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, es más factible que ello ocurra cuando se promueve una reflexión crítica; es decir, cuando se pide al docente que reflexione sobre qué hace, cómo lo hace, por qué lo hace y para quién lo hace. En general, esta última pregunta se encuentra fuera de los objetivos de la reflexión en la acción.

Un ejemplo de la forma de interpretar la reflexión como un mecanismo que permita mejorar directamente la práctica, pero que no lleva a más allá, que puede ser incluido entre los objetivos de la reflexión en la acción, es el siguiente:

Reflexionar es revisar honesta y cuidadosamente nuestro desempeño. Se escucha fácil, pero en realidad no lo es tanto, requiere de tiempo, requiere de hacer las preguntas correctas para encontrar las respuestas correctas. Por ejemplo, preguntarse si se han alcanzado los objetivos del programa, en qué medida, cómo, etc.
(P4)

En esta anotación se distingue el trasfondo técnico-profesional de la definición o construcción conceptual que la profesora realiza sobre la reflexión. La reflexión se relaciona con una medida del desempeño. En este caso se nota con claridad que cree que existen tanto las preguntas correctas

como sus respuestas. Esto de una manera unívoca y determinista. Es interesante ver que cosa es lo que considera reflexionar y cuáles son los temas sobre los que cree que debe hacerlo. Las preguntas correctas la llevarán sin duda (en su concepto) a las respuestas correctas, lo cuál puede ser calificado en cierta forma de reduccionista. En general los problemas educativos no cuentan con esa característica determinista. Resulta significativo que considere que deba reflexionar sobre el logro o no de los objetivos del programa.

4.1.3.4 Identidad

También en el instrumento del ensayo se pudo establecer como código axial el de identidad. En general, las profesoras se manifiestan identificadas con la docencia. Unas más y otras en menor medida, pero todas ellas hacen ver que se dedican a la docencia por vocación. Ocurren desde lugares comunes tales como "el apostolado de la educación" hasta visiones menos poéticas pero también muy relacionadas con el sentir de la profesión docente como una actividad que rebasa con mucho el aspecto meramente transmisor del conocimiento. Es interesante notar que, a pesar de que el concepto de docencia sigue siendo muy del tipo de la educación bancaria propuesta por Freire, todas las participantes, en alguna parte de su ensayo, dejan ver su compromiso con un sentido humano por la educación en general y por la docencia en particular. Pareciera que, superficialmente, acceden a presentarse a sí mismas como técnicas más o menos especializadas en aspectos didácticos. Pero en el fondo, todas ellas, terminan presentándose como personas sensibles y con un muy alto sentido humano. Puede ser que alguna de ellas se muestre a sí misma como muy fría y profesional, pero en alguna parte de su escrito se nota que son tocadas fibras mucho más íntimas de su persona y se muestra más cálida y más cercana a los estudiantes como sujetos, que no objetos, de la educación.

Recuerdo muy bien cómo es que me empecé a que me mandaran a la escuela. Aguanté un año en el jardín de

niños y convencí a mis papás que me buscaran escuela primaria. Mi fascinación con todo lo relacionado con la escolaridad creció en el primer año. En secundaria cambiaron mis metas y decidí concentrarme en el área de textiles y modas aunque sin lograr ingresar a una academia o universidad (.....) Pasaron más años y con la experiencia en costura y manualidades comencé a dar clases particulares en esta ciudad. Sin embargo, me faltaba un "algo" que me ayudara a compartir mis conocimientos, especialmente hacia las niñas.(P7)

Otra profesora escribe

Cuando supe de la carrera en docencia del idioma inglés de la UABC me inscribí en cuanto pude. ¡Ésta era la oportunidad en mi vida para aprender el arte de la enseñanza, entrar al mundo de la docencia! Aún siendo una carrera enfocada en el idioma que me gusta, también me ayuda en otras áreas. (P4)

Y una más

Se ha definido la labor del docente como la expresión más pura del amor, ya que enseñar es dar y darse uno mismo es amor.(P6)

Otro ejemplo

La docencia es una actividad que siempre me ha llenado de satisfacciones. Desde que me inicié en esta profesión, trabajando en una escuela primaria urbana vespertina

con muchas carencias, siempre he realizado mi trabajo con mucho entusiasmo y cariño.(P2)

4.1.3.5 Representaciones

Un código axial que se pudo obtener durante el análisis del instrumento ensayo en esta investigación fue el de Representaciones. En este código se incluyeron aspectos relacionados sobre todo con los roles jugados por las protagonistas, en este caso las, profesoras colaboradoras.

Resulta bastante frecuente que en el terreno educativo se diferencien con claridad una serie de situaciones en las que los interventores desempeñan roles perfectamente establecidos. De hecho, la frontera entre este código axial y el precedente (Identidad) es en muchos casos difusa. Cuando una profesora inicia su ensayo con la frase "*I touch the future. I teach*" es indudable que se identifica con su labor profesional de una manera que va más allá de lo meramente profesional y entra en el terreno de lo personal. Es claro también que juega un rol en el que está de alguna manera presente ese apostolado del que hacíamos referencia. Por supuesto que la posición de las profesoras es cabalmente honesta y real en todo momento.

Otro rol que está presente con frecuencia es, precisamente el profesional. Como ejemplo de esto, una profesora escribe en su ensayo

Además caemos en el error de creer que como tenemos profesión y experiencia laboral certificada en nuestro campo, sabemos todo! craso error!, la peor tontería que puede cometer cualquier aspirante a maestro es carecer de humildad ya que pierde toda oportunidad de darse cuenta cuán ignorante es y pierde la oportunidad de empezar a aprender! ¿Cuánto tiempo toma este proceso? no lo sé, a mí me llevó varios años, afortunadamente, me dí cuenta , acepté mi ignorancia y,

heme aquí : queriendo ser maestra, por elección propia!
(P4)

La concepción bancaria freiriana de la educación está presente en casi todos los casos. En algunas ocasiones en mayor medida y en otras en mucho menor medida, pero prácticamente todas las profesoras representan el rol del maestro que sabe frente al alumno que ignora, el maestro que "transmite" frente al alumno que recibe, el maestro que manda frente al alumno que obedece, el maestro que educa, frente al alumno que es educado. En muchos de los casos, esta posición no es permanente y resulta muy interesante ver de que forma la profesora en ocasiones procura presentarse en una posición muy distinta frente a la docencia, pero en otros momentos, en otros instrumentos o en ocasiones, en otros momentos en el mismo escrito, recurre a conceptos de la educación bancaria. Si hiciéramos una medida cuantitativa de qué tanto es su posición acorde con la propuesta de la educación bancaria y qué tanto es contraria a ella, en la mayoría de los casos domina la primera. Sólo en un caso esto no ocurre así.

Por eso en la docencia de hoy, transmitir conocimientos, recrearlos o enriquecerlos ante el devenir histórico, se convierte en un reto y en un compromiso de todo profesor.(P5)

Por el contrario, algunas aportaciones de las profesoras reflejan un rol diferente. El maestro como guía y como facilitador, tal como puede apreciarse en el siguiente ejemplo.

Constantemente trato de presentar a los estudiantes conocimientos y técnicas que sean de su interés y que los motive a seguir superándose. Creo que ellos han podido percibir este entusiasmo e interés y

frecuentemente recibo muestras de su satisfacción en la clase.(P2)

Esta posición sin embargo, no suele ser generalizada. La misma profesora un poco más adelante en el mismo escrito, adopta nuevamente una posición bancaria.

Algunas de las aportaciones incluidas en este código axial provienen de un código abierto que denominamos "lo que quieres oír" bajo el que se incluyeron algunos comentarios de parte de las profesoras participantes en los que se podía detectar de alguna manera la intención de agradar o de ser conciliador entre lo que se dice y lo que se cree que se espera que se diga. En este sentido, una de las profesoras representa un papel que ella cree que debe representar. Es muy colaborativa, quizás demasiado.

4.2 Instrumentos colectivos.

Durante la experiencia se aplicaron además de los instrumentos ya analizados, dos instrumentos colectivos. Estos fueron un diario colectivo, que surge como oportunidad por trabajar en el sitio WEB con el que se contó, y un grupo de discusión final con el que se dio cierre a la experiencia. En ambos instrumentos hay aportaciones muy valiosas por parte de las profesoras y a continuación se realiza el análisis de los datos en ellos aportados. Estos datos son producto también de un microanálisis.

4.2.1 Diario Compartido

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. Posiblemente la explicación sea una mezcla de todo ello. Algo que es notable en el registro que se obtiene del diario compartido son las horas a las que las profesoras estaban colaborando. La siguiente figura es una muestra tanto de los temas como de las horas.

