

FORMACIÓN PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA DESDE GIROUX

**FORMACIÓN PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA DEL DOCENTE
UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA DE HENRY GIROUX**

**Trabajo de Grado para optar al título de Magister en Ciencias de la
Educación**

Coinvestigadores:

Luis Anderssen Vera Maldonado
René Gonzalo Jiménez Numpáque
Walter Aguirre Bernal
Wilmer Hernando Silva Carreño

Director e investigador principal:

José Eduardo Padilla Beltrán Ph. D.

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Bogotá, 2011**

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, 2011

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan sus agradecimientos a todas las personas, quienes con su gestión, orientación y asesoría hicieron posible la realización del presente trabajo, y en especial a:

MARCO FIDEL CHICA L. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá D.C.

TERESA ARBELÁEZ CARDONA. Directora de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de La Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá D.C.

JOSÉ EDUARDO PADILLA BELTRÁN. Director e Investigador Principal del Proyecto de Investigación; Maestría en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá D.C

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.	4
Marco Histórico.	8
Marco legal.	9
Formulación de la Pregunta de Investigación.	12
Marco Teórico.	13
Teoría sociocrítica.	13
La pedagogía sociocrítica.	14
Perspectiva sociocrítica de la educación.	16
La escuela como esfera pública.	18
La comunidad como espacio para la democracia.	23
El docente como intelectual transformador.	25
Rol del estudiante.	27
La investigación como referente de formación.	29
Objetivos de Investigación.	35
Marco metodológico.	36
Resultados.	38
Discusión.	51
Conclusiones.	64
Referencias.	68
Apéndices.	72

Introducción

La presente investigación se centra en la formación pedagógica e investigativa del docente universitario desde la perspectiva sociocrítica de Henry Giroux. La inquietud de trabajar sobre esta temática se construye a partir de las necesidades, falencias y carencias percibidas por los investigadores, en cuanto a la concepción de la profesión docente, su formación, su contexto, su relación con la sociedad y la diferenciación misma entre pedagogía y educación, lo que lleva a generar una propuesta que permita dar claridad a aspectos relacionados con la educación superior y a su vez llevan al avance de los proceso educativos y a mejorar su calidad.

La propuesta es construida desde dos referentes: conceptual y contextual. En el primero se hace un recorrido por los autores de la pedagogía crítica que, centrados en la escuela de Frankfurt, han dedicado especial atención a la educación desde esta mirada, ellos son principalmente: Paulo Freire, Peter McLaren, Ana Ayuste, Michael Apple y Henry Giroux. La perspectiva teórica y conceptual de éste último constituye el referente teórico de la investigación que se presenta. El segundo referente lleva a plantear el problema de estudio teniendo en cuenta, entre otros aspectos: la experiencia que como maestros permite ver una ambivalencia y confusión conceptual entre pedagogía y educación, una crisis de la profesión docente, su labor social, la inestabilidad laboral y las exigencias sociales del estatus docente.

En efecto, el tomar como punto de partida un enfoque sociocrítico de la educación superior supone examinar y comprender el contexto que la enmarca y los problemas concretos que estructuran su acontecer. Por lo que se puede señalar cómo Colombia ha experimentado una pluralidad de prácticas de inequidad social que evidencian un carente sentido de construcción social desde los procesos educativos que se desarrollan. Esta característica estructural de la sociedad Colombiana ha sido acompañada, causalmente, por inestimables niveles de violencia

sociopolítica que históricamente confluyen en la degradación humana subyugada a sistemas ideológicos desmovilizadores y mediáticos.

Así, el contexto de la sociedad colombiana permite indagar qué papel puede desempeñar el pensamiento sociocrítico como referente de transformación social. Corresponde al quehacer pedagógico promover una orientación crítica que permita a la educación dilucidar desde la escuela, desde la formación de los docentes, las formas de explotación, opresión y sometimiento, de modo que se puedan establecer alternativas de esperanza de un cambio social en el devenir del país. Por esta razón, los procesos educativos necesitan recrear una educación social, cívica y política en diversas formas como garantía frente a la razón instrumental que caracteriza, en especial la educación superior vigente. Por eso, desde éste contexto es relevante el objetivo de la teoría crítica, a saber, “habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes” (McLaren, 2003, p. 255).

La educación superior, especialmente en Latinoamérica, ha experimentado un serio replanteamiento de comprensión como fenómeno significativo de la sociedad. Hay, por supuesto, expresos referentes a los problemas emergentes y una agenda de un sinnúmero de procesos de investigación al respecto, que sin lugar a dudas, han buscado de una u otra forma profundizar en la argumentación teórica de la educación superior, pero se ha diluido en el devenir investigativo de la educación superior la referencia a un estatuto teórico de enfoque sociocrítico.

Por lo que es pertinente fundamentar la educación superior desde un enfoque sociocrítico, estableciendo cuáles pueden ser aquellos referentes teóricos que la sustenten como tal y como medio de empoderamiento democrático de los docentes y estudiantes, ante los emergentes retos de los paradigmas o sistemas políticos y económicos que estructuran la sociedad. De ahí la importancia de discutir y examinar las prácticas, propósitos, contexto y actores presentes en su devenir.

Para dar soporte conceptual al interés de investigación, es necesario responder a la pregunta: ¿por qué estudiar a Giroux para fundamentar la formación docente desde la pedagogía sociocrítica? La respuesta parte de unos referentes teóricos de algunos autores de la pedagogía crítica que han orientado su reflexión en

torno a la educación desde este enfoque sociocrítico. Se pueden citar a Paulo Freire, Michael Apple, Peter McLaren, Ana Ayuste, Paul Wills, Basil Bernstein, entre otros. Siguiendo las temáticas que caracterizan a cada uno de ellos, se puede destacar en Freire la formación de personas libres y autónomas, capaces de analizar y participar en la realidad sentida y su fin último, la transformación de estos contextos. Por otro lado, Apple encuentra la educación como un modelo de resistencia, en el cual se da importancia al estudio del poder y la transformación. Entre tanto, Wills ve la escuela como el referente principal para pensar una transformación de la educación y de los procesos educativos, y por tanto como un espacio donde se crea la cultura y se genera el poder, puntos clave de la teoría sociocrítica. Otra postura es la de Bernstein, quien considera la escuela como el espacio de construcción y transmisión desde y dentro del aula, de los códigos de conducta de los sujetos, constituyéndose así lo que él denomina la pedagogía local, esto es, aquella relación que se construye desde la calle, la familia y la comunidad (Gadotti, 2004).

La pedagogía crítica se presenta, entonces, como una propuesta para los procesos educativos que facilita y lleva a los estudiantes a desentrañar y cuestionar toda forma de dominación, mediante el establecimiento personal de una conciencia crítica y constructiva de la sociedad y de los problemas que le constituyen. En efecto, “todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general” (McLaren, 1997, p. 270).

Esto evidencia la necesidad de comprender la dialéctica entre la educación superior con las estructuras sociales y el papel que esta desempeña como punto de partida para dar respuestas claras. La educación superior debe ser un referente importante al evidenciar las problemáticas sociales y la transformación de la conceptualización positivista de la labor educativa en el nivel superior. Es manifiesto cómo a lo largo de la historia de la educación se han estructurado paradigmas o discursos educativos, especialmente de carácter pedagógico, que han marcado un

camino en el quehacer de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, quizá reduciéndola a una simple labor de formación profesional instrumental.

Ahora, para la presente investigación es significativo enfatizar en Giroux (1997) porque plantea la educación como un espacio en el cual se fundamentan los valores y el proceso democrático, ejercicio que se contextualiza con el caso colombiano al asumirlo como un estado de derecho y fundamentado en la democracia participativa. Giroux ve al docente como un intelectual transformador y el conocimiento como el producto de la construcción social. Plantea la escuela como el espacio donde se debe aprender a eliminar las desigualdades sociales, empoderar al estudiante para la autocrítica y donde se gestiona la participación en proyectos de desarrollo comunitario.

Por esto, en respuesta a la tendencia tradicional de pensar la universidad como transmisora de conocimientos, como instrumento de modernización estatal, al margen del conjunto social en el que devienen las prácticas universitarias, aparece la pedagogía crítica como la posibilidad de pensar también el espacio universitario como un lugar cultural y político de contestación y lucha, de resistencia; como posibilidad de configurar sujetos capaces de tomar distancia de los paradigmas económicos, políticos y culturales opresivos (Giroux, 2008).

A su vez, la pedagogía, la educación, la escuela, la comunidad, el docente, el estudiante y la investigación, se constituyen en categorías de análisis que sustentan el objeto de esta investigación, esto es, ¿cómo formar pedagógicamente e investigativamente al docente universitario desde la perspectiva sociocrítica de Henry Giroux? Es así como partiendo de esta pregunta se pretende profundizar, a partir de las categorías mencionadas, la pertinencia de la teoría sociocrítica en la formación del docente universitario, y por tanto, en la educación superior, por lo que se hace necesario retomar los antecedentes como punto de partida de la investigación.

Marco histórico

En este apartado, se parte de los referentes de algunas investigaciones relacionadas. Se puede decir que la información bibliográfica en Colombia respecto de la formación del docente universitario desde una perspectiva sociocrítica es escasa, ya que lo que se publica hace referencia a la educación superior más que a la formación del docente universitario desde esta perspectiva. Ahora, dicha información está disponible en diversas fuentes de información, como artículos de revistas, proyectos institucionales a nivel de postgrado y en otros documentos que soportan los procesos educativos de las instituciones.

Ésta información a nivel general hace referencia a procesos de calidad, formas, modelos, críticas, experiencias, currículo, entre otros aspectos relacionados con la educación superior. En efecto, se destacan tesis de varias universidades que abordan la formación docente y la educación superior desde distintos referentes del pensamiento. En la Universidad Externado de Colombia, por ejemplo, se encuentran varias tesis de maestría en las que se han abordado trabajos desde los conceptos de: educación (Romero, 2007); autonomía y educación (Salazar, 2007); el pensamiento reflexivo en la educación superior (Sepúlveda, 2006). Sepúlveda, quien refiere trabajos anteriores realizados en España relacionados con pedagogía crítica (Bernstein, 1997); pedagogía y paradigma crítico (Zemelman, 2005); y el orientador educativo analítico (Otalora, 2000).

En la Universidad de la Salle se destaca el trabajo relacionado con estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo en educación superior (García & Merchan, 2008). En la Universidad Autónoma se han abordado temas referentes a la crisis de la educación superior; por su parte en la Universidad Sergio Arboleda sobresalen temas como la argumentación escrita de la lectura crítica (Lizcano, 2007). En la Universidad Cooperativa se ha trabajado con temas como investigación, docencia, pedagogía (Téllez, 2000) y la formación de profesionales con criterios políticos, creativos y solidarios (Navarro & Téllez, 2000).

