

# LA REFLEXIÓN Y LA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

**MARÍA A. CHACÓN CORZO\***  
corzomar@cantv.net  
Universidad de Los Andes.  
San Cristobal. Edo. Táchira.  
Venezuela.

Fecha de recepción: 5 de septiembre de 2005  
Fecha de aceptación: 14 de noviembre de 2005



## Resumen

El presente artículo es el resultado de una investigación cuya intencionalidad estuvo dirigida a indagar qué sucede y cómo se promueve el desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica en la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Táchira (CEBI). Para ello, se utilizó un cuestionario dirigido a los cursantes del 10° semestre y se realizó una entrevista a fin de comprender e interpretar cómo los estudiantes aprenden a ser críticos reflexivos y su trascendencia en prácticas docentes innovadoras. Con base en los resultados encontrados se exponen acciones que podrían mejorar la calidad de la formación de los futuros docentes de CEBI en la Universidad de Los Andes Táchira.

**Palabras clave:** prácticas docentes, reflexión, crítica y educación básica.

## Abstract

### *REFLECTION AND CRITICISM IN TEACHER TRAINING*

*This article is the result of a research aimed at finding out what happens and how competency development for reflection and critical thinking are promoted in the curriculum for Primary Education at the Universidad de Los Andes, Táchira (CEBI, by its Spanish initials). A survey was given to the students in the 10th semester; as well as interviews, in order to understand and interpret how students learn to be reflexive critics and their importance in innovating teaching practices. Different courses of action are presented as a result of these surveys, these actions should improve the quality of training for future teachers at CEBI, Universidad de Los Andes Táchira.*

**Key words:** teacher training, reflection, critical thinking and primary education.



oy, más que nunca, es urgente asumir el reto de aprender a vivir en un mundo globalizado, comprender la importancia de sentirse ciudadano del mundo y reconocerse como un sujeto activo y protagonista del progreso social. Desde esta perspectiva, la educación se convierte en una posibilidad para la formación integral del ser humano, en cuanto contribuye al desarrollo de estrategias para aprender a aprender y mejorar las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas del contexto actual; y la enseñanza, reconocida como compleja e incierta, requiere atención y transformaciones permanentes.

Con base en la cotidianidad del sujeto que aprende, es oportuno volver la mirada hacia la preparación del docente formador que tendrá a su cargo la educación del ciudadano(a) a propósito de ayudarlo a comprender el entorno y vivir en comunidad. Las competencias del futuro docente deben formarle para el trabajo bajo incertidumbre, y colaborativo en la búsqueda de respuestas que contribuyan a cristalizar sociedades más justas y equitativas. No se trata de formar un docente poseedor de gran cantidad de conocimientos y transmisor de información, sino de propiciar el desarrollo de capacidades, actitudes y aptitudes para el aprendizaje permanente.

Por tanto, la preocupación por la formación docente compromete a revisar lo que se hace hoy, desde la universidad en las carreras de educación. En este artículo, se describe la formación que ha caracterizado a los cursantes de la carrera de Educación Básica Integral (CEBI) de la Universidad de Los Andes Táchira, con base en los datos obtenidos en una investigación sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes de la cátedra de Pasantías de la carrera de Educación Básica Integral (CEBI) de la Universidad de Los Andes Táchira.

## 1. ¿Qué sucede con la formación CEBI ULA Táchira?

La formación docente es motivo de discusión y reflexión permanente; sin duda, su pertinencia y potencialidad están relacionadas con las expectativas de la profesión en la sociedad. Actualmente, las competencias personales y profesionales de los educadores deberían estar orientadas a la consolidación de “intelectuales transformativos”

(Giroux, 1990), críticos y reflexivos que apoyen los procesos de innovación en los contextos escolares; tarea difícil, dada la complejidad y multidimensionalidad de la sociedad y de la profesión.

Sobre la base de estas premisas y como profesora de la asignatura Pasantías, se observó, con preocupación, que los estudiantes cursantes de esta asignatura, próximos a graduarse, manifiestan dudas, ansiedades y una serie de temores que les dificultan la observación, la capacidad para diagnosticar, diseñar propuestas y tomar decisiones que introduzcan cambios en las aulas y escuelas básicas. Esta situación es preocupante, si se considera que durante nueve semestres han cursado los talleres del Eje de Práctica Profesional establecidos en el plan de estudios de la carrera. Finalmente, cursan la cátedra de Pasantías que corresponde al décimo y último semestre de la carrera, momento en el cual, supuestamente, deberían poseer competencias para impulsar innovaciones y cambios en las escuelas y aulas donde realizan sus Prácticas. Por otra parte, se percibe escasa reflexión y crítica sobre el entorno escolar y las implicaciones de las funciones docentes en las transformaciones educativas. (Chacón, 2002).