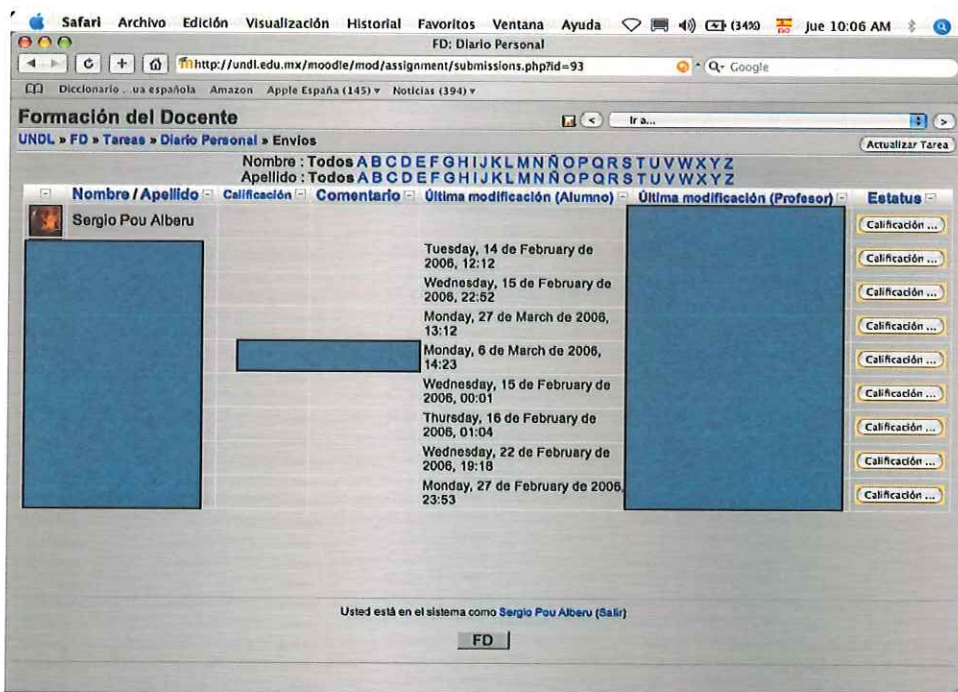


Figura 12.- Temas y horas de colaboración de las participantes en el Diario Compartido

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 por parte de tres de ellas justifica el análisis.

4.2.1.1 Burocracia e Inicio:

Al inicio de la experiencia, las primeras aportaciones de las profesoras coincidieron también con el inicio de sus cursos como docentes de idiomas. Las aportaciones que escribieron estuvieron muy relacionadas con aspectos meramente prácticos y técnicos relacionados con el arranque de semestre. Algunas aportaciones hacen referencia a un cierto "folcklore" interno, como el cambio de nivel (los cursos de idiomas están ordenados por niveles) a última hora, etc. Los siguientes son ejemplos de ello.

Este semestre, y para no fallar a la tradición, preparé mi curso para un nivel, y justo 5 minutos antes de entrar al aula, me dicen que en la noche hubo cambios y que me asignaron otro nivel; así que todo el trabajo de planeación oportuna quedó de lado; asombro. En fin, durante estos días las cosas han ido muy bien, estoy en la semana de inducción con alumnos de xxxer nivel y estamos trabajando en sus estilos y estrategias de aprendizaje, además les he puesto algunas actividades que me sirven para detectar si alguien no está en el nivel adecuado y reubicarlos de ser necesario; sonrisa. Ya les contaré más. Hasta Pronto,(P4)

A mi también me paso lo mismo que cada semestre. Dividen mi grupo de xxxx nivel de Ingles y quedo con 12 alumnos. Por un lado esta bien, ya que les puedo dedicar mas tiempo a mis alumnos, pero por otro lado, ya me

había acostumbrado a mis alumnos de esta semana. Ya no me sorprende por que es lo mismo cada semestre. A ver cuando dejan de pasar estas cosas! Tengo un grupo padre que se nota que son muy trabajadores. A ver como evolucionan durante el semestre.(P7)

Otro tema recurrente en los escritos de este instrumento es el de la emoción, gusto, aventura, del inicio de un nuevo semestre, con nuevos alumnos, con nuevas expectativas. En ocasiones se puede escuchar por parte de personas ajenas a la docencia que consideran esta actividad como repetitiva y como rutinaria. Sin embargo, no me ha tocado escuchar que opinen de esta forma personas que se dedican a esta actividad. En general los profesores opinan que a pesar de que trabajen en un mismo nivel o en un mismo grado, impartiendo quizás la misma materia, el trabajo siempre es creativo y cada situación es única e irrepetible. Lo mismo ocurrió con las profesoras colaboradoras de esta experiencia.

Pues sí, tienen razón M y L: es emocionante esto de iniciar un semestre más. (.....) Buena suerte a todas(P3)

Tienes razón L. Iniciar un semestre más es vigorizante. Me encanta saber que grupo tendré y pensar como serán cuando llegue el día de iniciar clases. Yo pienso que como docentes siempre hay algo que aprender de colegas y sobre todo de alumnos. Siempre es interesante ver qué aportaciones tienen los alumnos y de como se van desarrollando durante el semestre. Es algo muy padre.(P2)

Saludos a todos!!! Para los que trabajamos en Idiomas, pareciera que cada semestre es lo mismo pero en realidad no es lo mismo, no creen? Siempre está la emoción del comienzo y aunque sea el mismo nivel y haya los mismos problemas administrativos, los estudiantes son diferentes, lo mismo que sus reacciones e ideas. Cada semestre comenzamos con las pilas recargadas y listos a implementar nuevas ideas o variantes a nuestra práctica, y pues, ya no es lo mismo. Esto es lo bonito de nuestra práctica, cada semestre es otra oportunidad más para realizar de otra manera lo que más nos gusta, facilitar el aprendizaje, no creen? Que disfruten su labor!!! Saludos, (P2)

4.2.1.2 Capacitación para el Trabajo

Los temas que se trataron desde la perspectiva de capacitación para el trabajo posiblemente fueron muy circunstanciales, debido a que durante esta etapa de la experiencia se ofrecieron los TGA (Talleres Generales de Actualización) que oferta la autoridad educativa principalmente para maestros normalistas, pero a la que pueden acudir otros profesores. Generalmente los profesores que acuden a estos talleres son profesores de enseñanza básica (primaria y secundaria) y es menos común que lo hagan profesores universitarios. Sin embargo, la posición ambivalente de la que se ha hablado ya en este escrito en cuanto al origen de los profesores de idiomas, los posiciona en un punto medio entre profesores universitarios y profesores de enseñanza básica y media. Esta es una de las razones de ese sentido de pertenencia de grupo que tienen las profesoras participantes, al que nos referimos en párrafos anteriores. Dos profesoras hacen referencia al tema en plan de solicitar información y una tercera profesora, familiarizada con el asunto, responde. Finalmente otra profesora comenta al respecto.

Fíjate que tengo dos amigas que trabajan en el kinder que inscribí a mi hijo y ellas mencionan que tienen TGA's pero la verdad no estoy muy familiarizada con el tema. Podrías explicar un poco de que se trata, o enviarme información después ya que siento que todos nosotros nos podríamos beneficiar. Quien sabe... a lo mejor nos podría ser útil en nuestro entorno.(P3)

Me interesaría muchísimo conocer los temas y las maneras de abordarlos en el TGA de mate que mencionas. Te los encargo mucho. Un abrazo.(P1)

Mi esposo trabaja en una secundaria como maestro de educación tecnológica y le pregunté por el significado y me explicó que son Talleres Generales de Actualización (TGA) y que son parte de los servicios de actualización y capacitación de los maestros, integrado por 14 Cursos Nacionales de Actualización (CNA), Cursos Estatales (CEA), y Talleres Breves (TBA) que ofrece el PRONAP (P4)

Que bueno que traes este tema de discusión. Creo que es importante que nos demos cuenta que sí se realizan esfuerzos para tratar de capacitar mejor a los maestros. Ojalá que estas reuniones sean bien aprovechadas por todos. Me ha tocado estar en uno de Geografía para profesores de secundaria y lo que pude percibir fue apatía y desorganización. Los talleres de matemáticas siempre brindan actividades dinámicas para la enseñanza, ojalá así sea el que tomen ahora. Saludos, (P2)

En términos generales, la discusión de las primeras semanas, en el foro de Diario Compartido guarda este tono, ligeramente superficial, dedicado a aspectos fundamentalmente técnicos de la actividad profesional, relacionados con el inicio de sus cursos como docentes y con problemática burocrática propia de la facultad.

Más adelante, ya avanzada la experiencia de reflexión y con la presencia de algunas de las lecturas sugeridas, el tono de la discusión pasó a otro tipo de temas. Ello se plasma en el código axial de Reflexión Crítica.