Para la Universidad San Buenaventura, ha sido de interés trabajos como: la investigación y la responsabilidad social de las universidades (Cardona, 2008);

Examen a la educación superior pública (Corredor, 2003); Lo que hacen los mejores profesores universitarios, creencias de los maestros y su acción docente: aproximaciones epistemológicas (Arbeláez, 2005); Proyecto pedagógico de aula (Arbeláez, 1998); Las prácticas docentes: una mirada etnográfica (Castillo & Arbeláez, 2007); el profesorado de educación superior: formación para la excelencia (Knight, 2000). Se destacan también trabajos desarrollados por el Icfes como prospectiva de la educación superior (1984), y la formación de profesores en la educación superior colombiana (2000).

Todos estos trabajos, como se menciona, hacen parte del interés de algunas de instituciones hacia la educación superior en el país, evidenciando una descripción de sus temáticas, buscando la aplicabilidad para el contexto colombiano y centrando el interés en posibilitar un conocimiento más amplio de los alcances que puede tener la educación en la formación docente.

Al igual que se parte de antecedentes históricos, la presente investigación debe estar soportada en los aspectos que se delinear desde los estamentos gubernamentales, que son los que marcan y orientan a las instituciones a dar cumplimiento de las leyes relacionadas con la educación.

Marco legal

Dentro los aspectos legales, se parte desde lo que plantea la Constitución Política colombiana en la cual se comprende como elemento esencial en la formación integral, la participación política activa de la juventud, siendo su promoción un deber del Estado, lo cual desde la educación como derecho y servicio público tiene una función social. Su fin, inherente al acceso y construcción de conocimiento, de la ciencia y la técnica, es también la promoción de la cultura, los derechos humanos, la protección del medio ambiente y la democracia (Constitución Política de Colombia, 1991. Art. 45 y 67).

Es así que un reto que se tiene desde la pedagogía crítica es reclamar procesos que favorezcan el principio constitucional frente a la educación, no sólo de garantizar el cubrimiento del servicio, sino también de “velar por su calidad, por el

cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos” (Constitución Política de Colombia, 1991. Art. 67), de modo que el acceso y la permanencia en el sistema educativo no se conviertan en el fin último de la educación.

Es por esto que la pedagogía crítica, reclama que desde las prácticas escolares sea posible pensar y formar en un proyecto de estado, de identidad nacional, a través de la formación científica, técnica, artística, profesional y, en especial, política y axiológica. Para esto, la escuela como esfera pública debe posibilitar la “investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación” (Constitución Política de Colombia, 1991. Art. 70).

Ahora, en Colombia la Educación Superior se ha pensado como un instrumento de profesionalización laboral, aunque la Ley 30 de 1992 trató de reivindicar su carácter constitutivo de la formación humana como un bien público y cultural (Art. 1 y 2), no ha sido evidente en el estado, dado que como lo señala el Artículo 3 de esta misma Ley es un deber, que se ha caracterizado por cumplir una misión de inspección y vigilancia de la Educación Superior, pero no ha orientado un proyecto político y humano de identidad y progreso nacional. Si la formación de un espíritu crítico del que habla esta misma ley se estableciera como un principio claro e inherente a los programas de los distintos saberes, el proyecto de Nación tendría un punto de partida para su gestión (Art. 4). La autonomía personal y el pluralismo ideológico no pueden comprenderse como un relativismo político sino como un principio social de progreso nacional.

Es pertinente entender también que a la escuela, como institución universitaria, consecuente con la Ley 30, le corresponde favorecer la formación integral mediante la investigación y la capacitación profesional y social en cada uno de los saberes que institucionalmente se desarrollen, de modo que se promueva una perspectiva epistemológica en cada uno, es decir, la creación, desarrollo y transmisión de conocimiento, de forma contextualizada para solucionar las necesidades del país.

A su vez la Ley 115 de 1994 define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Art. 1). La educación desde esta definición se comprende como un proceso individual, desde lo cual el aporte de la teoría crítica, esto es, reivindicar el carácter social de todo proceso educativo, adquiere una connotación relevante.

Resulta paradójico evidenciar una disyunción no sólo conceptual sino también de gestión y significado entre los objetivos de la educación planteados en la ley 115 (Art. 5) y la praxis de los mismos, en tanto en esta misma ley se señalan entre otros los siguientes fines que en sí mismos evocan la pedagogía sociocrítica, a saber: el pleno desarrollo de la personalidad; la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos; el desarrollo de los principios democráticos, como la convivencia, el pluralismo, la justicia, la solidaridad y la equidad; la formación para la participación en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; la adquisición y generación de los conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y sociales más avanzados mediante el fomento de la investigación; el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica; el estudio y la comprensión crítica de la identidad nacional en su unidad y pluralidad; el mejoramiento de la calidad de vida de la población; el fomento de una conciencia de identidad y soberanía nacional; la formación de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente; y la prevención integral de problemas socialmente relevantes.

Desde el referente legal el concepto de docencia, se sustenta como un ejercicio profesional que “implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje” en una institución educativa (Art. 4), y cada una de los elementos que integran toda actividad educativa coherente y estructurada, a saber: el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación (Decreto 1278, 2002).

Y otro factor importante de resaltar a partir del Decreto 1278 de 2002 es la investigación, que se constituye como un medio fundamental para la búsqueda y el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, de acuerdo con las

necesidades y al plan educativo institucional y territorial (Art. 4). Esta calidad educativa está dada también por una formación política en los principios democráticos.

Estos aspectos contemplados en la ley deben estar respaldados en la misma a nivel de posgrado delimitando sus características, propósitos y condiciones de gestión, estructurados a su vez en especializaciones, maestrías y doctorados (Decreto 1001, 2006).

La investigación constituye un elemento esencial para el desarrollo de estos programas, en tanto deben estructurarse con vistas a promover una formación y profesionalización investigativa que facilite el pensamiento crítico y autónomo en estudiantes y profesores. De ahí que cada uno de los programas de posgrado, especialización, maestría y doctorado, tienden a cultivar un proceso de formación en investigación estructurado, esto es, como una introducción formativa en una línea de investigación, el desarrollo de competencias propias de un investigador y la consolidación de comunidades y proyectos de investigación, respectivamente.

De esta forma, los programas de postgrado en educación deben involucrar en su contenido curricular, una respuesta a las necesidades del país, lo que implica el desarrollo de procesos de investigación contextualizados, esto es, en orden a tener en cuenta la situación propia de la región en que se desarrollan y dar respuesta a las mismas. El impacto social constituye un elemento fundamental en la organización, estructura y gestión de todos los programas de posgrado, de forma tal, que se tengan en cuenta, entre otros, aspectos: la vinculación con el sector productivo, el trabajo con la comunidad o la forma en que ella puede beneficiarse y el desarrollo de actividades de servicio social a la comunidad (Decreto 1295, 2010, Art. 5). Toda la información antes mencionada, es la que le permite a la presente investigación llegar su pregunta de interés.

Pregunta de investigación

Es así como bajo la exploración realizada, se generaron varias inquietudes, en cuanto a la educación del país, lo que se están haciendo, las bases que la sustentan,

los procesos de docencia, investigación, estas inquietudes se deben responder, por lo que interesa es preguntar ¿cómo formar pedagógica e investigativamente al docente universitario desde la perspectiva sociocrítica de Henry Giroux?, para dar respuesta a este interrogante el cual se basa en el planteamiento general del proyecto que se encamina o se encuentra sustentado en el fundamento teórico donde se evidencian las diferentes categorías de análisis de la investigación.

Marco teórico

Teoría sociocrítica

Dado que el sustento teórico está soportado desde la pedagogía sociocrítica, es necesario hacer referencia a la teoría sociocrítica, que es desde donde se puede señalar que la pedagogía crítica se fundamenta en la teoría crítica, propuesta por la llamada Escuela de Frankfurt en la segunda mitad del siglo XX. Varios pensadores, filósofos, problematizaron en torno a la fuente y el carácter instrumental del conocimiento, esto es, plantearon la comprensión de éste como fuente de liberación, como referente para descubrir los significados que subyacen a los grandes discursos posmodernos. La teoría crítica surgió así como una manera distinta de ver la realidad y los problemas sociales del mundo en general, y también como punto de referencia en la búsqueda de una comprensión de la educación desde un enfoque crítico. De esta forma, la pedagogía crítica aparece como una reacción a la forma como se desarrollan los procesos educativos y una crítica al papel que desempeñan los docentes, los estudiantes y la escuela en la sociedad; caracterizada por una reflexión consciente y responsable de la formación y de los distintos elementos que constituyen lo educativo.

Así, la pedagogía, la educación, la escuela, la comunidad, el docente, el estudiante y la investigación, son categorías que permiten hacer un análisis desde la realidad educativa colombiana para responder al problema de investigación antes planteado. Por esto, se hace en este apartado inicialmente una aproximación a cada una de las categorías desde la realidad colombiana y una conceptualización de cada una desde la perspectiva sociocrítica.

Pedagogía sociocrítica

Al hablar de pedagogía, se hace evidente un dilema conceptual de definición dado a partir de que ésta se comprende en la actualidad como un referente educativo particular que tiene por objeto la apropiación cognoscitiva de los procesos de aprendizaje y conocimiento, haciendo énfasis en las acciones para que estos procesos sean eficientes y eficaces en el educando. Además, la concepción se ha abordado desde diferentes paradigmas que esquematizan un proceso recetario a seguir, que le convierten en una conceptualización carente de sentido frente a la realidad colombiana, por lo que se da una “visión ateórica, ahistórica y no problemática de la pedagogía” (Giroux, 2003, p. 21). Este dilema conceptual se puede superar desde estudios de autores de pedagogía crítica, siendo necesaria la comprensión de la pedagogía como la formación de la autoconciencia encaminada a la transformación social, con una visión emancipatoria (Giroux, 2008), en beneficio de la humanización de la sociedad colombiana.

Ahora, el análisis de la pedagogía en este sentido lleva a abordar el currículo, la didáctica y la evaluación como dimensiones que desde la pedagogía crítica orientan nuestra reflexión. No hay un currículo contextualizado que tenga en cuenta al estudiante, que responda a las necesidades propias de la sociedad colombiana. Es evidente cómo “administradores y maestros ahora pasan largas horas desarrollando modelos curriculares basados tanto en principios estrechos de control como de predicción y medición” (Giroux, 2008, p. 67). El currículo denota un proceso objetivo y exento de valores que busca perpetuar elementos culturales propios de una sociedad de clases.