La referida situación obliga a preguntarse: ¿Por qué se genera tanta incertidumbre ante las exigencias de un aula de clase? ¿Están los estudiantes de la carrera formados bajo una perspectiva reflexiva y crítica que les ayude a comprender la multiplicidad de elementos del contexto escolar y a introducir mejoras para transformar las Prácticas educativas desde su propio ser y hacer docente? Entonces, sobre esta base, se debería repensar la formación de los futuros docentes desde la CEBI de la ULA Táchira.

A partir de los planteamientos anteriores, se inició un estudio con la intención de contribuir al esclarecimiento de lo que sucede, y abrir espacios para la discusión conducentes a la mejora de los procesos de formación de la carrera docente.

## 2. Objetivos de la investigación

- Explorar las concepciones de los pasantes sobre las Prácticas Docentes.
- Indagar sobre las experiencias de aprendizaje reflexivo y crítico vividas durante la carrera.
- Examinar el desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica adquiridas por los pasantes durante la carrera.

## 3. La reflexión y la crítica ¿competencias para mejorar la Práctica?

La reflexión se asume como un proceso de revisión, reflexionar implica un acto de pensamiento, es abstraerse

para observar, debatir consigo mismo y tratar de explicar las propias acciones; es mirar críticamente lo que se hace, justificar cada una de las decisiones tomadas y profundizar desde el cuestionamiento propio, a fin de rectificar o tomar decisiones que pretenden en todo caso, mejorar la práctica docente.

Así pues, desde el punto de vista de la enseñanza, reflexionar es mucho más que una norma, implica un acto de pensamiento capaz de ayudarnos a explicar las prácticas que desarrollamos, justificar nuestras acciones y explicitar la intencionalidad de la educación y la enseñanza. Para ello, es necesario transformar las aulas universitarias en espacios para la acción, discusión y cuestionamiento permanente sobre el quehacer educativo; es decir, la reflexión debe aprenderse desde la reflexión misma.

La literatura sobre este tema (Contreras, 1999; Liston y Zeichner, 1997; Schön, 1992; Smyth, 1989), introduce diversas perspectivas sobre la necesidad de formar docentes capaces de reflexionar sobre su ser y saber hacer en el ejercicio de la profesión; se aspira a la interpretación de la realidad en los ámbitos donde desarrollan sus prácticas, es un proceso deliberativo, sin duda, no puede ni debe ser mecánico, ni instructivo, por cuanto la enseñanza constituye un espacio lleno de incertidumbres y conflictos, producto de la diversidad de agentes participantes que interactúan, por tanto, precisa de acciones que orienten la construcción de significados útiles a quienes protagonizan las prácticas pedagógicas. Enseñar es una tarea que implica competencias para revisar y evaluar constantemente el quehacer pedagógico.

De acuerdo con este planteamiento, los futuros docentes deben desarrollar competencias para desempeñarse como profesionales reflexivos y críticos de su práctica; y en consecuencia, favorecer la transformación de los espacios donde ejercen sus funciones. Se trata de integrar pensamiento y acción, los profesores son intelectuales que asumen la reflexión en, desde y sobre la práctica.

Por consiguiente, es responsabilidad del profesorado discutir y analizar los objetivos educativos y las maneras de enseñar, basándose en las condiciones sociales, políticas y económicas particulares de los contextos institucionales; todo ello es necesario para poder estar conscientes de la existencia de unas relaciones sociales y formas de conocimientos impregnadas de valores socios culturales, que legitiman estilos de vida (Giroux, 1990).

De allí la importancia de explicitar las intenciones educativas y estar atentos a la reflexión crítica sobre la función de la enseñanza. Desde esta visión, se habla de profesionales intelectuales con competencias para la reflexión y la crítica fundamentales para superar las injusticias sociales y trabajar por la constitución de un orden social más humano y equilibrado; en palabras de Giroux

(Ídem: 178) “servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas”.