4.2.1.3 Reflexión Crítica

Algunas de las profesoras hicieron referencia de las lecturas tanto de Freire como de McLaren como un "reencuentro" con estos autores. Para otras, la experiencia significó un primer encuentro con dichos autores. Sin embargo, para todas fue motivo de reflexión en tanto a la misión social y humana que el trabajo en la docencia tiene intrínseco. Algunos comentarios, como el siguiente ejemplo, muestran sorpresa e interés por la visión propuesta por estos autores.

Leí con interés dos de las referencias de Peter McLaren. Me sorprendió gratamente encontrar a un Doctor en Educación en Los Angeles difundiendo sus ideas sobre la pedagogía crítica revolucionaria. Llegué a un punto en el que el término "Transformative intellectuals" (teachers "who develop counterhegemonic pedagogies that not only empower students by giving them the knowledge and social skills they will need to be able to function in the larger society as critical agents, but also educate them for transformative action" -Giroux, 1988, en Kamaravadivelu, 2003, p. 12) me pareció conocido.

Efectivamente, nuestro querido Kama ya nos había introducido a este rol del maestro, ¿recuerda?(P3)

Después de recordar las intervenciones de un profesor que ya había hablado de estos temas durante alguno de sus cursos previos, la misma profesora se hace y hace a sus compañeras las siguientes preguntas.

Para reflexionar: ¿Que 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 que manera estamos contribuyendo a este ideal? Para disfrutar: Qué bonita está la página de Peter, ¿verdad? (P2)

En otras ocasiones, las preguntas no son preguntas abiertas dirigidas a la comunidad de lectores, sino dirigidas específicamente a alguna compañera o como respuesta a algún comentario. Como es razonable suponer, algunas de las profesoras se muestran más partidarias de las ideas que sustentan a la Pedagogía Crítica que otras, pero en esta experiencia no se trata de ver el grado de acuerdo o desacuerdo con un tipo u otro de pensamiento, sino de constatar que se puede dar una reflexión crítica (teleológica) que va más allá de la idea de mejorar la práctica docente *per se*. En este instrumento, como en todos los demás instrumentos que se aplicaron durante esta investigación, es posible encontrar evidencias de que se da este tipo de reflexión crítica.

P, se me ocurre que de igual manera tendríamos que preguntarnos que tan socialmente contextualizada está nuestra practica docente y que tanto alentamos a nuestros estudiantes a discutir y encontrar posibles

soluciones a problemas sociales actuales. Me he encontrado con que los alumnos no leen el periódico o escuchan las noticias, por lo tanto no tienen una opinión de lo que ocurre en su comunidad, en el país o en el mundo. ¿Cómo podemos contribuir a formar elementos de transformación de la sociedad si hay apatía y falta de información? Saludos, (P1)

También, otra manera de ver que esto ocurre es que las mismas profesoras tratan de profundizar en los temas que están discutiendo. Para ello, en algunas ocasiones se citan autores y en otras, como el ejemplo a continuación, se proponen lecturas y se facilitan citas bibliográficas. Además de ser una muestra de erudicción, las profesoras quieren compartir realmente algún saber o sentir con las demás personas que conformamos la experiencia.

Saludos a todos!!! En un trabajo tuve que referirme a la educación humanista y como este término está incluido en el modelo educativo de la UABC, me pareció prudente revisarlo. Una referencia(Paniagua, 2004) señala que la educación del futuro debe tener una base de cultura humanística y democrática, en donde el hombre entienda su realidad y trate de perfeccionarla, para facilitar su bienestar y el de la colectividad; en donde el alumno sea capaz de utilizar la ciencia y la tecnología en beneficio de la humanidad; en donde se perfeccione la realidad o se modifique, para alcanzar una vida más agradable, buena y justa. (P5)

¿Podemos relacionar educación humanista, formación integral, pedagogía crítica? (P1)

Algunas preguntas, como la última del ejemplo anterior, invitan a la reflexión a sus demás compañeras. Es interesante aclarar en este punto que, dado el medio en el que este tipo de preguntas es desplegado (un foro de discusión asíncrono en un sitio WEB), no siempre se encuentran las respuestas concatenadas inmediatamente después de las preguntas. Sin embargo, es frecuente encontrar respuestas a este tipo de preguntas algunos días después de formuladas. La presencia continua, o relativamente frecuente, de cuestionamientos como el anterior, hace que las personas participantes piensen más de una vez en ello y esto se refleja por ejemplo, durante las reuniones presenciales. Específicamente en el grupo de discusión que se analiza a continuación, en donde se dan las respuestas a estas preguntas que, por decirlo de alguna manera, "flotan en el aire" durante la experiencia.

Saludos, la pasé muy a gusto ayer en nuestra reunión. Siempre es motivador el hablar y compartir con las y los del gremio. Aquí les envío algunas referencias que me he encontrado en la red. Otros puntos de vista de lo que hemos estado leyendo. Que se la pasen "a todo dar" en la semana de descanso!!!! Chacón A. P. (sin fecha). La teoría como posibilidad para la formación de profesores críticos de Educación Básica en México. <http://www.monografias.com/trabajos25/formacion-profesores/formacion-profesores.shtml> Vachetta, M. et al. (2000).

Pedagogía tradicional vs la pedagogía liberadora.

http://normaldemompox.tripod.com/documentos/pedagogia_tradicional_pedagogia_liberadora.pdf. Kanpol, B. (1998). Critical Pedagogy for Beginning Teachers: the Movement from Despair to Hope. <http://www->

personal.monash.edu.au/~dzyngier/Critical%20Pedagogy%20For%20Beginning%20Teachers%20Barry%20Kanpol.htm (P2)

Finalmente, como parte de los materiales a que tuvieron acceso las profesoras participantes, se colocaron en el sitio WEB una serie de archivos sonoros que podían ser escuchados mediante la computadora con el simple click del ratón sobre la liga respectiva. Estos archivos correspondían a conversaciones de programas radiofónicos relativos a la Pedagogía Crítica, de Paulo Freire y grabados en portugués. La experiencia trató de ser un simple complemento a los materiales de lectura, pero circunstancialmente resultó más relevante de lo que se pudo suponer en un inicio. Resultó muy interesante ver cómo las profesoras (recuérdese que son profesoras de idiomas) se enfrentaron a escuchar un texto de un tema que estaban estudiando, en un idioma desconocido. La reflexión inicial en estos casos fue, "no le entiendo muy bien", pero pronto pasó a ser "así como me siento yo, se deben sentir mis alumnos de idiomas cuando no comprenden lo que se habla en clase", con lo cual se enfrentaron a la situación de ocupar el lugar de sus alumnos y motivó esto una serie de comentarios, intercambios, ideas y reacciones por demás interesantes y formadoras para ellas mismas.

4.2.2 Grupo de discusión

El segundo instrumento colectivo que se empleó en esta investigación fue un grupo de discusión. 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 de 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 postre 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 idiosincracia. 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 muy 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 intervención destacada hace ver que el profesor universitario tiene un papel muy importante en la comunicación dialógica con el estudiante, con independencia de la intencionalidad que al respecto pueda tener. Es decir, la intervención 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 su 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 muy conscientes de dicho impacto y de acuerdo con las creencias de cada una, de acuerdo 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.

Al hablar sobre el impacto social que su práctica tiene, o puede tener, una profesora comentó que siente que se está transmitiendo a la sociedad en general y al interior de la universidad en particular, una señal de que la Facultad de Idiomas es de alguna manera una "facultad de segunda". Este comentario se fundamenta en el hecho de que la Facultad de Idiomas, al menos en Ensenada, inicia sus clases una semana después que el resto de las facultades de la universidad. La razón, según comenta esta profesora, es porque se debe dar tiempo a que los alumnos acomoden sus horarios, con todas las demás materias que cursan para poder, una vez hecho esto,

acomodar en los "huecos" los cursos de idiomas. La profesora se cuestiona y cuestiona a las demás en el sentido del porqué esto no ocurre, por ejemplo, con los cursos de matemáticas o cualquier otra asignatura, que toman los mismos alumnos en otras facultades. O por qué, simplemente no se inician las clases simultáneamente. En su opinión, esto es una clara muestra institucional de que se considera "de relleno" el estudio de los idiomas. Algunas de sus compañeras hacen ver una contradicción cuando comentan que, a pesar de lo anterior, el idioma es un requisito de titulación. Es decir, por una parte se manda la señal de que idiomas es menos importante que otras asignaturas pero por otra parte se reconoce que sin un cierto nivel de dominio del idioma, los egresados de las otras facultades no pueden titularse. También se comenta que, a juicio de algunas de ellas, si el "requisito del idioma" se tornara incómodo para mantener ciertos índices o indicadores de titulación en alguna facultad, seguramente sería removido. Actualmente el requisito del idioma ya no es obligatorio para la titulación en todas las facultades de la universidad.