La didáctica se está centrando más en herramientas y su uso en las instituciones educativas, que en la producción de conocimiento, la creatividad y el desarrollo del pensamiento. La evaluación tiende a ser una rendición de cuentas, una estandarización radical que homogeniza el sujeto, caracterizada por un carácter cuantitativo ajeno a las necesidades reales y cualitativas de los sujetos evaluados, siguiendo generalmente una orientación positivista (Giroux, 2003). La gestión se

desarrolla de forma vertical y autoritaria, de modo que no permite el consenso, el diálogo y el devenir de lo comunitario.

Lo anterior lleva a la siguiente pregunta: ¿Por qué una pedagogía sociocrítica? A partir de estas carencias se considera a la pedagogía crítica como referente para dar sentido a los procesos educativos como espacios de construcción social, especialmente, hacia una educación contextualizada. Con otras palabras, cabe establecer criterios de reflexión que permitan a los estudiantes y maestros sentirse agentes constructores de sociedad, referentes de revolución democrática, agentes de cambio capaces de pensar un intento de reestructuración de la naturaleza competitiva y opresiva de la sociedad (Giroux, 2003).

Si se quisiera mencionar qué valores promueve la pedagogía crítica, se encuentran fundamentalmente la participación, la comunicación, la humanización, la transformación y la contextualización de todos los sujetos y elementos constitutivos de la educación. A partir de este aspecto se especifica lo relacionado con la pedagogía.

Así, desde la pedagogía sociocrítica, se hace pertinente plantear en la actualidad una reflexión seria sobre la pedagogía de modo que permita superar las deficiencias conceptuales y formales que de la misma se derivan. Esto es, cabe señalar que la pedagogía se comprende como un adoctrinamiento a través de planes educativos que se realizan en cada uno de los niveles de las instituciones de educación, por lo que requiere formular un cambio conceptual en orden a establecer una comprensión más integral de la misma.

Este cambio conceptual de la pedagogía parte de superar una concepción de ésta como proceso “controlado”, planificado y preorientado con fines mediáticos. Pasa, entonces, por lograr una comprensión como un proceso por el cual las personas, los estudiantes, avanzan en su socialización, de forma activa, autónoma, crítica y consciente; siendo así necesaria la comprensión de la pedagogía como la formación de la autoconciencia encaminada a la transformación social, con una visión emancipatoria (Giroux, 2008), en beneficio de la humanización de la sociedad colombiana.

Siguiendo a McLaren (1997), la pedagogía crítica consiste expresamente en un proceso de negociación para la comprensión de la realidad de forma significativa. Esto es dado a partir de una formación de la autoconciencia que integra las experiencias personales en respuesta al orden social y a las ideologías dominantes. Implica por esto un carácter de transformación social en beneficio de los más débiles, en tanto se consideran las desigualdades sociales existentes en el mundo y se proyecta como proceso de emancipación y compromiso con la justicia y la equidad.

Perspectiva sociocrítica de la educación

Con respecto a la educación, en la actualidad colombiana, se da una confusa comprensión de ésta en la medida en que se entiende como la formación de la persona que se da formalmente en el aula, como un proceso enciclopedista de información, como un sistema multidisciplinar mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar de una sociedad, como un referente de ascenso social; por lo cual la educación deviene lejos de responder a las necesidades de la población.

En efecto, se evidencia cómo los procesos educativos están marcados por la interacción con un sistema y una sociedad que ha perpetuado la discriminación a partir del tener. Esto ha estandarizado la educación como una forma de mantener y perpetuar un orden social selectivo, reproduciendo las diferencias de las clases sociales. Caso propio no sólo de la educación básica o media, sino en especial, superior. De hecho, el discurso educativo que se observa está orientado tanto en su currículum como en su praxis, por el interés de reproducir lo que ocurre en la sociedad, donde es un objetivo relevante la detentación y acceso al poder de unos pocos. En este sentido, es factible afirmar que responde a los intereses particulares de aquellos grupos dominantes que tienen acceso a la mayor parte del poder político y económico, y que buscan acomodar a los demás a estos modelos de dominación-subordinación.

De ahí que la educación está lejos de responder a las necesidades de la población, ya que dentro de sí misma se presenten fenómenos como la segregación

educativa y la exclusión social. Específicamente, en el ámbito de la educación superior, esta pareciera ser cada vez más un privilegio que un derecho. Consecuentemente, gestionar procesos aislados del contexto es perpetuar los sistemas de dominación socioeconómica y política. Aislar al estudiante de las problemáticas que se configuran a su alrededor no motiva una visión crítica y participativa de la realidad social. No permite trascender hacia una configuración política del estudiante.

Por esto es necesario ver a la educación desde la perspectiva sociocrítica, en tanto la pedagogía crítica le puede dar sentido a la educación como un espacio de construcción social, especialmente, con una connotación de contexto, esto es, una educación contextualizada. Giroux (2006) hace referencia a este modelo de educación (contextualizada) como aquella en la que el entorno se constituye como un referente pedagógico. Aquella que establece procesos continuos de relación del conocimiento con la vida circunstancial de los estudiantes, con la vida real de éste, examinando sus contradicciones y necesidades. Se educa al fin y al cabo no para que el estudiante renuncie a lo que es o la forma de vida que lleva, sino para que integre su realidad a su proceso de formación y se oriente hacia una vida más humana, autónoma, consciente y digna.

Expresamente, la educación superior tiene que constituirse como *esfera pública* vital por derecho propio, es decir, como un espacio que permite renovar la vida cívica. La universidad influye sobre gran cantidad de personas, no sólo en función de lo que éstas aprenden y el modo en que se sitúan en el contexto y el contenido de formas específicas de conocimiento, sino también en lo que se refiere a su influencia sobre una diversidad de instituciones de la vida pública (Giroux, 2003).

Ahora, superar las deficiencias de la educación superior supone definirla como un recurso vital para la vida moral y política de una nación sin restricción social de acceso. Trasponer la comprensión objetiva de que la educación es un proceso vertical y de orden estatal sin tener en cuenta al sujeto al que se dirige, es un reto evidente desde esta visión sociocrítica. Un cuestionamiento, por parte de los estudiantes, sobre el tipo de educación que recibe y el carácter teleológico que

conlleva cabe dentro de esta esperanza humanizadora del quehacer pedagógico, que ha estar encaminada a proceso educativos más horizontales.

Precisamente, una educación contextualizada comprende abordar la relación entre la teoría y la práctica, con el reconocimiento de las características propias donde se hace esta praxis. Desde la pedagogía crítica se hace más significativo desarrollar procesos educativos que tiendan a la transformación y no a la memorización de estos, de ahí que emerge la pretensión de pensar la educación siempre referida a la realidad en que se vive.

En este sentido, al referir expresamente la educación superior, en la sociedad actual ésta se ve como el vínculo entre la persona y su devenir como sujeto social en un ámbito profesional. Representa la puerta de entrada a la vida profesional en el ejercicio de sus habilidades y capacidades adquiridas, desafortunadamente, bajo una orientación de competitividad económica y laboral. Corresponde así a los docentes universitarios y a la educación superior, como espacio de formación, brindar las herramientas para que conjuntamente a este desempeño profesional de la persona, se desarrolle un amplio proceso de formación humana y participación ciudadana. Por esto los procesos de formación universitaria deben involucrar objetivos de preparación no sólo para la vida profesional sino también para el fortalecimiento del crecimiento humano mediante la adquisición de significado y sentido de vida.

Los fines de la educación superior van más allá de transmitir información, de preparar académicamente a individuos como agentes económicos. Además, debe pasar por enseñar y permitir la problematización de la realidad que circunda tanto a los espacios universitarios como a sus integrantes (Giroux, 2003).

La escuela como esfera pública

La escuela se ve desde un horizonte institucional, como un conjunto de prácticas sociales que normatizan y estructuran. Como institución educativa, aparece aislada del entorno social, no se ocupa de los problemas de vida cotidiana de sus estudiantes, separa lo que se vive al interior de la institución de lo que se vive fuera de ella. Pareciera se ha convertido en una burbuja que aísla al estudiante del

contexto de su cotidianidad, y como tal, se ha orientado por el ánimo del progreso económico y técnico. En efecto, “estamos asistiendo a la eliminación de la escuela pública como ámbito potencial para la expansión del bien público y al reacondicionamiento de la misión de la educación superior dentro del discurso y la ideología del mundo empresarial (...) Las universidades están remodelándose para satisfacer los intereses del comercio y la regulación” (Giroux, 2003, p. 122).

En este mismo sentido de reflexión, se ha pensado la universidad como un espacio de adaptación socioeconómica a un orden establecido, donde la demanda laboral constituye un elemento curricular en pretensión de la competitividad. Incluso, ésta (la universidad) se ha caracterizado por proveer talento humano para el desarrollo eficiente de determinadas tareas, más que formar personas con criterio de análisis y reflexión en torno a lo que la demanda laboral exige. La preparación técnica ha desplazado una formación humana de conciencia social.

Como institución social se le ha visto como una plataforma de ascenso social, en un despacho de oferta de empleo que busca suplir la demanda laboral del mercado, lo cual se evidencia en la enorme complejidad de programas uniformes de preparación universitaria. De forma expresa, en los espacios académicos universitarios se evidencia el desarrollo de prácticas educativas que buscan corresponder con exigencias e intereses ideológicos de fortalecimiento de hegemonías en el ámbito político y económico, principalmente. Se ha comprendido la universidad bajo un determinismo laboral, como un espacio de formación para la vida laboral y para el progreso económico de estructuras de poder existentes.

Lo anterior hace entender a la escuela como espacio de lucha, construcción política y cultural, frente a la comprensión conceptual posmoderna en la cual se ve institucionalmente, esto es, como un lugar de reproducción de un orden y un poder social hegemónicos, ante los cuales no cabe cualquier proyección de cambio y cuestionamiento y donde las experiencias humanas que allí se desarrollan, son premeditadamente estructuradas. El enfoque sociocrítico pretende revertir esta visión y praxis de la escuela, tomando como base la importancia de generar un proceso de concientización y análisis crítico por parte de las escuelas hacia la extrapolación de

éstas, es decir, posibilitar que quienes integran una comunidad educativa, se apropien de su misma gestión y de su interacción fuera de las mismas (Giroux, 2006).

Sería pues un proceso de democratización de las prácticas escolares, que se llevaría a cabo tanto institucionalmente, como fuera de la escuela, el contexto sociopolítico y cultural que le rodea. En efecto, las políticas para la educación que se han planteado en Colombia carecen de un proyecto concreto de Estado, es decir, no existe una finalidad concreta y constitutiva en la que se pretenda educar para formar nación, para crear conciencia de país, de unificación e identidad nacional. Se ha señalado cómo, por el contrario, las escuelas se constituyen como entes objetivos aislados de su contexto sociopolítico, siguiendo diseños curriculares de orden técnico e instrumental.