En otras palabras, se trata de trascender lo meramente reflexivo para investigar las intencionalidades ocultas en la enseñanza que inciden directamente en los profesores, lo cual hace pertinente revisar desde el interior de cada uno los valores sustentadores de la enseñanza a fin de asumirlos y confrontarlos crítica y reflexivamente; es decir, aludir a posturas interpretativas para cambiar las acciones docentes, en lo político y lo sociohistórico.

Por tanto, se hace necesario en las experiencias formativas propiciadas por la universidad, la atención al desarrollo de los procesos cognitivos intelectuales, afectivos y sociales, con la finalidad de favorecer el aprendizaje de la enseñanza reflexiva y comprender la necesidad de superar el academicismo; y atreverse a cuestionarse. En palabras de Freire (1998, p. 33), “una de las tareas de la práctica educativa progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil”, que permita abrir espacios para la indagación y acceso al conocimiento y la información con posibilidades para comprender su magnitud y pertinencia de acuerdo con las necesidades contextuales donde se ubica la formación.

#### 4. Metodología

Este estudio se efectuó desde un enfoque cualitativo, por cuanto pretende ofrecer detalles para comprender e interpretar los eventos que suceden en la formación de los futuros docentes; implica un proceso sistemático de recolección, análisis e interpretación de datos, con la finalidad de representar la realidad.

En tal sentido, se decidió asumir la combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos (Cook y Reichardt, 2000) para interpretar el fenómeno, a fin de obtener una visión sobre la realidad en la formación docente. Se trata de un estudio de caso, cuyo propósito fue analizar en profundidad los elementos considerados en la formación, la intención es comprender e interpretar lo que sucede y cómo se desarrollan competencias para la reflexión y la crítica de los estudiantes de la carrera.

Con la intención de explorar las concepciones y opiniones de los alumnos respecto a la práctica, a los aprendizajes reflexivos y críticos; y su aporte durante la carrera, se utilizó un cuestionario estructurado con preguntas cerradas en escala Likert y preguntas abiertas que permitieran a los participantes expresar detalles y opiniones sobre su trayecto de docente. El instrumento fue sometido a un proceso de validación por “Juicio de expertos” y la con



fiabilidad fue determinada con la aplicación del método Alfa-Cronbach, obteniéndose 0.90 para el total del cuestionario. Por otra parte, los datos obtenidos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS Versión 10.0.

Por otra parte, se utilizó una entrevista en profundidad para ahondar sobre lo que sucede en el trayecto de formación y reunir datos con el objetivo de contrastar la información obtenida en el cuestionario, esto para otorgar consistencia y confiabilidad al estudio e intentar dar respuestas a los objetivos planteados.

## 5. Sujetos de estudio

Los participantes estuvieron constituidos por 53 estudiantes del último semestre de la CEBI, cuyas edades oscilan entre 20 y 25 años; es decir, se trata de personas muy jóvenes que se iniciarán en un futuro inmediato como docentes de I y II etapa de Educación Básica.

## 6. Presentación e interpretación de los resultados

Dada la amplitud de los datos obtenidos, en este artículo se aludirá a aquellos referidos específicamente al desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica; se presentarán los hallazgos más resaltantes, producto del análisis de las respuestas emitidas en el cuestionario y la entrevista, la idea de lo anterior es favorecer la discusión, reflexión y toma de decisiones que impulsen verdaderos cambios en la formación docente de la carrera.

A partir del proceso de comparación y contraste, se establecieron tres categorías generales: Las Prácticas como espacio de formación, Experiencias de aprendizaje reflexivo y Competencias sobre la reflexión y la crítica.

### 6.1. Las Prácticas como espacio de formación

Las Prácticas constituyen espacios para la formación porque posibilitan la vinculación de la teoría con la Práctica y la conformación de una cultura investigativa, reflexiva y transformadora con implicaciones en la formación de los ciudadanos comprometidos que exige el mundo dinámico de hoy. Desde el marco de la teoría educativa crítica, Carr (1996), señala que la Práctica no se trata de acciones técnicas e instrumentales, sino que posee sentidos y significados más amplios, construidos en cuatro planos: El primero, relativo a las intenciones del docente; el segundo, a los significados de esas Prácticas en el plano social; es decir, la interpretación que los demás agentes otorgan a las prácticas del profesor. Estas interpretaciones se fundamentan en los marcos personales e idiosincrásicos de cada ser humano.