El tema anterior es interesante tanto en el contexto y contenido que se da, como en el tipo de reflexión que demuestra. 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 con 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. Algunos ejemplos a continuación muestran esta misma situación.

Otro tema que resultó particularmente favorecido durante la puesta en práctica del grupo de discusión tiene que ver con la evaluación del aprendizaje. Por una parte, se acusa a la evaluación estandarizada, sobre

todo cuando los instrumentos de evaluación están fuera del dominio del profesor (i.e., son realizados por un grupo ajeno de expertos), de que es contraria a favorecer del diálogo. En opinión de las maestras, si pudieran tener la libertad de dejar hablar a los estudiantes de sus temas de interés, de sus situaciones y en general si pudieran fomentar el diálogo con ellos, estarían en desventaja cuando el aprendizaje de sus alumnos fuera medido mediante un instrumento de evaluación dado. Es decir, por una parte pueden sentir el deseo o necesidad de dejar hablar al alumno, pero por otro recuerdan constantemente que los alumnos serán evaluados con relación a un contenido teórico que no necesariamente es el ideal ni el de mayor interés del alumno, pero que es el que se utilizará para medirlos y para medirlas a ellas mismas. En otras palabras, esta práctica evaluadora contradice la práctica docente liberadora. En términos generales se habla mucho de los exámenes. El fondo de la discusión parece ser que no se deja libertad al profesor para incluir lo que el considere prudente evaluar.

En otro momento de la discusión, una de las profesoras participantes pregunta ¿cómo es posible constatar en sus estudiantes si se es un docente reflexivo?. Es decir, la pregunta hace reflexionar sobre la posibilidad de observar en los alumnos características tales que hagan constatar al mismo docente que está siendo un docente reflexivo. La respuesta proviene de diversas intervenciones. Por una parte parece claro que no es probable que haya una serie de características, o listado de cualidades que tendrán que mostrar los estudiantes para que el docente se pueda constatar a sí mismo como un docente reflexivo. La práctica misma permitirá al docente que trate de ser un docente reflexivo el percatarse de las acciones de sus alumnos. En resumen, se llega a la conclusión de que no hay posibilidad de premeditadamente hacer una lista de características observables en el alumno que hagan ver que el docente actúa reflexivamente, pero que en la medida en que se sea dialógico, esta docencia reflexiva se vera puesta en práctica. En otras palabras, no es fácil pensar en hacer una reflexión en la acción sobre la reflexión crítica.

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 muy factible, que puede lograrse con facilidad y que puede ser sumamente edificante y formativa para los participantes.

4.2.3 Ejemplos de procesos de reflexión:

Con la finalidad de ilustrar con mayor claridad algunos de los procesos de reflexión que se dieron durante la experiencia, a continuación se presentan algunas colaboraciones de tres profesoras, identificadas como P1, P2 y P7 respectivamente, en donde se pueden apreciar las posturas de cada una de ellas a lo largo de la experiencia. Para mayor claridad, se identifica, además de la profesora que aporta el comentario, 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. De esta forma, una aportación clasificada como P2DC corresponde a la profesora 2, aportado en el Diario Compartido.

Mientras que la postura de la profesora identificada como P1 es desde su inicio bastante crítica, podemos apreciar que durante la experiencia se mantiene en esta postura e incluso incrementa en ciertos momentos algunos comentarios que nos permiten sostener que su postura es acorde con la de la reflexión crítica. Algunas aportaciones de esta profesora son:

....primeramente, y es una persona que tanto pueden recibir de mi, cuanto pueden aportar a mi, bastante en todo, también no nada más académicamente, yo he aprendido mucho de mis alumnos.... (P1E)

...Si es una pre.. es una parte que desgraciadamente es adonde nos empujan en nuestro sistema ...(P1E)

...bueno yo la única la única desventaja o impedimento que veo ¿¿¿¿¿¿¿ es que se les exige demasiado y no se les dan los apoyos suficientes para poder desarrollarlos, se les exige excelencia, se les exige calidad, cuando vemos que todas las corrientes, todas las estrategias todas las técnicas de aprendizaje, dicen que para tener un máximo aprovechamiento el salón no debe tener más de treinta alumnos con las reglas que ya sabemos y las rompemos de la manera más..... (P1E)

El grupo de la tarde resiente mi estado de ánimo, aunque responde bien, mejor que el de la mañana. Es curioso cómo cuando nos enfrentamos con alguien que

sabemos no pasa por su mejor momento (enojado, triste, deprimido,) como que nos hacemos más comprensivos ante él/ella. (P1D)

Si los franceses entiende la realidad de cierta manera (reflejada en su idioma) diferente de la suya, tal vez quienes sostienen o apoya cierta corriente de pensamiento diferente de la que yo suscribo merezcan, como los franceses, respeto y, mejor, un poco de mi tiempo y de mis neuronas para tratar de entender por qué piensan como piensa. En semestres anteriores he tenido estudiantes que se llevan algo semejante, y quiero que en este semestre también sea así. (P1D)

Y retomo lo que estaba tratando de explicar unos días atrás. Me refería a que leyendo a Freire (1984) pero sobre todo a McLaren (1993) entendí cómo pude haber explicado mi desacuerdo hace ya un par de años cuando me presentaron las estrategias de aprendizaje, especialmente las relacionadas con la lectura. Recuerdo que yo trataba de decir que no bastaba la experiencia; que incluso esa experiencia podía ser un obstáculo a la hora de querer aprender algo. Ahora sé que lo que me faltó decir es algo así como que no debemos sobredimensionar el papel de la experiencia restándole (o incluso eliminándolo por completo) valor a la reflexión (McLaren, 1993, parafraseando a Freire, por supuesto). También creo entender mejor ahora (o reafirmar alguna vieja idea, tal vez) por qué no me parece correcto / suficiente / honesto decirle a los estudiantes que para ser lectores eficientes (o como mal traducen efectivos)

deben aplicar las recetas o estrategias de pre-lectura, durante la lectura y después de la lectura. (P1D)

¿Lo suficiente para que el profe pueda darme una nota aprobatoria? ¿Los que saben responder a las preguntas sobre el texto que les hacen los profes, sin generar, al menos para ellos mismos nuevas preguntas a partir del texto? No soy capaz de definir esta idea de lector eficiente, por lo tanto no es correcto / suficiente / honesto fomentar entre mis estudiantes la lectura eficiente. Por otro lado, la lectura, la comprensión de un texto, va más allá de activar mi conocimiento previo, de escanear un texto, de apuntar las ideas centrales, etc. Al leer necesito establecer comunicación con el autor del texto. (P1En)

En términos generales es posible ver en estos ejemplos, cómo la profesora adopta una postura crítica en su forma de reflexión. Si bien se interesa por la forma en la que sus acciones docentes son llevadas a cabo, desde una perspectiva que incluye la técnica-instrumental, nunca deja de incluir el aspecto teleológico del "para qué" o "hacia adonde" de su práctica e incluye una visión personal, humana, supra académica, involucra una relación de sentimiento humano que rebasa la posición meramente de un técnico de la enseñanza. A este involucrarse de manera personal, desde una perspectiva que deja ver su interior como ser humano, es a la postura que hemos llamado Visión Interna en este trabajo.

El siguiente ejemplo muestra a nuestro juicio el tránsito de una profesora que no inicia su reflexión desde una posición tan crítica como la anterior, pero que conforme avanza la experiencia cada vez se involucra más como persona y cada vez incluye más elementos propios de la reflexión crítica.

Pues es un proceso, el aprendizaje es un proceso este..... eh hh... que... mmmmm eh hh. que el alumno ve conforme va madurando va este adquiriendo esteee... pues habilidades, capacidades, conocimientos, este..... en diferentes momentos, es cíclico y además es este... es como una espiral.(P2E)

hablando de los niños, de los adolescentes, crearles hábitos, ayudarlos a a que usen estrategias para descubrir cosas, adquirir conocimientos, mmm ayudarlos a a que vayan a a creando esa curiosidad de querer saber más, que hay más que más hay en 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 ee creo que uno debe de ser curioso investigar, leer, sobre, sobre sobre lo que se esta descubriendo en educación, en el área de nosotros, en idiomas, ha habido muchos, muchos eee tipos mm 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)

Tienes razón L. Iniciar un semestre más es vigorizante. Me encanta saber que grupo tendré y pensar como serán

cuando llegue el día de iniciar clases. Yo pienso que como docentes siempre hay algo que aprender de colegas y sobre todo de alumnos. Siempre es interesante ver qué aportaciones tienen los alumnos y de como se van desarrollando durante el semestre. Es algo muy padre.(P2DC)

Para reflexionar: ¿Que 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 que 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.