Así, la pedagogía crítica posibilita pensar la educación como un proyecto de Estado, de identidad nacional, de participación activa, crítica y cooperativa para afrontar las problemáticas que las estructuras políticas y económicas traen consigo; permite plantear una comprensión y vivencia de relaciones de poder al interior de las mismas escuelas.

Al interior de las escuelas se deben configurar relaciones de poder/conocimiento en confrontación con sus propias contradicciones internas, de forma que propicien una mirada diferente de la sociedad. La pedagogía crítica desde este sentido permitiría crear un espacio narrativo que lleve a la comprensión de lo cotidiano como una práctica política, como posibilidad de vida ciudadana, de participación activa en pro de una sociedad justa y digna. Las escuelas deben constituirse en espacios para repensar y recrear la democracia a través del desarrollo de procesos educativos que promuevan un concepto colectivo de derechos y de responsabilidades, así como la participación y el diálogo en la toma de decisiones colectivas.

Además, para Giroux la pedagogía crítica surge como respuesta frente a la dicotomía que afecta el quehacer de las escuelas, como un camino para dar significado a la labor de éstas frente a la contradicción que en sí mismas albergan,

esto es, una brecha entre lo que afirman hacer y lo que realmente hacen (Giroux, 1997).

Las escuelas no son sin embargo escenarios ideológicamente inocentes o simples instituciones reproductoras de intereses y relaciones de poder opresivas (Giroux, 2006). En conceptos de Giroux, las escuelas son esferas públicas, democráticas, autónomas; que permiten que docentes y estudiantes pongan en movimiento distintas formas de interacción, de conocimiento y de valores culturales que desplacen la educación autoritaria de reproducción de sistemas ideológicos. Como esferas públicas, tienen como función principal la formación de ciudadanos críticos, activos, y participativos de la vida política de la sociedad, lo cual está directamente relacionado con la educación en el país, lo que hace necesario ver como se ha manejado el concepto de educación desde lo crítico.

De esta forma, los procesos educativos y la organización de las escuelas como instituciones, más que elementos de capacitación son vínculos de transformación y formación de un intelecto cívico, político, participativo. Pero no significa que la escuela vigente no alcance un nivel de formación cívica, social. Se trata de trasponer la enseñanza de contenidos conceptuales en relación con la forma en que el estudiante deviene en sociedad. Todo esto ocurre en la capacidad de adquisición crítica y reflexiva de capacidades de comprensión y posicionamiento frente a los contenidos de aprendizaje, y su pertinencia con la cotidianidad del estudiante.

Por esto, contrario a la comprensión de la educación y de los centros educativos como entes transmisores de conocimientos al margen del contexto social, la pedagogía crítica parte de la base de comprender que las escuelas, como instituciones, son también centros de construcción cultural y política que develan procesos de lucha frente a los juegos de poder que caracterizan a una sociedad. Así, las escuelas, y de forma explícita, las universidades, deben convertirse en espacios de resistencia y de orientación de las relaciones sociales justas, participativas, y por ende menos opresivas.

La escuela contiene las circunstancias óptimas para la descentralización del poder, para el desarrollo de debates sociales, de disentir político, de formación ciudadana para la participación democrática; por lo cual la escuela será reconocida así de forma vinculante, como lugar social, con las luchas sociales y políticas. En efecto, la construcción de un pensamiento crítico debe traducirse en activismo político, comunitario, comprometido con la superación de los antagonismos de orden social. Como centro de lucha debe posibilitar la esperanza de un mundo diferente, de poder y autonomía frente al valor capitalista de la sociedad que expresa la historia.

Así, ante una visión pragmática, servilista, burocrática y acrítica de la Universidad, la pedagogía crítica demanda procesos de formación que lleven a las universidades a ser centros o espacios políticos de reflexión que den respuesta a los problemas de la sociedad (Giroux, 2008). Este carácter político de las universidades no debe confundirse con un medio de proselitismo partidista de las ideologías políticas nacionales.

Los centros de educación superior deben constituirse en instituciones que más que preocuparse por una formación especializada y conceptual de los futuros profesionales docentes, deben centrar su atención en formarlos integralmente, mediante una educación intelectual, moral y práctica; dispuestos a enseñar a sus estudiantes a afrontar todos los aspectos de la vida; de forma tal que el rol docente se constituye a partir de advertir que enseñar es hacer comprender, cuestionar, analizar, proponer.

Por esto, la pedagogía crítica en los espacios universitarios no es un instrumento de una simple contestación política e ideológica, no busca romper lo dado, sino formar personas y docentes, que colectivamente se liberen a sí mismas y sean puntos de referencia para los demás. La lucha relacionada por Giroux y en general por la pedagogía crítica, implica tanto un cambio en las formas de llevar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la forma como se dan las relaciones de vida en las aulas y en el contexto institucional de la escuela, como también una transformación en las condiciones objetivas en que los estudiantes se inscriben en su sociedad (Giroux, 2003).

La comunidad como espacio para la democracia

La comunidad aparece paradójicamente, como un conjunto de individualidades donde el bienestar común, la convivencia, la justicia social, parecen estar subordinados a relaciones de conveniencia. Sin detallar los actores propios, esto se evidencia en las innumerables actitudes de violencia, de corrupción moral y política, de indiferencia e insensibilidad social. El alter no es conocido y muy poco aceptado; de modo que lo colectivo nos es un fin sino un medio de progreso individual, por lo cual el quehacer de la educación carece de una fundamentación de lo común, de lo social de forma explícita. Se considera que se educa para el desarrollo y la dignificación de la persona, pero poco se tiene en cuenta que esto deviene en comunidad y ésta, como institución, como construcción social, poca participación tiene en los procesos educativos.

Poca comprensión o significación se tiene de la vida pública, de las implicaciones de ciudadanía y de construcción social en los colombianos como sujetos. La praxis de la democracia y su consecución no está en la base del pensar nacional. No se evidencia una moral y una ética social. Señala Giroux (2003, p. 143) "no hay intento alguno de reinventar una visión de la autoridad autoconstituida que exprese una concepción de la vida colectiva, encarnada en una ética de la solidaridad, la transformación social y una idea imaginativa de la ciudadanía". Al contrario, el interés individual orienta el sobrevenir de los valores colombianos y, muy particularmente, no se tiene una significación conceptual siquiera del valor cívico como conducta que evidencia la vida democrática (Giroux, 2008).

La pedagogía crítica busca instaurar en los estudiantes un pensamiento y una actitud de vida autónoma capaz de cuestionar los procesos sociales y políticos que se constituyen en su entorno, desafiando el carácter de dominación e imperativo que estos puedan tener; de modo que no se constituye (el estudiante) como un agente pasivo de la sociedad, sino en un referente activo de lucha, de construcción social dignificante. Es la base de un proyecto humanizador de la política, la sociedad, la cultura, la familia y el Estado. El proyecto de la pedagogía crítica debe crear las condiciones para formar agentes sociales y cambios institucionales en los diversos

sectores. Debe revertir la proclamación de desesperanza del mundo globalizado respecto a un ideal de justicia social.

De ahí que por lo general, haciendo énfasis en la asimilación y reflexión académica de contenidos conceptuales, se desplaza la comunidad como referente de análisis y comprensión, presentando y desarrollándose los contenidos aislados de las problemáticas reales.

Esto podría denominarse como la gestión de currículos cerrados en tanto aíslan la formación profesional de la vida comunitaria, constituyéndose en un obstáculo para que el estudiante, en este caso el docente, entre en contacto con su realidad ad extra, descubra, comparta y construya conjuntamente nuevos significados de su comunidad (Giroux, 1997).

El pensamiento de Giroux (2003) ha sido orientado por la defensa de la democracia radical, participativa y constructora de comunidad. Se opone a las ideas y tendencias neoliberalistas, militaristas, fundamentalistas e imperialistas que ponen en peligro la democracia y el progreso equitativo de la sociedad. Son puntos de denuncia por parte de Giroux, por ejemplo, las políticas neoliberales que han generado el pago de salarios irrisorios, la pobreza y la funcionalidad pragmática y utilitarista de la educación pública y superior.

Así, frente a la construcción y desarrollo de un lenguaje y un discurso imperialista de dominio y control, la pedagogía crítica establece un lenguaje y un discurso dialéctico a través de la consolidación de relaciones sociales democráticas, la gestión de prácticas educativas de emancipación y la formación como ciudadanos críticos de docentes y estudiantes. Esto significa que se debe establecer una formación docente que los lleve a ser sujetos y educadores críticos, capaces de cuestionar, problematizar y transformar las diferencias sociales comenzando por sus mismas prácticas escolares. Las prácticas educativas deben comprenderse también como prácticas políticas, esto es, que recrean la creatividad y la crítica, en favor de una mejor estructura social, una sociedad democráticas, justa y dignificante.

De esta manera es objeto de análisis no sólo las prácticas de los docentes, sino el lugar donde se dan y el objetivo con el cual se desarrollan. Toda acción

pedagógica debe pensar el contexto específico como elemento constitutivo de la educación.

En el análisis se ha insistido en el sentido que recobra la educación cuando se enfrenta al contexto; no obstante, en algunas ocasiones la realidad evidencia la existencia de procesos de enseñanza desconectados del contexto, que no motivan la reflexión crítica sobre la realidad social del entorno; sólo en algunas ocasiones intentan establecer algunos vínculos, que se limitan a esfuerzos aislados que no trascienden a la reflexión ni a la toma de posturas ante las diferentes problemáticas de la región y el país. La educación deviene, entonces, en la sociedad ya no como reproductora de imaginarios políticos, sino como productora de un sentido cultural, social y político en las personas.

Por esta razón elaborar un currículo para un proceso educativo no es simplemente definir o estructurar contenidos conceptuales de conocimientos en orden a una especialización temática, sino que debe tomar en cuenta las necesidades, vicisitudes, y circunstancias propias de quienes los van a ejecutar pasiva o activamente. El currículo tradicional no incluye una reflexión y una formación consciente de los conflictos que afectan a la escuela y a la comunidad educativa en general, y mucho menos relaciona los intereses y expectativas de los estudiantes con las distintas formas de conocimiento que se desarrollan (Giroux, 2006).

El docente como intelectual transformador

Con respecto al docente, es evidente cómo éste se comprende más como un técnico que cumple funciones de instructor y transmisor de conocimiento, y en consecuencia los estudiantes esperan recibir todo del maestro, pues se encuentra acostumbrado a una educación bancaria, donde únicamente recibe conocimiento más no produce ni construye conocimiento (Freire, 1985).