En tercer lugar, el sentido histórico de las actuaciones del profesor requiere comprender la propia historia y situarse en las tradiciones que pueden fortalecer dichas acciones. Por último, no puede obviarse el plano político; la micropolítica configurada a partir de las prácticas educativas que permiten la adhesión a las decisiones del profesor; o por el contrario, promueven el diálogo y los valores democráticos para la convivencia social de los implicados en el proceso educativo.

Las Prácticas (ver Tabla 1), con base en lo expresado por un 58,5% de los sujetos, se conciben como experiencias de aprendizaje que ayudan a formar al futuro docente. Para el 50,9%, las prácticas son oportunidades de aprendizaje continuo. En cuanto a la vinculación teoría-práctica, el 37,7% y el 39,6% está 'De acuerdo' (DA) y 'Totalmente de acuerdo' (TA); es decir, se evidencia la relevancia que otorgan a la vinculación teoría-práctica la mayoría de los estudiantes encuestados. Aunado a esta situación, llama la atención que las Prácticas son concebidas como momentos para aplicar los conocimientos adquiridos durante la carrera, así lo reporta el 43,4%. En consecuencia, la reflexión sobre la práctica, aún está distante de aprender a enseñar para enfrentar la complejidad educativa; ello se observa tanto en el cuestionario como en las entrevistas realizadas, donde los estudiantes expresaron que las Prácticas constituyen "el desarrollo de la parte teórica que se aprende en la universidad (E2)1; "es poner de manifiesto lo que yo aprendí de teoría" (E3).

Asimismo, se advierten actitudes y sentimientos encontrados, que lejos de ayudar a conformar un profesional comprometido con la realidad educativa, originan una serie de dudas e incertidumbre sobre el desempeño como docente: "en mi caso enfrentarse a unos niños, bueno, por lo menos, yo nunca lo había hecho... es ver una cosa en la que nunca he estado, siempre produce miedo y genera tensión" (E2).

Si contrastamos estos comentarios con las respuestas del cuestionario, se observa un marcado énfasis en considerar las prácticas durante las pasantías como aplicación de lo aprendido en la universidad. Se observa el predominio de la concepción técnica en la formación docente, evidente en las respuestas; es decir, inclinación a preponderar las técnicas, métodos y su aplicación, más que a reflexionar sobre la práctica. Esto demuestra que el docente, en este enfoque, se convierte en ejecutor, a la espera de instrucciones para dar cumplimiento a las tareas educativas. A simple vista pareciera predominio del tecnicismo, el docente controla la actividad educativa basándose en una serie de lineamientos que debe cumplir; por tanto, la reflexión sobre la práctica no tiene un lugar preponderante.

Por otra parte, en el caso de la formación inicial de la CEBI, se manifiesta que convive lo tecnológico con una incipiente práctica que se refleja en los contactos con las

escuelas, mediante los cuales se pretende que los estudiantes aprendan a ser maestros. Éstos, a su vez, se esfuerzan por asumir la cultura escolar y sus implicaciones; en vez de pretender analizar las estructuras institucionales con miras a comprender su funcionamiento y estar conscientes de la necesidad de trabajar en las transformaciones educativas, es ilustrativo el siguiente comentario: “sólo nos interesaba aplicar el proyecto y salir o que el profesor viera que se seguía la planificación diaria” (E3). En un afán por cumplir con requerimientos exigidos, se obvia la oportunidad de convertir estos encuentros en aprendizajes significativos para el futuro docente, la intención es planificar y ejecutar actividades: “trabajábamos con ellos, los poníamos que si a pintar, recortar, llevábamos actividades para desarrollar con ellos” (E1).



La concepción que subyace en estas actuaciones, resulta difícil y laboriosa de observar; pareciera que conviven las perspectivas técnica y práctica. Por una parte, se requiere un docente conocedor de métodos y técnicas así como de un profesional autónomo atento a las demandas de la sociedad. Carr y Kemis (1988, 55) señalan que “la perspectiva técnica de la educación y la Práctica, aunque rivales de hecho, no se distinguen fácilmente de palabra; al hablar de educación es fácil deslizarse de la terminología de la una a la otra, mientras uno cree estar hablando de la totalidad”; por ello, son esenciales los esfuerzos por establecer las fronteras entre ambas.