Finalmente, en el siguiente ejemplo es posible ver a una profesora que no transita con claridad hacia una postura más crítica en su reflexión, sino que se mantiene en un nivel de reflexión que podríamos llamar más técnico, con una visión teleológica menos notable.

...porque uno se va dando cuenta el enfoque que tenemos aquí en la escuela de idiomas, es muy

comunicativo, a pesar de que de pronto la gramática enen enfatiza un poco, el el el el.. objetivo principal es que se comuniquen en inglés, que puedan tener una conversación (.....)...sí no hay interacción, esta evaluación te esta diciendo que no se estan cumpliendo los objetivos,...(P3E)

el alumno de repente no tiene idea de ello, porque no están bien ubicados, por ende el examen, nn no esta bien diseñado, tiene que estar bien diseñado el examen, no nada mas pues a ver que es lo que queremos obtener de esa evaluación...(P3E)

...hay examen escrito que afortunadamente el peso y el valor que se le da en puntos, no es tan importante, en la escuela de idiomas, le damos mucha importancia a la práctica, al al al momento de la evaluación, examen en nuestro salón de idiomas, el escrito de un papel, va mas allá de una evaluación oral, ..(P3E).

Para mi es un coco, para mi es lo peor, la parte fea de mi trabajo (P3E)

Pues sí, tienen razón M y L: es emocionante esto de iniciar un semestre más. (.....) Buena suerte a todas(P3DC)

Efectivamente, nuestro querido Kama ya nos había introducido a este rol del maestro, ¿recuerda?(P3DC)

Esta profesora, a pesar de que realiza su trabajo con mucho éxito, se ve con mayor dificultad para involucrarse de manera más interna, más personal o más íntima con su labor (al menos es lo que se percibe desde su comunicación escrita). Mantiene mucho más claramente lo que hemos definido como Visión Externa, que puede considerarse como la visión del experto técnico en la labor profesional que desempeña, sin dejar ver la parte humana o el involucramiento personal en esta labor. Por otra parte, el tipo de reflexión que predomina en este ejemplo es el de la reflexión propia de la racionalidad técnica y de la reflexión en la acción.

**Es más fácil destruir un átomo
que un prejuicio.
A. Einstein**

Capítulo V

Discusión

5 Discusión

La discusión de los datos presentados en este trabajo tendrá la siguiente organización: En primer lugar, se hace una reseña de las características propias del investigador, su contexto y su situación trivalente (funcionario universitario, profesor de la asignatura e investigador), por considerarse elementos de suficiente peso e importancia como para ser tomados en cuenta en el estudio de los resultados; en segundo lugar, las características de la experiencia, porque su carácter de experiencia en línea asistida por tecnología de cómputo y telecomunicaciones, le brinda aspectos peculiares que consideramos que es importante apuntar. Finalmente, se ha elaborado un instrumento que permite analizar los resultados tomando en consideración diversos aspectos y enfoques teóricos.

5.1 De las características trivalentes del investigador

Durante el proceso de intervención con las profesoras que colaboraron en la experiencia de reflexión que aquí se analiza, el investigador responsable de este trabajo ocupaba un cargo administrativo que le colocaba en un puesto de funcionario de nivel medio en el Campus Ensenada de la Universidad Autónoma de Baja California, al que está adscrito la Facultad de Idiomas Ensenada en la que se desarrolló la experiencia. Alguna de las profesoras participantes ocupaban puestos de oficina en la misma administración y otra de las participantes ocupaba también un cargo administrativo en la propia Facultad de Idiomas. Esta situación pudiera haber influido en el tipo de información que algunas de las participantes ofrecieran durante la aplicación de alguno de los instrumentos de recolección de datos, particularmente en la entrevista inicial, por sus características tanto de entrevista (cara a cara) como de inicial (no se había desarrollado confianza todavía). Con la finalidad de tratar de contrarrestar esta situación, el investigador tiene que adoptar una postura que permita a la vez ganar la confianza del entrevistado, haciéndole ver con claridad que la información

que se recabe en el proceso de la entrevista será tratada con absoluta discreción y que su contribución será siempre anónima. Sin embargo, no siempre se logrará obtener una información no sesgada por estos motivos. En este sentido se trató de identificar en la medida de lo posible aquellas intervenciones en las que aparentemente se estuviera contestando alguna pregunta con orientación ocasionada por esta situación. Estas secciones de las entrevistas fueron clasificadas en la codificación de código abierto bajo el rubro "lo que quieres oír", en el que se incluyeron aquellos comentarios que se pudiera sospechar razonablemente que fueron suscitados por la situación mencionada.

La posición de profesor de la materia motivo de la experiencia de reflexión, que forma parte de la currícula de la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés (nombre que tenía en ese momento la licenciatura cursada por las profesoras participantes), pudo haber influenciado alguna de las intervenciones, dado el carácter de evaluador y asignador de una calificación final que el docente tiene en cualquier curso en esta universidad. Este tipo de influencia es razonablemente inevitable pero se trató de minimizar proporcionando a los estudiantes una rúbrica de evaluación al inicio del curso, en donde pudieran ver de que manera serían evaluadas sus aportaciones y en la que se señalaba que el componente principal de la evaluación final de la materia sería una autoevaluación, además de evaluación de sus compañeras. Además, en la medida en que se fue dando la interacción entre profesor y alumnas, se trató explícitamente de generar un clima de confianza en donde se hiciera ver que la evaluación final del curso no estaría supeditada a la valoración de los aportes de las participantes por el profesor, sino a la utilidad que ellas mismas encontraran en retrospectiva, de sus aportaciones. A pesar de ello, en algunas ocasiones a juicio del investigador algunos materiales fueron clasificados bajo el código "lo que quieres oír"

Finalmente, el mismo carácter de investigador al ser responsable del diseño y operación de la experiencia, implica un grado de influencia en el

desarrollo de la misma, así como sobre la recolección de los datos, su análisis e interpretación. A pesar de ello y haciendo énfasis en que no se busca una generalización de los resultados, se puede afirmar que el resultado general de la experiencia es aplicable a otros casos y contextos, a pesar de que algunos de los resultados parciales o preliminares puedan variar en otras experiencias similares o verse influídos por los aspectos que aquí se han mencionado.

5.2 De las características tecnológicas de la experiencia

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 como una versión de curso 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 fué ampliamente dominado por todas ellas en un tiempo muy corto. Lo anterior nos permite considerar que el manejo de la tecnología en esta experiencia fue muy 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 muy poco impacto.

5.3 Interpretación de los resultados

La interpretación de los resultados se realizó siguiendo dos grandes vertientes. La primera con relación a las categorías Cosmovisión, Paradigma, Visión, Concepción de la Docencia y Modo de Reflexión. La segunda, en atención al tipo de instrumento de origen de los datos; instrumentos

individuales (entrevistas, ensayos, diario personal) e instrumentos colectivos (grupo de discusión, diario compartido).

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) (Figura 13).

De esta forma, encontramos una correspondencia entre la forma de concebir lo educativo, al hombre y a la docencia, la forma de pensar en el conocimiento mismo, las creencias y teorías implícitas propias de las personas y la forma en que se concibe la actividad docente, la formación de los profesores y la reflexión que sobre su actividad docente tienen, o se espera que tengan, los profesores. (Figura 14)

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.