El docente, desde la pedagogía sociocrítica, tiene como presupuesto relevante identificar las limitaciones de sus estudiantes y favorecer sus capacidades como bases de una formación autoconsciente que los sitúa como referentes de identidad social. Por esto, cambiar el paradigma pedagógico de la formación para la

competitividad, para la perpetuación de sistemas de valores deshumanizadores; implica que los procesos educativos tienen como características estructurantes una formación para la participación, la transformación, la comunicación, la contextualización; valores en últimas, propios de una formación humana y humanizadora.

Desde la perspectiva sociocrítica uno de los puntos de partida más importantes en la concepción del docente y su formación se caracteriza por tener en cuenta que “(...) una práctica educativa crítica y transformadora toma muy en serio las capacidades de los docentes de teorizar, contextualizar y hacer honor a las vidas diversas de los estudiantes” (Giroux, 2003, p. 90). Y es a partir de aquí desde donde se hace necesario analizar cómo el pensamiento del docente debe ser transformado en tanto que se debe mirar inicialmente no los procesos dados entre docente-estudiante, sino cómo se están dando los procesos de formación de los docentes.

La pedagogía crítica al plantear el rol del docente como intelectual transformador, exige por una parte, formar un docente como agente promotor de un cambio social, no sólo en los procesos de enseñanza–aprendizaje sino en la realidad escolar. Así, su finalidad debe ser la emancipación del estudiante como persona, de modo que éste se constituya en un actor político. Por otra parte, exige desarrollar este proyecto de lucha, de emancipación, a favor del reconocimiento de la labor docente, del rol docente en la construcción de la sociedad, de la afirmación profesional del docente, lo que incluye por ejemplo, una apuesta por la justicia en el régimen salarial (Giroux, 2003).

Giroux (1997) al plantear la comprensión del docente como intelectual transformador advierte que es esencial que los educadores puedan ofrecer efectiva resistencia a los sistemas de dominio, de vigilancia y control de la educación, y puedan a la vez llevar a sus estudiantes a comprenderse como sujetos de viva transformación.

Por esto, frente al devenir de aparatos ideológicos de orden político y económico que buscan de forma imperativa establecer valores universales de competencia y consumismo, esta visión de la pedagogía crítica indica que el docente

debe asumir un rol de luchador por una sociedad mejor, donde la democracia es recreada como referente de calidad de vida y de dignificación humana. Así, la enseñanza se configura como un proceso político donde las pretensiones del mercado cedan ante los valores universales de mayor alcance de la democracia y porque las políticas macroeconómicas favorezcan y garanticen lo público (McLaren, 2001)

De este modo, las prácticas educativas universitarias de los docentes deben impactar constructivamente a la sociedad y a la región en la cual están inmersas y, más aún, constituirse en espacios políticos de crítica y reflexión en torno a las problemáticas que envuelven a la sociedad, denunciando y estableciendo propuestas de solución frente a las desigualdades e inequidades sociales y universitarias. El colectivo universitario debe involucrarse como agente de cambio, de transformación social, de liberación humana, de esperanza pública.

La formación universitaria requiere de docentes investigadores capaces de orientar procesos de empoderamiento en sus estudiantes con disposición a la búsqueda constante de la justicia social, a favor especialmente de los más desprotegidos; capaces de comprender la educación como un todo dinámico y dialéctico respecto a la sociedad (Giroux, 2003). Pensar al docente como investigador es comprender que más que un reproductor y consumidor de conocimiento es un productor del mismo.

Rol del estudiante

Puede verse cómo el estudiante deviene como un sujeto de aprendizaje pasivo, sin ejercer un papel relevante, participativo y menos aún crítico de los procesos educativos que a su alrededor se desarrollan. Se le educa estandarizando un perfil profesional de ejercicio y desempeño social y laboral, en el desarrollo de individualidades y bajo una conceptualización de la educación como un requisito para acceder a un bienestar socioeconómico.

Esto lleva a ver al estudiante desde un enfoque sociocrítico, señalando cómo este proyecto sociocrítico integra en la educación de forma activa no sólo al docente,

sino al estudiante y a la escuela como institución, como agentes de gestión del mismo y de transformación de las experiencias incluso conceptuales que se tienen al respecto.

Este proceso de relación horizontal entre el docente y el estudiante denota el carácter imprescindible de interés y análisis crítico de la escuela, su estructura, sus fines, en tanto que dicha relación ya no es normativa, institucional, sino dialéctica. Esto exige al estudiante asumir un rol activo en la participación de los procesos escolares, apropiándose del desarrollo progresivo de sus conocimientos y habilidades según su experiencia de vida. La idea es que el estudiante debe “asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (Freire, 1997, p. 46).

Por otro lado, el aula no puede comprenderse como un simple salón de clases, un lugar unidimensional para el desarrollo de prácticas escolares normativas y disciplinarias. Es ante todo un terreno cultural donde se desarrollan intereses, prácticas y experiencias de lucha por el poder emergente; donde se construye una cultura escolar que demanda la validación de las historias, experiencias y la construcción colectiva del conocimiento por parte de los estudiantes (McLaren, 2003).

Apple (1986) plantea que no puede darse una resistencia significativa a las ideologías de imposición económica y cultural si no se promueve un pensamiento dialógico, de acción y cambio por parte de estudiantes y docentes. Esto tendría lugar en la medida en que son capaces de reinterpretar los fenómenos, discursos y mensajes sociales, provocando situaciones de transformación social.

Desde la pedagogía crítica, en orden a establecer la relación entre el estudiante y la comunidad, se pueden mencionar las siguientes características: el estudiante adquiere memoria histórica, esto es, conciencia de resistencia y dignidad frente a todo acontecimiento de sufrimiento, explotación y subyugación ideológica. Él se descubre como el agente principal para el desarrollo de un mejor estilo de vida, y

se convierte en un protagonista crítico y conocedor de la problemática social que le envuelve.

No se da una educación de transformación y liberación si no se piensa y concibe personalmente el deseo y el proyecto de generar un cambio social. Si no se tiene en cuenta que el contexto sociopolítico afecta y es el horizonte de las prácticas educativas, si no se constituye como referente fundamental dar sentido y solución a las problemáticas sociales que caracterizan nuestro entorno. Se trata de posibilitar la vida escolar, las prácticas escolares, la comunidad, como centros y puntos de partida de relaciones humanas vivas, dinámicas que permiten un ambiente de desafío crítico y participativo en la construcción de la sociedad (McLaren, 1997).

Posibilitar que los estudiantes se conviertan en sujetos críticos, en ciudadanos críticos; puede tener como base el cambio objetivo de las prácticas escolares del docente. No es el desarrollo de procesos verticales, sino la integración y participación directa de los estudiantes, de sus experiencias e historias en la ejecución de éstos lo que puede generar este cambio de rol en los educandos. Para constituir directrices integrales de una formación crítica, se pueden considerar, entre otras cosas: permitir la participación directa y dinámica de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, dar oportunidad para que sean investigadores y gestores creativos de su formación, posibilitar el desarrollo de sus habilidades intelectivas y físicas, estimular el interés y la curiosidad por conocer y pensar el mundo y sus problemáticas. El docente debe así propiciar situaciones en las que se desarrollen estas prácticas y orientar los procesos educativos de forma significativa para la formación integral, humana de sus educandos (Giroux, 2006).

La investigación como referente de formación.

Al hacer mención del proceso de investigación en el ámbito educativo se debe tener en cuenta que la educación no ha sido lo suficientemente clara en determinar su objeto de estudio, y ha tratado de dar respuesta a sus inquietudes a partir de la metodología de carácter cuantitativo, basado en un paradigma empírico analítico, donde prevalecen las hipótesis explicativas y la experimentación; lo cual no daría

una respuesta suficiente o es insuficiente para resolver los problemas relacionados con la educación.

Se hace necesario trabajar, por tanto, desde otro paradigma que involucre más a las personas, que sea más adaptativo para el objeto de la educación, que parta de una metodología con mayor interacción entre las personas, que les permita la discusión, el aporte, la crítica y les permita ser parte de la solución de sus problemas. El trabajo debe empezar superando la barrera de lo cuantitativo y lo cualitativo, de modo que, teniendo en cuenta estas consideraciones, es el paradigma crítico social el que permite analizar de una forma más clara la educación en Colombia. La misma formación de los docentes se ha configurado disciplinaria y normativamente, al margen una formación hacia la práctica investigativa, hacia la formación del docente como investigador, es decir, el docente no se ve como investigador.

A esto se suma también cómo en la educación del país, no se da, por ejemplo, un empoderamiento por parte de los estudiantes, esto es, no se constituyen como sujetos reflexivos y críticos, no hay una apropiación de las problemáticas de su entorno y una visión crítica del mismo, y aún menos, se da una formación capaz de afrontar los retos del mundo globalizado.

Al pensar el sentido de la investigación en la formación docente, es indispensable entender la importancia de la ciencia para el mundo y el desarrollo del país, por lo que es esencial conocer cómo se ha venido percibiendo e interpretando ese conocimiento científico desde la etapa escolar, siendo la base esencial de la formación del individuo. En esa medida, se evidencia que en general los estudiantes tienen una actitud negativa hacia la ciencia y la investigación, muchos de ellos conocen muy poco acerca del conocimiento científico y cuestionan el estudio de éste, pues lo perciben como complicado y aburrido. Por otra parte piensan que la ciencia no aporta de manera significativa una solución a los problemas de la vida cotidiana. Por tanto, surge una gran preocupación para la sociedad, despertar en el alumno el interés y la motivación por el estudio de la ciencia, logrando una educación integral y de esta manera, incentivan al estudiante a seguir una profesión científica que lleve a

generar grandes descubrimientos que resuelvan los problemas que aquejan hoy a la sociedad; lo cual lleva a preguntar, por medio de qué, se llega a esos procesos que implican rigor metodológico, y la respuesta es, la ciencia por medio de la investigación es la que permite dar cuenta de estos procesos de rigor metodológico.

Por medio de la investigación científica, el hombre ha alcanzado una construcción conceptual del mundo cada vez más amplia, profunda y exacta. El conocimiento ordinario, en cambio, usualmente es inexacto, en efecto, poco se interesa por dar definiciones precisas, descripciones exactas, o mediciones afinadas. La ciencia torna precisa, lo que el sentido común conoce de manera nebulosa, pero desde luego la ciencia es mucho más que sentido común organizado. Aunque proviene del sentido común, la ciencia constituye una rebelión contra su vaguedad y superficialidad. El conocimiento procura la precisión en sus conceptos, no está libre de vaguedad, ni del error, pero aprende de ellos para mejorar (Bunge, 1980).