Además de lo anterior, el diseño de la carrera (ULA, 1991), muestra una tendencia hacia el predominio de lo técnico por cuanto la intencionalidad es formar a los estudiantes con la teoría en primer lugar, para poder ejercer las funciones como docentes. Se pretende que éstos en los talleres del Eje de Práctica puedan transferir los conocimientos teóricos. Es claramente perceptible “el currículo del nadador”, al cual hace referencia Santos Guerra (1993), se prepondera la teoría durante la carrera y en el décimo semestre los estudiantes cursan pasantías; en otras palabras, las Prácticas en todas sus dimensiones se realizan durante el último semestre.

## 6.2. Experiencias de aprendizaje reflexivo

La reflexión es una actividad humana susceptible de ser enseñada; desde esta premisa surge el compromiso de las instituciones de formación docente de favorecer la capacidad para la reflexión y la crítica. Para ello, es necesario promover estrategias que ayuden a consolidar la reflexión y la crítica en los estudiantes universitarios. Esto significa, en palabras de Brockbank y McGill (2002, p. 89), “que una condición clave para que se produzca ese aprendizaje es que los profesores realicen una práctica reflexiva, sean capaces de articular y modelar esa práctica ante los alum-

nos con el fin de que éstos también desarrollen una práctica reflexiva”.

En relación con experiencias de aprendizaje reflexivo (Tabla 2), las respuestas oscilan entre ‘Raras Veces’ (RV), y ‘Casi Siempre’ (CS), aunque los mayores porcentajes se ubican en la frecuencia ‘A Veces’ (AV) como la escasa identificación de problemas con un 45,3%, una exigua participación en eventos educativos con 47,2% y un 43,4% que declaran el estudio

de casos sobre contextos escolares como una de las experiencias de aprendizaje. Por tanto, puede inferirse que fue insuficiente la promoción de experiencias de aprendizaje reflexivo, creativo y crítico.

Por otra parte, los estudiantes consideran las prácticas en instituciones escolares como esenciales para su formación. Algunos insinúan que su encuentro con las escuelas les ayudó a reflexionar y señalan como actividades más significativas: “visitas a las escuelas presentando trabajos a los niños”, (C23)2, “las miniclases en las escuelas” (C20). Estas respuestas abiertas del cuestionario coinciden con los aportes de los entrevistados quienes señalan que para aprender reflexivamente es necesario “que a uno lo lleven al principio de la carrera a la escuela” (E1).

La información obtenida reporta escasas y eventuales experiencias de aprendizaje reflexivo durante la formación inicial; no se percibe el esfuerzo por impulsar un aprendizaje reflexivo, factible para el desarrollo de procesos para argumentar, deliberar, tomar decisiones y/o aportar soluciones creativas a diferentes situaciones educativas. El énfasis estuvo orientado por las lecturas, discusiones y reflexiones sobre lo educativo. No obstante, se obviaron casi siempre estrategias de aprendizajes reflexivos caracterizadas por el diálogo, la resolución de problemas y la investigación, entre otras. Paradójicamente, se prevé la finalidad de promover en los futuros docentes actitudes críticas en el diseño de la carrera (ULA, 1991); pero la realidad pareciera ser otra.

## 6.3. Competencias sobre la reflexión y la crítica

La reflexión como proceso de pensamiento deliberado, racional y crítico se traduce en el examen, la argumentación, la deliberación y toma de decisiones respecto a nuestras actuaciones como docentes. Por tanto, incorpora elementos éticos que comprometen al docente a poner en marcha acciones orientadas hacia las finalidades educativas para contribuir con la formación integral de ciudadanos creativos, con talento para construir un mundo más humano y solidario. Desde esta perspectiva, la educación tiene una tarea fundamental, en la cual todos deberían exigirse trabajar, por ello se requiere con urgencia el desarrollo de procesos mentales que impliquen reflexión, crítica



y, por supuesto, creatividad para conseguir caminos hacia el bienestar común.