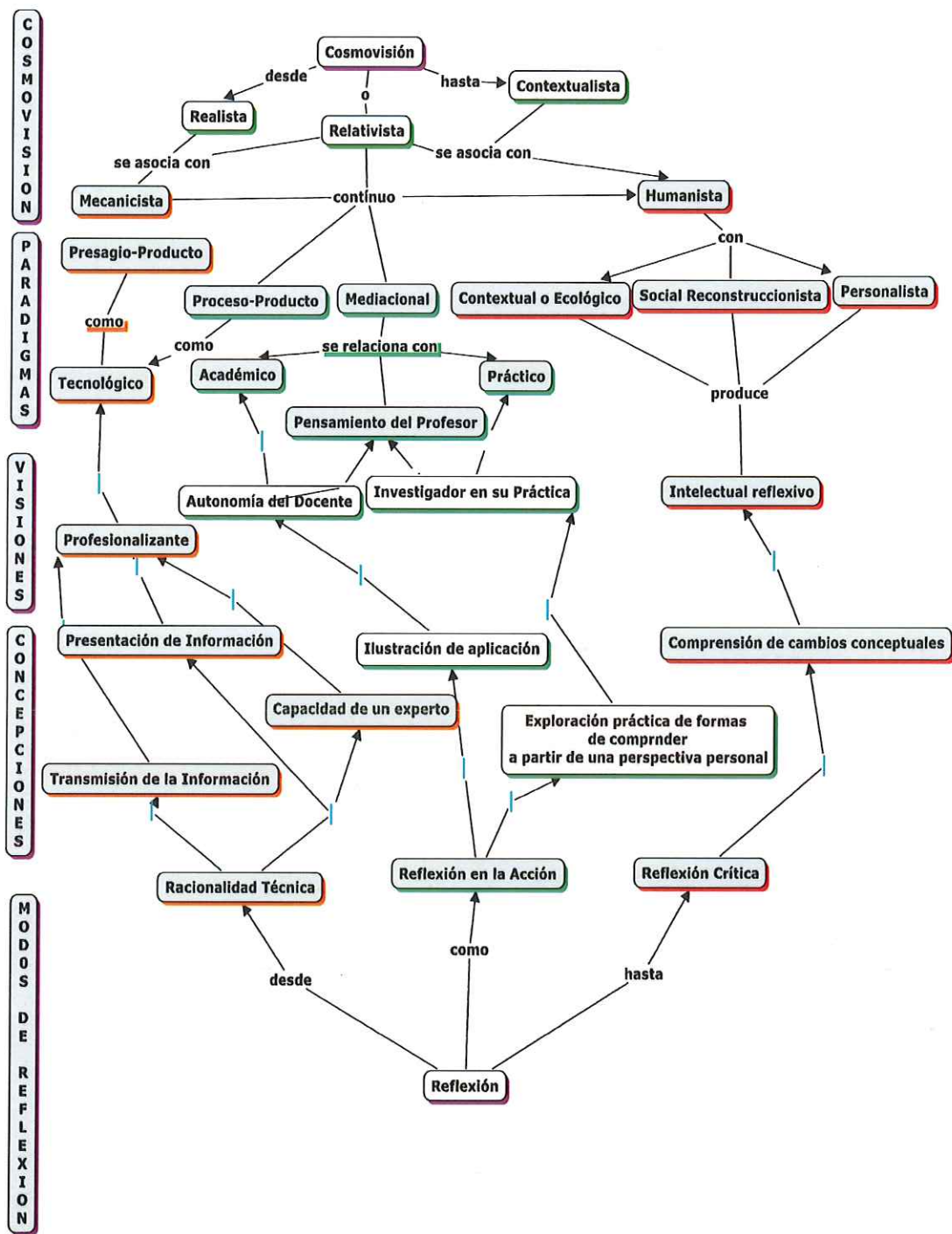


Figura 13.- Síntesis conceptual

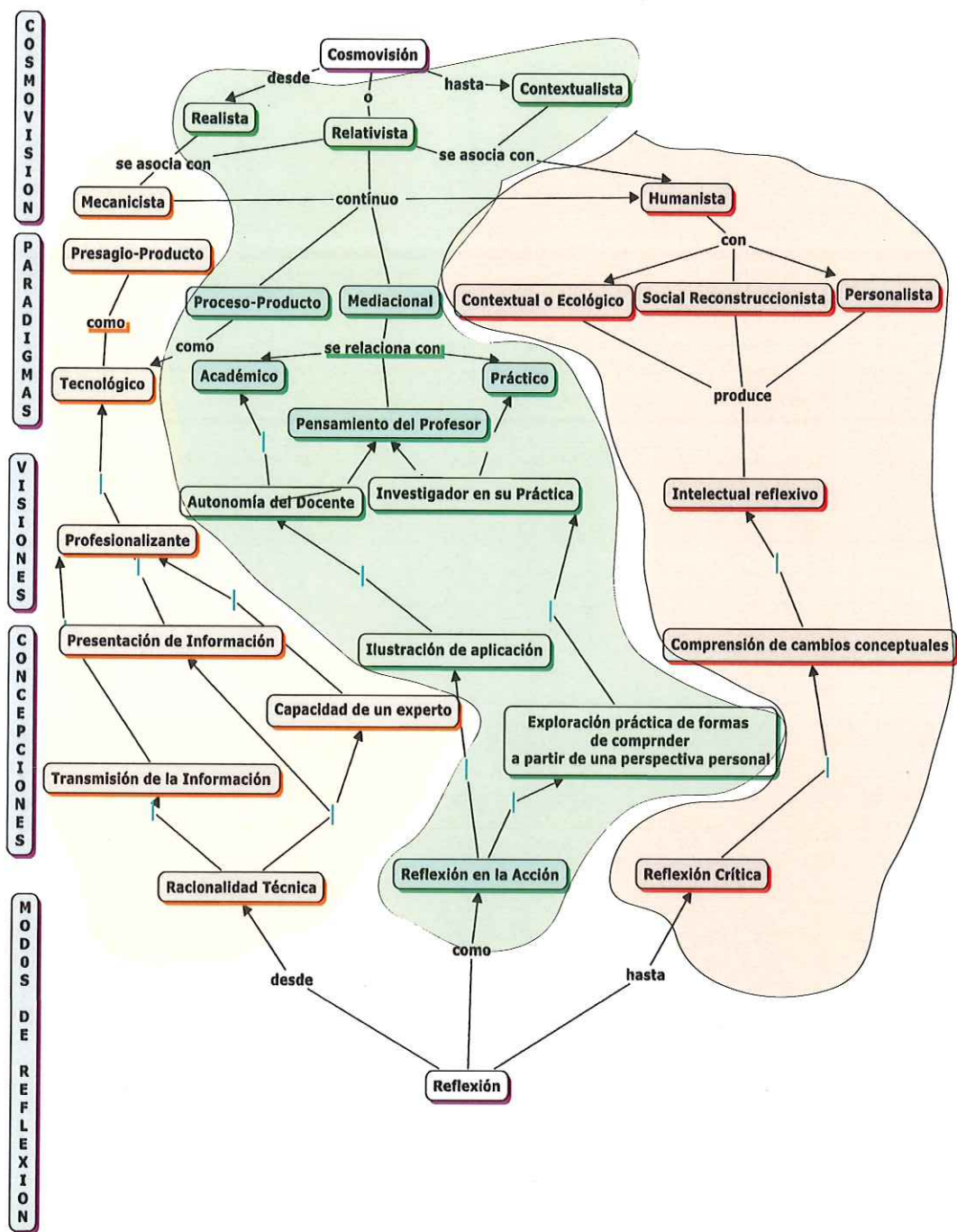


Figura 14.- Propuesta de relación entre las diversas dimensiones, cosmovisión, paradigmas, visión, concepción y modos de reflexión sobre la docencia.

Para estos profesores la concepción sobre la docencia se enmarca también en actividades que justifiquen consideraciones del tipo "los alumnos serán capaces de..."

...hay mucha gente muy preparada que inventa muchas cosas nuevas, y y y y hay mucha gente preparada que esta descubriendo, investigando en el en el área de la educación, mjmj y uno debe actualizarse y admitir, reconocer, que ya estoy obsoleta, a veces es este esta hay el detectar en el salón de clases, con uno mismo, que algo ya es obsoleto, que ya algo ya no esta funcionando,...(P4E)

esss el compartir , conocimientos, esa es la enseñanza más que nada (P4E)

y el poder entonces adaptar las técnicas y la metodología este adecuada para poder llegar a ellos para poder hacer que ellos puedan este pues aprender o sea recibir lo que necesitan. (P4E)

Reflexionar es revisar honesta y cuidadosamente nuestro desempeño. Se escucha fácil, pero en realidad no lo es tanto, requiere de tiempo, requiere de hacer las preguntas correctas para encontrar las respuestas correctas. Por ejemplo, preguntarse si se han alcanzado los objetivos del programa, en qué medida, cómo, etc. (P4D)

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-Reconstruccionista, sostiene una visión el 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 15)

Visión Interna, Visión Externa

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.