Cuando se habla de un conocimiento claro y sistemático, se hace referencia al enfoque investigativo, ya que en la investigación prevalecen dos grandes enfoques, el cuantitativo y el cualitativo. Pero no se trata de decir cuál es mejor o cuál no sirve, se trata de entender que cada uno da respuesta a preguntas de investigación que dependiendo de las características de la misma, se podrían resolver de manera adecuada desde uno u otro enfoque. En adelante se darán a conocer algunas características relevantes de los dos enfoques y se indicará desde dónde y por qué se enmarcará dentro de uno de ellos.

El enfoque cuantitativo de forma general se caracteriza por: trabaja desde una realidad objetiva, establecida por leyes generales, concibe al sujeto como externo, su interés es el control, la predicción y la explicación, el investigador no se involucra con los sujetos de estudio, es neutro en sus apreciaciones. En la investigación cuantitativa se recogen y analizan datos que pueden ser medidos y cuantificados, la información se obtiene con base en muestras poblacionales y se espera que sus resultados se puedan generalizar, es allí donde se encuentran las investigaciones de carácter descriptivo y explicativo, siendo estas últimas las experimentales, con sus respectivos diseños de investigación (Kerlinger, 2003).

El paradigma cualitativo, se enmarca más desde la fenomenología y la hermenéutica, trabaja la realidad desde un contexto más ideográfico, el cual está más orientado al trabajo de la comprensión de aspectos sociales del hombre, desde lo subjetivo, el conocimiento que se va adquiriendo guía la forma de abordar el problema. La relación del investigador con los sujetos se da de forma empática, donde se comparte y se interactúa con él, se hace énfasis en el análisis de contenido, su interés no es trabajar con datos de manera cuantitativa, sino de forma cualitativa donde se interprete, a partir de la realidad encontrada. Asimismo, el objetivo es la descripción de las cualidades de un fenómeno, la cual se puede hacer por medio de técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas, entrevistas a profundidad o de análisis de materiales históricos. Finalmente, utiliza el método discursivo e intenta estudiar de forma global un acontecimiento.

La diferencia entre estos dos enfoques está en la manera en que cada uno aborda su objeto de estudio, en tanto el enfoque cuantitativo estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas, y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales. Otro aspecto relevante que se debe clarificar es desde qué paradigma se abordará la investigación, por lo que se dará a conocer lo que se puede entender como paradigma en la misma, que a su vez se encuentra inmerso en la ciencia y la investigación. Es necesario, por esto, hablar de los diferentes paradigmas que han centralizado la forma de abordar los problemas y sobre todo, desde la educación que es el objetivo del presente estudio.

Por tanto, paradigma se entenderá como aquel conjunto de creencias que tienen las personas acerca de la naturaleza del mundo y del tipo de interacción conceptual que establecen con él. El paradigma es aquello que está establecido con rigor, que tiene un sentido estricto, que marca unos lineamientos claros en los cuales las personas actúan o se basan, pero estos pueden cambiar, siempre y cuando, exista algo de mayor fuerza conceptual que aclare, mejore o cambie la teoría, lo cual le permite a la ciencia avanzar (Kuhn, 1996).

Por esto, es importante tener claridad en la concepción del objeto de estudio de una ciencia, ya que en la actualidad existe gran cantidad de paradigmas, entre los que se encuentran los tradicionales y los emergentes, los cuales delinear los procesos de investigación. Esto constituye un elemento importante por cuanto se puede caer con facilidad en la especulación al no clarificar el objeto de estudio. Así, se habla de tres paradigmas fundamentales que han permeado los procesos de investigación, a saber; Empírico analítico, que se puede considerar como dentro de los tradicionales y de una amplia utilización en las ciencias sociales y en la educación; este paradigma basa sus postulados en el método empírico dentro de la investigación científica. El investigador interviene sobre el objeto de estudio modificándolo directa o indirectamente para crear las condiciones necesarias que permitan conocerlo. Habla de diseños de carácter experimental, para sus mediciones utiliza instrumentos de medición objetiva (Salkind, 2001).

Otro de los paradigmas tradicionales es el Histórico Hermenéutico, el cual basa sus postulados en la fenomenología, en la teoría interpretativa, donde explora la realidad de forma holística, y su finalidad es comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas y sus percepciones. Utiliza técnicas de carácter cualitativo, como los protocolos, entrevistas, cuestionarios, observación (registro en diario de campo), grupo focal, entre otros.

El tercer paradigma, y dentro del cual se hace la presente investigación, es el crítico social, el cual se está empezando a utilizar en educación dado que por sus características empieza a ser pertinente, o da una serie de respuestas más acordes a los procesos educativos en los que el empírico analítico se queda corto, en el sentido de dar respuesta a los aspectos sociales relacionados con la comunidad educativa.

El paradigma crítico social, se basa pues en el estudio del significado de las conductas del hombre y de sus aspectos sociales, utiliza una metodología de carácter interpretativo, y trabaja con técnicas cualitativas. En el contexto educativo se enmarca dentro de la toma de decisiones y el cambio o mejora de la práctica educativa, donde está implícita la acción permanente y abierta, lo que significa que

es falseable. Además interactúa con el otro para llegar a dar respuesta a sus necesidades, por lo que trabaja de forma conjunta entre sus actores para realizar las acciones que se han establecido para cambiar la situación problemática.

Así, se puede decir que los paradigmas definen a los investigadores, dado que dependiendo en el que se basen, harán las investigaciones y el objeto de investigación desde la teoría fundamentada está en que se evidencia como un fenómeno social, el cual es entendido como un proceso. Utiliza como estrategias la de encontrar la teoría que está en la realidad observada, establece una relación directa entre la recogida, el análisis y la interpretación de los datos, y finalmente, ordena de forma sistemática la información de carácter cualitativo. Ahora, la teoría fundamentada se enmarca en dos métodos, la comparación constante, que hace referencia a comparar las conceptualizaciones que provienen de los datos de la realidad, es decir, a los hechos, y el muestreo teórico que hace referencia a que el investigador selecciona nuevos casos a estudiar para mejorar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados, llegando así a descubrir, codificar y seleccionar datos (Strauss y Corbin, 1998).

Ahora, reivindicando la importancia de la investigación como un referente fundamental en la formación de docentes críticos, cabe señalar que el objetivo esencial de la institución de formar en investigación debe articularse mediante esfuerzos organizados, lógicos y eficaces; primero para contribuir a formar seres humanos, integrales, es decir, éticos, pensantes, conscientes y consecuentes, y segundo, para formar profesionales en competencia cruciales que les permita moverse en los combativos y retadores tiempos que corren.

Basado en los planteamientos anteriores, es importante tener en cuenta que para realizar proceso de investigación, se hace necesario contextualizarlo en el ámbito educativo, donde se debe trabajar con la necesidad de articular políticas de formación en investigación de los alumnos, es decir, tomar decisiones y planteamientos deliberados y coherentes que principalmente articulen objetivos, proyecten acciones, unan esfuerzos, combinen recursos, definan metas y planteen resultados esperados.

Es precisamente como se plantean criterios que le permitirán al docente tener pautas a seguir, para lograr un estudiante investigativo y profesional íntegro bajo una formación completa, y estos son: A) simplicidad: la investigación es ante todo una actitud del espíritu y una manera sencilla de pensar y actuar. B) afecto: cualquier esfuerzo de formación resultará inocuo si no parte del principio de que se le debe transmitir al iniciado un verdadero gusto por la aventura del conocimiento. C) pedagogía: el maestro es una pieza insustituible de cualquier engranaje de formación (pedagogo es quien introduce de su mano al alumno en un mundo nuevo de saberes y verdades, le enseña a dudar y buscar, le trasmite la cultura, se convierte en un estructurador de valores y rasgos humanos desde su propia vivencia, es ejemplo de autoridad personal, sabe recibir y cumplir una misión. Sin este carácter humano del maestro no hay formación posible). D) fundamentación: el buen arte de leer y escribir forma y rige a todo buen científico, como también a todo buen literario. E) pensamiento: aprender a investigar en buena medida es aprender a pensar. F) aprendizaje: el alumno debe ser el protagonista de su propia educación. G) unidad: aboga por la idea de ir haciendo compatible o proporcional la investigación con la realidad de los fenómenos y problemas del mundo natural y social. H) discernimiento: sin raciocinio habrá investigación empírica, pero no acción lucida y organizada, es decir científica. I) disciplina: implica un modo de vida, un proceder organizado y riguroso además de persistencia, paciencia, firmeza y voluntad (Hernando Ruiz).

Teniendo en cuenta la información teórica que respalda la pregunta de investigación, es necesario plantear los propósitos que se convierten en los objetivos, los que se plantean en el siguiente apartado.

Objetivos

General

Fundamentar teórica y conceptualmente la formación pedagógica e investigativa del docente universitario desde la perspectiva sociocrítica de Henry Giroux para lograr un cambio significativo en la educación superior.

Específicos

Para dar cumplimiento al objetivo general, se debe descomponer en objetivos específicos, los cuales son: sustentar teóricamente y conceptualmente la formación pedagógica del docente universitario desde la perspectiva sociocrítica de Henry Giroux; sustentar teóricamente y conceptualmente la formación investigativa del docente universitario desde la perspectiva sociocrítica de Henry Giroux. Formular los lineamientos generales de una propuesta hacia la formación pedagógica e investigativa del docente universitario desde la perspectiva sociocrítica de Henry Giroux.

Marco Metodológico

Tipo de estudio

Dado el interés, y el nivel de profundización del conocimiento, al cual se pretende llegar, la presente investigación, se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, dado su interés se centra en conocer al hombre desde un contexto educativo donde se debe conocer la realidad en que él vive, se centra en los aspectos sociales del hombre que le ayudan a mejorar su calidad de vida (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). Este enfoque cualitativo se da trabajando desde el paradigma crítico social y utilizando como estrategia metodológica para resolver el problema de investigación, la teoría fundamentada, la cual fue propuesta por Glaser y Strauss en 1960. Ésta, considerada como una forma de hacer investigación que exige un contacto directo con la realidad, su énfasis es la construcción de teorías de forma inductiva a partir de un conjunto de datos, hace una consideración más por el caso que por la variable, estudia la vida social del individuo (Clarke, 2003), y además, tiene como finalidad esencial abordar la realidad para transformarla, puesto que ésta depende de las circunstancias, es una construcción y reconstrucción intersubjetiva, donde la acción comunicativa es la base del conocimiento, ya que ésta es diversa, dinámica y cambiante, y se da la veracidad en la medida en que se llegue a acuerdos intersubjetivos (Arias, 2009).