Con base en la información suministrada por los participantes en el estudio, (Ver Tabla 3), poseer competencias reflexivas significa ser flexible, así lo reporta el 69,8% de las respuestas; y revisar cuidadosamente la aplicación de las técnicas de enseñanza, según se evidencia en un 60,4%. En otras palabras, la mayoría está ‘Totalmente de Acuerdo’ (TA) en afirmar que se trata de hacer énfasis en las técnicas, mientras que el 49,1% expresa que el logro de contenidos y actividades del plan es indicio de ser reflexivo. Nuevamente, se evidencia la concepción técnica de la enseñanza. En relación con otros ítemes, se observa que la propuesta de investigar permanentemente la práctica, es acogida por la mayoría como condición reflexiva, con un 56,6%. En la generalidad de las proposiciones de la escala se manifiesta total acuerdo, por lo cual puede afirmarse que los informantes también definen la reflexión como proceso para examinar, describir, confrontar y transformar la Práctica.

A estos hallazgos se agrega que los entrevistados opinan lo siguiente sobre la reflexión: “es como llegar a la conclusión de algo” (E1); o “es la capacidad que tiene el ser humano de pensar en determinado tema o determinada situación y permitirse saber si es bueno, si es malo” (E3). Desde las palabras de los informantes, la reflexión se limita a examinar y buscar lo positivo o negativo de una situación; es obvio que la capacidad para informar, describir, confrontar y reconstruir la práctica son procesos conocidos, (según el cuestionario) pero escasamente considerados.

En relación con la crítica, es pertinente enunciar que el pensamiento crítico conforma los juicios basados en criterios; es decir, se argumentan las opiniones con base en criterios para razonar y evaluar lo discutido acerca de temas, situaciones o problemas. Otro aspecto esencial está constituido por la capacidad para autocorregirse, reconocer las propias debilidades. Además, se agrega otro elemento, referido a la sensibilidad al contexto, esto es, reconocer las características y significados presentes en las situaciones a considerar (Lipman, 1997).

En el cuestionario se les solicitó que expresaran el significado de ser crítico, (Tabla 4). Al observar las respuestas se desprende que el porcentaje más alto, 62,3%, está ‘Totalmente de Acuerdo’ en aceptar el error como una vía de mejora, mientras el 56,6% está ‘De Acuerdo’ con argumentar las acciones realizadas en el aula. Se observa la mayoría de las respuestas, ubicadas en las alternativas ‘De acuerdo’ y ‘Totalmente de Acuerdo’. Estos resultados permiten inferir que se reconoce la importancia de poseer competencias para la crítica.

En el caso de las entrevistas, los participantes en el estudio, señalaron que ser críticos consistía en emitir opiniones sobre un tema específico y declararon como proceso seguido para ejercer las competencias críticas, observar la situación y analizar las causas.

Las siguientes afirmaciones reflejan lo anterior: “para analizar lo que estoy haciendo empiezo por criticarlo” (E2), o “digo esto, no lo tengo que hacer, me crítico para mejorarlo” (E1), otro participante señala “tener ideas claras... seguridad en sí misma” (E3). Del mismo modo, se inquirió sobre el proceso llevado a cabo por los pasantes para resolver un problema o situación en el aula. Al respecto señalaron: “Identifico el problema, lo confronto y con la comunicación se soluciona” (C20). En relación con la toma de decisiones expresaron: “analizo las causas, ventajas y desventajas de la situación y luego decido” (E3).

De acuerdo con estas opiniones, se infiere que la crítica es un pensamiento poco canalizado por los estudiantes; pareciera que ponerse en evidencia, establecer criterios de acuerdo con el contexto y autocorregirse es aún un camino por recorrer. Se demanda la formación de juicios para consolidar el pensamiento crítico. En palabras de Lipman (1997, p. 185), “No es absoluto suficiente iniciar a los estudiantes en enseñanza sobre procesos heurísticos y algorítmicos; los hemos de enseñar en la lógica de las buenas razones, de la diferencia y del juicio”.

## Hallazgos y consideraciones finales

El análisis e interpretación de los datos obtenidos permiten vislumbrar algunos hallazgos que podrían ser útiles para iniciar una revisión y debate en torno a la formación docente en la carrera de Educación Básica Integral:

- a.- Las Prácticas se perciben fundamentalmente como aplicación de técnicas; en otras palabras, la perspectiva técnica predomina en la formación inicial de la carrera.
- b.- Las oportunidades de aprendizaje reflexivo se orientan hacia lecturas, discusiones sobre temas educativos y el trabajo en grupo.
- c.- Las estrategias desplegadas durante la formación para incrementar la reflexión en los estudiantes de pasantías son limitadas y escasas; de esta situación, podrían desprenderse las actuaciones y sentimientos de temor e inseguridad de los pasantes durante su estadía en las escuelas y las aulas, impidiéndoles asumir estos espacios como escenarios de acción y transformación.