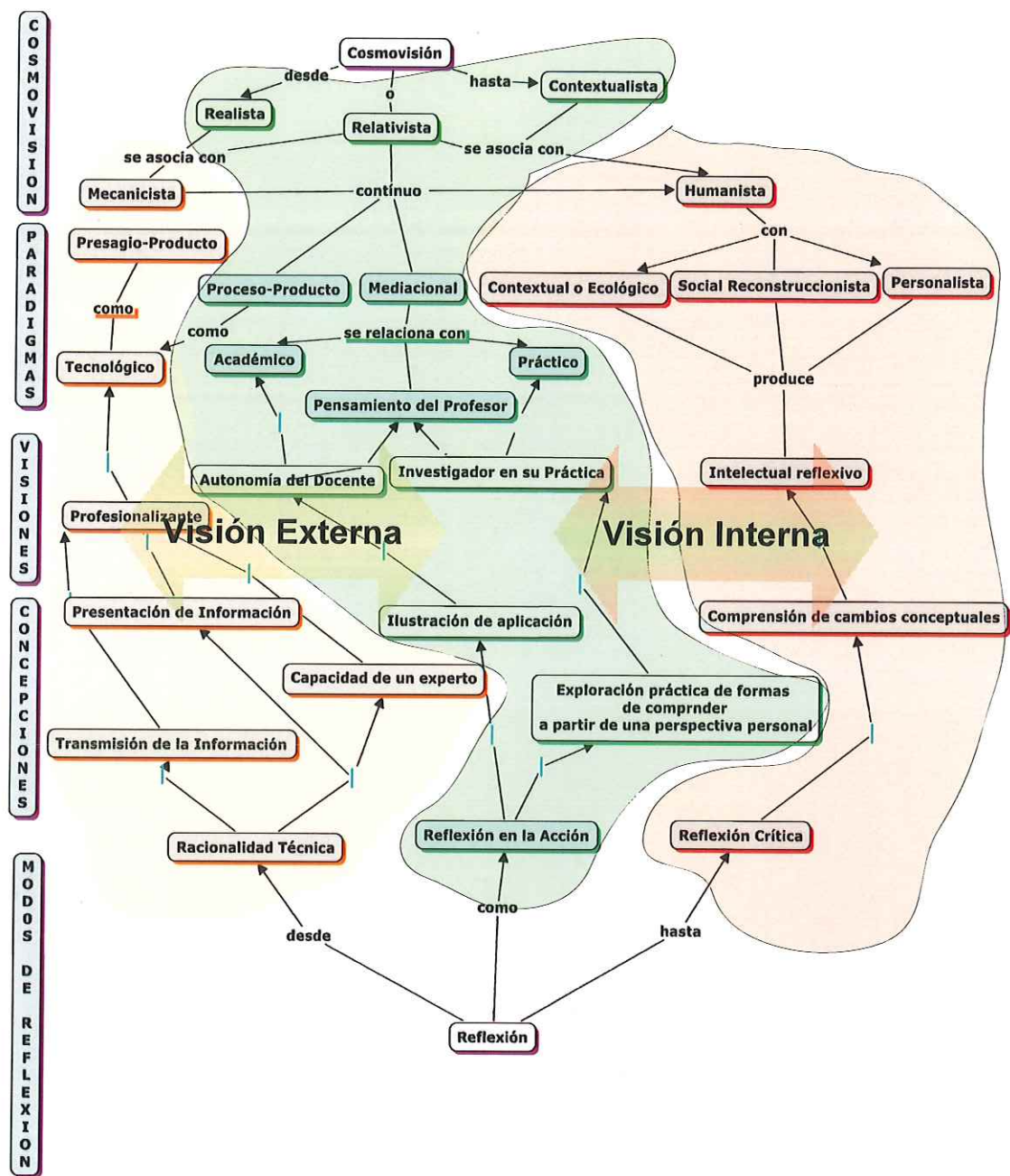


Figura 15.- Posición que ocupan las profesoras que muestran una Visión Externa y las que muestran una Visión Interna en relación con las dimensiones, cosmovisión, paradigmas, visión, concepción y modos de reflexión sobre la docencia

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 Reconstruccionista, 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 una componente teleológica y abarca ampliamente todos 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.

En general 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.

En términos muy generales, 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.

Cuando una profesora se manifiesta desde una Visión Externa, por lo general está hablando de aspectos técnicos de la docencia y además los aborda de manera aséptica. Algunos ejemplos de "reflexión" reportados por ellas desde esta posición discurren en el sentido de:

*"Reflexión de la semana A pesar de 4 días de
clase y pocos alumnos el martes, se ven más seguros en
la comparación con adjetivos y adverbios. Los entiendo.
Por eso les pregunté si se dice bien bonito o muy
bonito . Seguiremos la próxima semana."*

y este es el reporte de reflexión de una semana. Como puede verse, se tocan solo temas técnicos (concretamente gramaticales) y desde una perspectiva acrítica. Esta misma profesora, conforme la experiencia de reflexión avanzó, migró su posición hacia visiones mucho más cercanas a una reflexión crítica.

En el caso de la Visión Interna, la posición es mucho más comprometida por parte de la profesora, por ejemplo :

" En mi opinión, los esfuerzos conscientes y sistemáticos que se llevan a cabo para alcanzar el propósito recién mencionado son la esencia de la labor docente. Lograr reconocer cuáles actividades y actitudes desarrolladas por nosotros hacen que nuestros estudiantes decidan asir mentalmente lo que les proponemos, debiera ser nuestra pregunta de investigación de todos los días, de manera que luego de cierto tiempo –un cierto que es variable y personal para cada uno- estas actividades y actitudes se presentaran de manera espontánea, a la manera como un verdadero maestro construye su obra."

También hay referencias, por parte de otra profesora, a la idea de reencontrarse con Freire y la posibilidad de leerlo y releerlo desde la perspectiva de la liberación personal. Es decir, ella misma está viendo la posibilidad de participar en el proceso de liberación a través de la re-lectura del autor. Otra profesora muestra extrañeza y agrado (simultáneamente) al descubrir la posibilidad de leer a McLaren en y desde Estados Unidos. Concluye su reflexión diciendo que lo único que nos queda como seres humanos es no dejar de ser seres humanos.

5.4 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 muy 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 muy 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.

5.5 Limitaciones

La investigación aquí reportada obedece a la lógica de la investigación cualitativa. Por ello no busca ni pretende obtener generalidades ni proporcionar respuestas universales a supuestos problemas universales.

La posición trivalente del investigador (como funcionario, como profesor y como investigador) pudo haber influido en algunos de los

resultados obtenidos. Sin embargo, el hacer esta posibilidad consciente y mantenerla siempre frente a la vista, matiza de alguna manera el sesgo que se pueda tener por ello. Sin embargo, se considera que el *corpus* de datos, analizado con la metodología aquí empleada, conducirá sin duda a resultados similares en los grandes rasgos. Es decir, independientemente de que se utilice una codificación distinta (propia de cada investigador), se podrá comprender, a partir de la información aquí vertida, que la explicación dada es una explicación lógica y posible.

Finalmente, la limitación en tiempo (un semestre) de la experiencia de reflexión crítica, permite suponer que lo logrado por las profesoras, en cualquier dirección que esto haya sido, podría incrementarse si se empleara esta estrategia de formación como una estrategia de formación permanente del profesorado.

5.6 Recomendaciones

Si se desea ser coherente entre el discurso político en el terreno educativo y los resultados que se esperan de los procesos de formación permanente del profesorado, se puede implementar una experiencia de reflexión crítica permanente que no implica grandes inversiones ni por parte de las autoridades educativas ni por parte de los docentes y que a la postre rinda frutos mucho más tangibles que la mayoría de los cursos de formación docente que operan hoy en día en los programas de formación del profesorado.

Para el investigador interesado en incursionar en estos campos de la investigación cualitativa, será siempre recomendable tratar de mantener un perfil bajo frente a los profesores, pero sobre todo, mantener siempre presente la posibilidad de ser un factor influyente en el desarrollo de la investigación.

Nadie puede amasar una fortuna
sin hacer harina de los demás
Mafalda

Literatura Citada:

- Angelini, B. R., y Angelini M. C. (2000). Nuevos caminos en la formación de profesores en historia. En *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI*. (pp 76-79). Buenos Aires: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Bello, M. E. (2003). *Educación y globalización. Los discursos educativos en Iberoamérica*. Barcelona: Antrhopos.
- Benedito, V., Ferrer, V., Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bravo, L., López, R. M, & Gracia, C. R. (1995). La formación psicopedagógica del profesor universitario: una propuesta. Cienfuegos: Universidad Carlos Rafael Rodríguez
- Borgatti, S. (1996). *Introduction to Grounded Theory*. Revista electrónica consultada agosto 5 2006
En: <http://www.analytictech.com/mb870/introtoGT.htm>
- Boronat, M. J., Castaño N., Ruíz, E. (1999). *Aportaciones a la formación del profesorado desde un programa de orientación universitaria dirigido al desarrollo personal, académico y profesional del estudiante*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2 (1). consultada agosto 15 2006 En: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm> .
- Buendía, L., Colás, P., Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. México: McGraw Hill.
- Castells, M. (1997, julio 29). La insidiosa globalización. *El País*.
- Cáceres, M. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*.
- Cheybar, E. (2001). *Hacia el futuro de la formación docente*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cano, G. R., Revuelta, C. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2 (1) consultada 27 octubre 2007
<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/00-v2n1.htm> .
- Castro, D. (2005). Formación Inicial del Profesorado en la UPF: Principios pedagógicos y formas organizativas. *Educación No. 33. Revista de Pedagogía Aplicada de la UAB*.

- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Tercera Edición. Morata.
- Díaz Barriga, A. (2006). La didáctica, una disciplina conceptual que mejora la comprensión de los proyectos de reforma educativa y de la intervención docente. Conferencia presentada en el IV Congreso Internacional de Didáctica Universitaria. *Los saberes de la docencia universitaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco.
- Dick, R. (2005). Grounden theory: a thumbnail sketc. *Resource paper in action research*. consultada julio 2005 http://www.scu.edu.au/schools/gcm/arp/grounded.html#a_gt_intro
- Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. México: Paidós.
- Farrand J. R. (1999). La formación de docentes universitarios a través de la maestría: Algunas cuestiones pendientes para el caso de la Universidad mexicana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2 (1) consultada julio 2005 <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Fernández M., A. (2002). La Carpeta Docente como estrategia formativa favorecedora de una actitud innovadora en los profesores universitarios. *Boletín de la Real Estatal de Docencia Universitaria Vol. 2 No. 3*. consultada agosto 2005 <http://www.uc3m.es/uc3m/revista/Vol2Num3/archivos/pdfs/fernandez.pdf>.
- Ferreira, M. J. (2003) O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação do professor. *Revista Iberoamericana de Educación*. No 33, Septiembre Diciembre pp.5 5-70
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* (54a ed.). México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- García, A. J. (1999). *Evaluación de la formación. Marcos de referencia*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Gadotti, M. (1998). *Pedagogía da praxis*. (2a ed.). México: Cortez
- Glaser, B. G. (1995) *Grounded theory 1984-1994, Volume 2*. Mill Valley, Ca.: Sociology Press.

- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Graves, B. (2000). *Political Discourse. Theories of Colonialism and Postcolonialism: Deconstruction*. Brown University.
- Grandtner, A.M., (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.
- Halliday, J. (1990). *Markets, manager and theory in education*. Basingstoke, Hampshire: The Falmer Press.
- Harvey, O. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psicology*, 54, 143-159.
- Henriquez, M.A. (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 Vol. 11, No. 1*.
- Ibáñez, T. (1992). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del Profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). La investigación docente y la reforma educativa democrática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Septiembre - Diciembre 2003 vol. 8 no. 19 pp. 705-731.
- Leal, S. F. (2004). Efecto de la Formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. No 34 Enero-Abril 2004.
- Loiola, F. A & Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, No 2, 2001, pp. 305 - 326.
- Martínez B. J. (1994). Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español. *Investigación en la Escuela* No 22.
- Meneses M. E. (1991). Un perfil del maestro universitario. *Magistrales no. 1 Julio-Diciembre 1991*. México: Universidad Iberoamericana.
- Miguel A. G., Dueñas G. J., García N. H. y Nava B. G. (2001). Exploración situacional de la formación docente. En Edith Chehaybar Kuri (coordinadora). *Hacia el Futuro de la Formación Docente en educación superior: Estudio comparativo y prospectivo*. Colección Educación

Superior Contemporánea. México: Serie Mayor., CESU Plaza y Valdés Editores.

- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 18, 197-206.
- Pasillas, M.A. (2005). Condiciones socioinstitucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo. *Perfiles Educativos, tercera época, año/vol. XXIII, número 092*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Pajares, F. (1992). Teachers Beliefs and educational research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307-332.
- Perales, M.J., Sánchez, P. & Chiva, I. (2002). El "curso de iniciación a la docencia universitaria" como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de Valencia. Un sistema de evaluación. *RELIEVE*, v.8, n.1, p.49-69.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in college years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pregent, R., Fontaine, S. y Wouters, P. (1997). The pedagogic services of the quebecois universitie Press *Academica*, vol 15 (1-2), 61-96.
- Reta, V., & Araya, R. (2005). El lugar de la reflexión en la formación docente. *Revista Hermes. Revista No 1*. Instituto de Formación Docente Continua San Luis. ISSN 1850-6771
<http://www.hermes.ifdcsanluis.edu.ar>
- Restrepo G., B. Gómez (2003) Una variante pedagógica de la Investigación Acción educativa. Coordinador del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia OEI-Revista Iberoamericana de Educación.
- Rogers, C.R. (1991). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. México: Paidós.
- Rockeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. En Galindo Cáceres, J, (Coordinador). *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- Rosa, S. (2000). *Constructivism e mudança*. Sao Paulo: Cortez.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schoomer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En Galindo Cáceres (Coordinador). *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México : CONACULTA Addison Wesley Longman.
- Sigel, I. (1985). *A conceptual analysis of beliefs*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 345-371
- Smyth , J. (1992). Teachers' Work and the Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*. Vol 29 No 2.
- Strauss A. y Corbin J. (1998). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Street, S. (2003). Trabajo docente y subjetividad magisterial: viejos debates en nuevos contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Septiembre - Diciembre 2003 vol. 8 no. 19, 599-602.
- Tatto, M. T. (1999). Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-junio Vol 4. No. 7 , 101-136.
- Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers. Reflective profesional practice*. London: Cassell.
- Valdés Cifuentes, T. (2000). Educar para el Siglo XXI. En *1er Congreso Iberoamericano de Educación. Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*. Troquel. OEI
- Wubbels, Th., Creton, H. y Hootmayers, H. (1987). A school-based teacher induction programme. *European Journal of Teacher Education*, vol. 10, No 1.

ANEXOS

ANEXO I

Guía de Entrevista Inicial

Guía de Entrevista:

- 1.- ¿Qué es para usted la educación, en términos generales?
- 2.- ¿Qué es la docencia?
- 3.- ¿Qué es un alumno?
- 4.- ¿Qué es y cómo ocurre el aprendizaje?
- 5.- ¿Qué es la enseñanza?
- 6.- ¿Qué es y qué papel juega la evaluación del aprendizaje?
- 7.- ¿En qué consiste ser profesor?
- 8.- ¿Cómo se puede describir usted en una clase?
- 9.- ¿Cuál es la función o las funciones del profesor?
- 10.- ¿Qué se requiere para ser profesor?
- 11.- ¿Qué es un buen profesor?

ANEXO II

Cuestionario Guía para el Ensayo

Cuestionario ensayo

Por favor utiliza estas preguntas como una guía para centrar el tema que desarrollarás en tu ensayo.

¿Por qué me dedico a la docencia?

¿Qué actividades en el aula me resultan más agradables?

¿Qué actividades asociadas con la docencia considero desagradables?

¿Por qué es esto así?

¿Qué necesidad tengo de mejorar?

Gracias y adelante !!!

ANEXO III

Guía Grupo de Discusión

Grupo de Discusión

3 mayo 2006

El día de hoy tendremos una reunión grupal ligeramente diferente a las anteriores. Desde luego deseo que el sentimiento de libertad y de comodidad que hemos tenido para expresarnos con toda libertad y confianza en las sesiones anteriores permanezca inalterable.

La información que obtendremos de este grupo de discusión será analizada por mi en el proceso de investigación en el que ustedes han estado colaborando y el análisis se realizará utilizando una metodología propia de la teoría fundamentada.

La información una vez procesada se presentará siempre considerando el anonimato de los participantes

La forma de trabajo que propongo es que a partir de una serie de preguntas que tengo elaboradas, se realicen comentarios por las participantes en el orden y secuencia que deseen.

- 1.- ¿Cuáles de las lecturas que se han propuesto en este curso han sido de interés para ustedes?
- 2.- ¿Alguna de estas lecturas ha tenido un impacto especial para ustedes?
- 3.- ¿De qué forma pueden influir las lecturas, discusiones y comentarios que hemos tenido, así como las reflexiones que ustedes han tenido, en el aprendizaje de los alumnos?
- 4.- ¿Qué opinan ustedes de expresiones como "el conocimiento no tiene fronteras"?
- 5.- ¿De qué forma interviene o afecta la idiosincrasia personal en la forma de impartir nuestras clases?
- 6.- ¿Cómo califican ustedes las ideas de Freire sobre la Educación Bancaria?
- 7.- ¿Y sobre la Educación Dialógica?
- 8.- ¿Qué tenemos que hacer para implementar ese tipo de educación dialógica en nuestra docencia?
- 9.- ¿Cómo lo estamos haciendo?
- 10.- ¿Cuáles son las condiciones / circunstancias reales en las que actuamos para tratar de implementar estas ideas?

11.- ¿Qué tanta importancia tiene la visión de la pedagogía crítica en la práctica docente que ustedes practican?

12.- ¿Cuáles serían tres acciones concretas que se podrían aplicar a partir de sus reflexiones para modificar su práctica docente?