Participantes

Quienes sirvieron como unidades de análisis fueron docentes y estudiantes de maestría o doctorado relacionados con educación seleccionados de diferentes universidades. Por lo que se seleccionó una muestra de sujetos tipo de 35 docentes de diferentes instituciones de Bogotá, conformados por una muestra de sujetos voluntarios de 18 docentes que contribuyeron para la investigación.

Instrumentos

Para la recolección de información, se utilizaron dos instrumentos los cuales fueron creados por el grupo de investigación, el primero de ellos fue denominado Matriz de categorías (ver Apéndice A) que se construyó a partir del fundamento teórico y de discusiones grupales, el cual permitió estructurar el análisis de la información, y el segundo instrumento, consistente en una encuesta semiestructurada de 12 preguntas abiertas (Apéndice B) la cual indaga sobre los aspectos relacionados con la educación superior a partir de la experiencia personal y del proceso de construcción académica a lo largo de la labor y desempeño profesional elaboradas según las siete categorías de análisis, la cual contó con validez de contenido a partir del juicio de expertos.

Procedimiento

A partir del planteamiento teórico y metodológico de la investigación, ésta se desarrolló en las siguientes fases:

Fase 1. Una vez recopilada la información pertinente de análisis, se procedió a establecer las diferentes categorías de análisis por medio de discusiones y consultas en los aspectos teóricos y empíricos encontrados, esta categorización se realizó en una matriz denominada "matriz de categorías" (ver apéndice A).

Fase 2. Luego partiendo de las categorías, se procedió a estructurar la encuesta de pregunta abierta, involucrando preguntas por cada una de las categorías existentes y extraídas "matriz de categorías". El instrumento contó con su respectiva validez de contenido, lo que permitió decantar algunas preguntas y diseñar la

encuesta definitiva. Se escogió la muestra de participantes quienes debían contestar las preguntas, la entrega de la encuesta se hizo por medio de carta de solicitud, tanto en físico, como por medio de correo electrónico.

Fase 3. Posterior a la aplicación de encuesta, ésta se recogió por medio del correo electrónico o de forma física, la información recopilada se llevó a una base o tabla de registro, donde se estructuran o se conforman las diferentes categorías ya existentes y las emergentes (Apéndice C), este procedimiento se llevó a cabo por medio de un análisis de citas, códigos, memos, redes, familias y superfamilias y supercódigos (Apéndice D), éste proceso de sistematización y análisis cualitativo de los resultados del proceso de las encuestas, se realizó mediante el software de apoyo en la investigación cualitativa en ciencias sociales Atlas Ti 6.1, (Apéndices C y D).

Fase 4. En esta parte se analizaron los resultados en tres etapas, la primera hace referencia al análisis de las 12 respuestas de los encuestados, la segunda hace referencia al cuadro comparativo de los resultados de las encuestas y la definiciones de las categorías desde el planteamiento del problema, y la tercera etapa se refiere al análisis comparativo de semejanzas y diferencias entre lo reportado por los docentes y lo estructurado desde el marco teórico de la investigación. Con base en los resultados arrojados y después de los análisis correspondientes, se finaliza con los lineamientos iniciales de la propuesta preliminar que responden a los objetivos de la investigación.

Resultados

En este apartado se presenta la información sistematizada y analizada de forma cualitativa con el fin de determinar la relación entre las teorías entorno de la pedagogía, la educación, la escuela, la comunidad, el docente, el estudiante y la investigación como las principales categorías de análisis del presente trabajo (Apéndice A).

En la primera parte de resultados, se analizan las respuestas de los encuestados, a partir de las siete categorías de análisis (pedagogía, educación,

escuela, comunidad, docente, estudiante e investigación) lo que permitió estructurar a partir de los datos una categorización en tres componentes principales, los cuales se denominan superfamilias las cuales quedaron conformadas por la formación Pedagógica, Docente e Investigativa; éstas superfamilias, o agrupación de categorías, estructuradas a partir de las redes permiten generar acercamientos teóricos alrededor de la formación pedagógica e investigativa del docente universitario, quedando definido de la siguiente forma:

Formación pedagógica

Las preguntas que se formularon dentro de esta superfamilia fueron: ¿qué comprende por pedagogía sociocrítica?, ¿cómo comprende la educación superior?, ¿cómo concibe el currículo?, ¿qué busca con la aplicación de estrategias didácticas?, y ¿para Usted qué es una institución de educación superior?

Ante la primera pregunta los encuestados señalan que ésta comprende un conjunto de teorías que buscan explicar el significado de los desarrollos educativos desde una perspectiva social, constituyéndose en la base conceptual que permite la comprensión de la relación educación y sociedad. Pero esta relación conlleva una configuración cuestionadora de la realidad.

Sin embargo, se evidencia una comprensión histórica en el desarrollo del pensamiento filosófico, por lo que se le asocia con la teoría crítica que se desarrolló en las últimas décadas del siglo XX, planteando a la educación inquietudes sobre el sentido y el objeto de formación, es decir, planteando la necesidad de educar para la conciencia social y política. Así, emerge una conceptualización de la pedagogía sociocrítica muy de la mano con la conocida Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, donde se destacan varios pensadores interesados en pensar una sociedad más justa y donde las personas son sujetos con mayor control sobre sus vidas en los aspectos social, político, económico y cultural.

Se evidencia, así, una comprensión holística de la pedagogía sociocrítica, esto es, desde una conceptualización de configurarse como una corriente de pensamiento que sin embargo potencia la lucha, el reconocimiento, la imaginación, el

empoderamiento de maestros y estudiantes como sujetos de saber y poder, confluyendo de algún modo en una expresión de resistencia que moviliza hacia la justicia social.

Con relación a la segunda pregunta, se observa en los informantes una comprensión formal de la educación superior, esto es, se ve como un nivel educativo que tiene como objeto la formación profesional y laboral de la persona. Como el escenario que aunque busca posibilitar el desarrollo investigativo y tecnológico de una sociedad, para las transformaciones de la sociedad, se ha constituido como un proceso de formación de profesionales e investigadores para el desarrollo económico del país.

Emerge una categorización de la educación superior como el nivel más alto de aprestamiento, cognitivo-comportamental; como el proceso de preparación para el desempeño profesional, que busca potenciar un capital humano que favorezca la productividad y competitividad económica de cada nación.

Con respecto a la tercera pregunta, los informantes la comprenden dentro de los procesos educativos como un conjunto de principios, criterios y condiciones sobre las formas de desarrollo de la acción educativa, para alcanzar los fines y objetivos de los mismos procesos educativos. De este modo es un referente que precisa la planificación, ejecución y evaluación de la formación de un ser humano.

Determina por tanto el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, competencias básicas, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. Así, el currículo emerge como la forma de administrar los conocimientos, por lo que se constituye en la estructura disciplinar de los ejes temáticos y saberes que orientan el proceso de un nivel de formación en particular.

En cuanto a la cuarta pregunta, se evidencia una conceptualización lúdica de la didáctica, en tanto se entrevé en los encuestados una comprensión determinada por la posibilidad de facilitar los procesos de aprendizaje. De este modo, la aplicación de estrategias didácticas busca tanto hacer más pedagógica la acción de enseñar y aprender, facilitar el proceso de aprendizaje y comprensión de los estudiantes, como

generar motivación por parte de los estudiantes, interés y participación en los procesos educativos.

Así, aunque la didáctica pretenda desde la información dada por los encuestados mejorar las prácticas educativas con los estudiantes, confluye en un proceso para hacer más lúdicos y amenos los encuentros educativos, dinamizando de este modo y facilitando a los estudiantes los procesos de asimilación y manejo de los aprendizajes temáticos.

Ahora, preguntar por la escuela denota evidenciar la significación que tiene el centro educativo dentro del contexto educativo, de modo que al hacer la última pregunta, los informantes, definen la escuela desde una conceptualización formal y legal, es decir, desde su carácter funcional y su estructura normativa. De modo que según los informantes, una institución de educación superior constituye una entidad formal y legalmente reconocida que busca ofrecer a los *asociados* una formación profesional compatible con la demanda laboral de éstos y de la misma sociedad. Es una entidad que implementa y desarrolla programas de formación profesional amparada por el aparato jurídico-político de cada sociedad para ejecutar y legitimar la formación disciplinar de las personas, es decir, deviene en una institución educativa que presta el servicio de formación profesional en diferentes disciplinas del saber, cualificando a los estudiantes para desarrollar una profesión, a partir de determinadas estructuras curriculares y definidos ciertos perfiles de ejercicio profesional.

Se destaca en los informantes en especial esta caracterización legal en tanto emerge una comprensión de las instituciones de educación superior a partir de lo formulado en la Ley 30, es decir, éstas se comprenden como aquellas cuyo objeto es desarrollar los fines y objetivos de la educación superior mediante el desarrollo y la titulación de programas de pregrado, especializaciones, maestrías y doctorados, en los distintos campos de la ciencia, la tecnología, la técnica, las humanidades, las artes y la filosofía.

Formación docente

En la formación de esta superfamilia, quedaron agrupadas las siguientes preguntas: ¿cómo caracteriza un docente universitario?, ¿cuándo considera que un docente es crítico?, ¿qué acciones realiza un docente crítico y cómo lo reconoce?, ¿cuál es el perfil ideal que debe tener un estudiante de maestría o doctorado en educación?, y ¿de qué forma Usted como docente o estudiante desarrolla las competencias ciudadanas, la democracia y la cultura en la educación superior?

Frente a la primera pregunta se evidencia en los informantes que participaron de la encuesta una dificultad para caracterizar un docente universitario, por cuanto se mueven frente a la dicotomía de lo que en la actualidad es y lo que debería ser característico de dicho docente. En este sentido, el docente universitario se ve como un profesional con un alto nivel de formación que intenta mediar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, generando procesos de formación orientados a preparar con altos estándares de calidad a los futuros profesionales, por lo que le corresponde conocer suficientemente la disciplina que enseña. Esto hace del docente universitario una persona que maneja información y unos conocimientos en áreas en las que ha alcanzado idoneidad para llevar a otros a disciplinarse o especializarse en un campo del saber, y por tanto, para desempeñarse en determinado campo socioeconómico.

Ahora, frente a la consideración de cuándo un docente es crítico, los encuestados señalan que son caracterizaciones contextuales de un docente crítico agenciar procesos de formación no desde verdades absolutas sino cuando como docente es capaz de ver su propio punto de vista como uno, permitiendo valorar las opiniones de los demás, reconociendo que la realidad se compone de múltiples verdades valores, y variadas formas de conocimiento.