La crítica como capacidad que potencia la deliberación, argumentación y toma de decisiones es poco estimulada en la carrera; se insiste más en la valoración de las

acciones, apreciando las oportunidades y amenazas, pero obviando un análisis profundo que ayude en la toma de decisiones y la resolución de problemas.

A partir de estos hallazgos, es necesario redimensionar la formación inicial de los docentes de educación básica que egresan de la ULA Táchira; ello implica revisar el diseño curricular actual e impulsar el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje para fortalecer el pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes. En otras palabras, se hace necesario promover estrategias de

enseñanza reflexiva y de investigación que consoliden la autonomía y reflexividad en la comunidad universitaria; es ineludible entonces potenciar la investigación y el aprendizaje cooperativo, tanto de estudiantes como profesores de la universidad y escuelas básicas. Del mismo modo, el trabajo cooperativo inspirará, sin duda, el desarrollo profesional de cada uno, en beneficio de la profesión docente y de los niños y niñas de las escuelas; todos en colaboración podríamos encontrar mejores condiciones educativas para formarnos y transformar.

**Tabla Nº 1. Orientaciones conceptuales sobre la Práctica**

Las Prácticas durante las pasantías significan:	TD		ED		NA/ND		DA		TA	
	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Un conjunto de experiencias que ayuda a formar al futuro docente.	11	20.8	0	0.0	0	0.0	11	20.8	31	58.5
Un proceso de vinculación entre teoría y Práctica	6	11.3	3	5.7	3	5.7	20	37.7	21	39.6
Aplicación de lo aprendido durante la carrera en la universidad.	7	13.2	6	11.3	6	11.3	23	43.4	11	20.8
Aplicación de técnicas de enseñanza.	7	13.2	1	1.9	7	13.2	21	39.6	17	32.1
Experiencias de aprendizaje para revisar y reformular las acciones pedagógicas.	4	7.5	1	1.9	6	11.3	24	45.3	18	34.0
Oportunidad de aprendizaje continuo.	6	11.3	1	1.9	7	13.2	12	22.6	27	50.9

TD: Totalmente en desacuerdo. ED: En desacuerdo. NA/ND: Ni de acuerdo - ni en desacuerdo. DA: De acuerdo. TA: Totalmente de acuerdo.

**Tabla Nº 2. Experiencias de Aprendizaje Reflexivo**

Las experiencias de aprendizaje reflexivo adquiridas durante la carrera, estaban orientadas por:	N		RV		AV		CS		S	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Identificación de problemas.	0	0.0	11	20.8	24	45.3	11	20.8	7	13.2
Diálogo reflexivo sobre las experiencias del aula.	0	0.0	7	13.2	17	32.1	16	30.2	13	24.5
Ejecución de proyectos de investigación en colaboración con profesores de escuelas y universidad.	7	13.2	11	20.8	17	32.1	11	20.8	7	13.2
Elaboración de diarios sobre las acciones pedagógicas.	7	13.2	15	28.3	10	18.9	13	24.5	8	15.1
Estudios de casos sobre los contextos escolares.	3	5.7	12	22.6	23	43.4	10	18.9	5	9.4
Participación en eventos sobre temas educativos.	7	13.2	9	17.0	25	47.2	6	11.3	6	11.3
Presentación de ponencias en eventos educativos.	21	39.6	18	34.0	9	17.0	2	3.8	3	5.7
Observación de Prácticas de profesores en las escuelas básicas.	4	7.5	12	22.6	15	28.3	14	26.4	8	15.1
Elaboración de autobiografías.	12	22.6	27	50.9	9	17.0	5	9.4	0	0.0

N: Nunca. RV: Raras veces. AV: A veces. CS: Casi siempre. S: Siempre.

**Tabla 3. Competencias reflexivas**

Poseer competencias reflexivas implica:	TD		ED		NA/ND		DA		TA	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mirar introspectivamente las acciones pedagógicas.	3	5.7	2	3.8	12	22.6	17	32.1	19	35.8
Registrar diariamente la labor pedagógica.	2	3.8	0	0.0	3	5.7	21	39.6	27	50.9
Tener conciencia sobre las teorías que sustentan el quehacer pedagógico.	1	1.9	1	1.9	5	9.4	22	41.5	24	45.3
Revisar cuidadosamente la aplicación de las técnicas de enseñanza	1	1.9	1	1.9	2	3.8	17	32.1	32	60.4
Lograr que los contenidos y actividades se cumplan según el plan establecido.	1	1.9	2	3.8	6	11.3	26	49.1	18	34.0
Describir las acciones desarrolladas en la Práctica.	1	1.9	1	1.9	5	9.4	27	50.9	19	35.8
Informar sobre lo que se hace en la clase.	1	1.9	2	3.8	10	18.9	22	41.5	18	34.0
Confrontar la Práctica, buscando razones sobre el quehacer pedagógico.	0	0.0	2	3.8	9	17.0	21	39.6	21	39.6
Reconstruir la Práctica.	1	1.9	2	3.8	9	17.0	17	32.1	24	45.3
Investigar permanentemente sobre la propia Práctica.	2	3.8	2	3.8	2	3.8	17	32.1	30	56.6
Ser flexible.	4	7.5	1	1.9	2	3.8	9	17.0	37	69.8



Tabla 4. Capacidad crítica

Asumir una postura crítica en las Prácticas, implica:	TD		ED		NA/ND		DA		TA	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Abstraerse en las propias acciones para analizarlas.	0	0.0	6	11.3	12	22.6	22	41.5	13	24.5
Clarificar las situaciones-problema que se presentan en el aula	0	0.0	0	0.0	1	1.9	29	54.7	23	43.4
Reconocer los supuestos teóricos que subyacen en las acciones realizadas.	0	0.0	2	3.8	16	30.2	27	50.0	8	15.1
Analizar las consecuencias y contradicciones de la Práctica de aula.	0	0.0	1	1.9	4	7.5	21	39.6	27	50.9
Argumentar las acciones realizadas en el aula.	0	0.0	2	3.8	3	5.7	30	56.6	18	34.0
Cuestionar las acciones realizadas para mejorarlas.	1	1.9	0	0.0	4	7.5	20	37.7	28	52.8
Reconstruir el pensamiento para reconocer las propias posiciones.	0	0.0	2	3.8	6	11.3	25	47.2	20	37.7
Aceptación del error como vía de mejora.	0	0.0	1	1.9	4	7.5	15	28.3	33	62.3
Ser imparcial para observar sus debilidades y fortalezas.	0	0.0	0	0.0	4	7.5	20	37.7	29	54.7
Ser independiente para asumir posiciones.	1	1.9	0	0.0	6	11.3	20	37.7	26	49.1

TD: Totalmente en desacuerdo. ED: En desacuerdo. NA/ND: Ni de acuerdo - ni en desacuerdo. DA: De acuerdo. TA: Totalmente de acuerdo.

Notas

- <sup>1</sup> E2: estudiante 2
- <sup>2</sup> Cuestionario 23

Bibliografía

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Carr, W. y Kemis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata.

Chacón, M. (2002). Las pasantías de la carrera de Educación Básica Integral: Un espacio para la reflexión en la Práctica. *Acción Pedagógica*, 11, (2), 58-64.

Contreras, J. (1999) *La autonomía del profesorado*. 2da. Edición. Madrid: Morata

Cook, T y Reichardt, Ch. (2000) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. 4ta. Edición. Madrid: Morata.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la Práctica educativa*. México: Siglo XIX.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones La Torre.

Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Segunda edición. Madrid: Morata.

Santos Guerra, M. (1993). La formación Inicial. El currículum del nadador. *Cuadernos de pedagogía*. 220(50-54).

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2). (2-8)

Universidad de Los Andes Táchira. (1991). *Diseño curricular de la licenciatura en Educación Básica Integral*. San Cristóbal: Autor

María A. Chacón Corzo: La reflexión y la crítica en la formación docente.

**educere**  
la revista venezolana de educación



**10 años** aniversario  
Acreditada en índices, registros y directorios del país y el extranjero

- Índice y biblioteca electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología, REVENCYT.
- Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, FONACIT.
- Biblioteca Digital Andina.

- Sistema Regional de Información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, LATINDEX.
- Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals, DOAJ) Universidad de Lund, Suecia. 2004.
- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal en Ciencias Sociales y Humanidades, Red ALC.
- Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes.
- DIALNET. Directorio y hemeroteca virtual. Universidad de La Rioja. España. Febrero. 2006.