Es crítico cuando es capaz de cuestionarse así mismo, siendo observador y analista no sólo de las acciones de sus estudiantes sino de sus propias actuaciones. Además favorece la interdisciplinariedad, esto es, cuando se apoya de los saberes de los demás para hacer más enriquecedor su trabajo docente. De este modo, y en correspondencia con la pregunta ¿qué acciones realiza un docente crítico y cómo lo

reconoce?, se puede entrever un connotación ejemplar del docente, es decir, un docente crítico deviene como un modelo y ejemplo de vida, reflexión y actuación frente al mundo.

Sin embargo, emergen diversas acciones que caracterizan a un docente crítico, teniendo como punto de partida el actuar y devenir profesional propio, es decir, reflexiona permanentemente sobre su actuación, y fundamenta su acción docente en conocer a fondo el campo disciplinar que orienta, investiga, construye, proyecta, y da participación a los estudiantes en estos mismo procesos. Además, indaga sobre la situación social de la comunidad educativa, no desde la simple crítica como cuestionamiento sino que desarrolla procesos pedagógicos que contextualizan y promueven una lectura crítica y reflexiva de la realidad social, política, económica, ética y moral en su entorno. Dicha lectura crítica permite materializarse en sus mismas prácticas educativas, es decir, permite en su labor docente que sus estudiantes cuestionen su quehacer docente y facilita que éstos se sientan incluidos dentro de la misma.

En el proceso de encuesta, se buscó indagar en los participantes la comprensión sobre el perfil ideal que debe tener un estudiante en un nivel posgradual de educación, de modo que se formuló la pregunta ¿Cuál es el perfil ideal que debe tener un estudiante de maestría o doctorado en educación? Como elementos básicos para dicho perfil emergen el sentido y la importancia, por un lado, de haber adquirido en su formación pre gradual una comprensión conceptual clara frente a los temas pertinentes que desde la educación debe abordarse, y por otro lado, tener vocación para la enseñanza y la reflexión educativa, y una disposición sistemática para la actualización disciplinaria de su quehacer profesional.

Por otra parte, la comunidad, como espacio para la praxis de la democracia y el ejercicio de la ciudadanía aparece como categoría de análisis. Para abordarla se preguntó a los informantes: ¿de qué forma Usted como docente o estudiante desarrolla las competencias ciudadanas, la democracia y la cultura en la educación superior?

Aunque existe la consideración de significar la educación para la democracia y la ciudadanía, se evidencia que no existen prácticas docentes claras hacia la formación de la ciudadanía, por lo que los procesos pedagógicos carecen de una fundamentación centrada en valores democráticos.

De ahí que se entrevé que en el mayor de los casos la democracia se centra en la exigencia de cumplimiento de aquellos criterios de convivencia básicos para el desarrollo de las sesiones de clase. Dicha exigencia tiene como punto de partida la ejemplarización por parte del docente, es decir, la mejor forma de desarrollar las competencias ciudadanas y de educar para la democracia es a través del ejemplo. De modo que si el docente asume y evidencia comportamientos como un buen ciudadano, de forma expresa, respetando las normas de convivencia ciudadana, participando en los procesos democráticos; los procesos universitarios adquieren valor y significación.

Así, la formación para la ciudadanía y la democracia tiene como punto de partida, por un lado, actuar y formar para actuar dentro del marco regulatorio vigente, es decir, asumir y cumplir las reglamentaciones y normas que la sociedad ha estimado necesarias; y por otro, evidenciar con el ejemplo de personal la vivencia de la ciudadanía. Por lo que el ejercicio crítico y reflexivo en torno a la democracia no parece constituir un elemento fundante y significativo en los procesos pedagógicos.

Formación investigativa

En el análisis de esta superfamilia como categoría, se formuló a los encuestados dos preguntas, la primera centrada en la comprensión que se tiene de investigación educativa y la segunda en el conocimiento alrededor de cuáles métodos son pertinentes para la misma. Así, se preguntó: ¿qué entiende por investigación educativa y pedagógica? Y ¿qué métodos y estrategias son pertinentes en investigación educativa y pedagógica?

Respecto a la primera pregunta, emerge una comprensión formalista y positivista de la investigación, por cuanto ésta desde el ámbito educativo y pedagógico viene a constituir un proceso disciplinar que desde un enfoque de

investigación y un diseño metodológico específico aborda un objeto de investigación delimitado en un problema, sobre las prácticas educativas en un contexto determinado, con el propósito de dar respuestas no conocidas en la educación.

De este modo, la encuesta permite denotar que la investigación educativa y pedagógica se comprende como el proceso de indagación frente a preguntas que surgen sobre los procesos de formación o capacitación en las diferentes áreas de conocimiento, y de búsqueda de respuestas frente a los factores que influyen en el proceso de aprendizaje. Se comprende como un conjunto de acciones sistemáticas que se hacen en el aula de clase o fuera de ella tendientes a describir e interpretar la realidad educativa. De esta forma, constituye un ejercicio en el cual se pone en práctica la formulación de preguntas, hipótesis, control de variables, búsqueda de fuentes, muestreo, rigor, análisis e interpretación de la información.

Ahora, respecto a la segunda pregunta, se percibe una conceptualización de los métodos pertinentes para la investigación educativa desde un enfoque procedimental y didáctico que pasa por desarrollar procesos de inducción, deducción e inferencia en las formas de ejecutar los procesos de clase. En este sentido, hablar de métodos en investigación educativa, en primer lugar tiende a confundirse en un sentido lato con el componente metodológico y didáctico con el que se desarrollan los procesos educativos. En segundo lugar, no hay una comprensión clara respecto a aquellos métodos que serían más pertinentes dentro de la investigación educativa, por lo que de forma indiscriminada los métodos cuantitativos y cualitativos, resultan ambos apropiados a primera vista para dicho proceso.

Ahora, en los aspectos relacionados con la segunda parte de los resultados se compara a modo de resumen la conceptualización de los informantes con la información encontrada en el marco de referencia que sustenta la investigación, la que queda conformada de la siguiente forma.

Dentro de estos resultados, se tuvieron en cuenta los aspectos teóricos específicos de las siete categorías según lo conceptualizado por Giroux y las respuestas a estas mismas, evidenciadas en las encuestas a los docentes y estudiantes de educación superior con maestría o doctorado en educación. Como

resultados de esta información se realizó un análisis de la investigación y se hizo el comparativo entre los resultados de las respuestas resumidas de los informantes y lo conceptualización sociocrítica desde Henry Giroux.

En la primera de las categorías, que hace referencia a la pedagogía, se evidencia en la tabla 1, que existen diferencias en cuanto a que desde los participantes se ve como teoría para explicar y desde la perspectiva de Giroux, como un generar conocimiento para empoderar. Y en cuanto a sus semejanzas se observa que se debe trabajar desde una perspectiva social.

Tabla 1

Comparativo del concepto de pedagogía

Informantes	Giroux
<p>Según lo señalado por los informantes, ésta se comprende un conjunto de teorías que buscan explicar el significado de los desarrollos educativos desde una perspectiva social, constituyéndose en la base conceptual que permite la comprensión de la relación educación y sociedad.</p>	<p>La idea clave fundamental de una pedagogía crítica debería girar en torno a la generación de un conocimiento que ofreciera posibilidades concretas de dar poder a la gente” (Giroux,2003, p. 162)</p> <p>Quiero decir que la pedagogía crítica actúa deliberadamente desde una perspectiva en la que la enseñanza y el aprendizaje se comprometen a expandir, antes que a restringir, las oportunidades de que tanto alumnos como otras personas sean agentes sociales, políticos y económicos” (Giroux, 2003, p. 141).</p>

En los aspectos relacionados con la educación superior se puede observar en la tabla 2 que en los aspectos en los que difieren es en que la primera se ve como formación profesional y laboral, y el segundo como productora de sujetos activos. En cuanto a las similitudes es que la educación superior transforma al hombre.

Tabla 2

Comparativo del concepto de educación superior

Informantes	Giroux
Una comprensión formal de la educación superior, esto es, se ve como un nivel educativo que tiene como objeto la formación profesional y laboral de la persona. Como el escenario que aunque busca posibilitar el desarrollo investigativo y tecnológico de una sociedad, para las transformaciones de la sociedad, se ha constituido como un proceso de formación de profesionales e investigadores para el desarrollo científico y económico del país.	<p>“La educación debe entenderse como productora no sólo de conocimiento sino también de sujetos políticos”. (Giroux, 2003, p. 305).</p> <p>“Creo que la educación superior tiene que ser defendida como una esfera pública vital por derecho propio, o sea, como una esfera pública cuyas dimensiones morales y pedagógicas ayudan a renovar la vida cívica” (Giroux, 2003, p. 361).</p>

En la tabla 3 respecto a la pregunta relacionada con el concepto de docente las diferencias emergen en tanto desde los informantes se toma como un profesional con un alto nivel de formación, y Giroux lo ve como alguien que ejerce una práctica intelectual y pedagógica con sentido social. Ambos coinciden en que el docente presenta influencia en el estudiante.

Tabla 3

Comparativo de concepto de docente

Informantes	Giroux
Se ve como un profesional con un alto nivel de formación que intenta mediar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, generando procesos de formación orientados a preparar con altos estándares de calidad a los futuros profesionales, por lo que le corresponde conocer suficientemente la disciplina que enseña. Esto hace del docente universitario una persona que maneja información y unos conocimientos en áreas que además ha alcanzado idoneidad para llevar a otros a disciplinarse o especializarse en un campo del	“La expresión intelectual transformador se refiere a aquel que ejerce formas de práctica intelectual y pedagógica que intentan insertar la enseñanza y el aprendizaje directamente en la esfera política, argumentando que la enseñanza representa tanto una lucha en pos del significado como una pugna en torno a las relaciones de poder. También me refiero a alguien cuyas prácticas intelectuales se hallan necesariamente fundamentadas en formas de discurso moral y ético que manifiestan una preocupación preferencial por el sufrimiento y

saber, y por tanto, para desempeñarse en determinado campo socioeconómico. las luchas de los desposeídos y los oprimidos” (Giroux, 1993, p 26).

“El concepto del docente como intelectual trae aparejado el imperativo de juzgar, criticar y rechazar los enfoques de la autoridad que refuerzan una división técnica y social del trabajo que silencia y priva de poder tanto a docentes como a alumnos” (Giroux, 2003, p. 154).

Respecto a la relación que se establece en el concepto de estudiante, se puede evidenciar en la tabla 4 que en cuanto a sus diferencias se observa que en la primera se trabaja como el que recibe una información y la interpreta conceptualmente y el segundo lo ve como aquel que asume riesgos a partir de un pensamiento abierto. En sus similitudes se puede decir, que los dos lo ven como aquel que tiene una disposición de aprender.

Tabla 4
Comparativo de concepto de estudiante

Informantes	Giroux
El perfil que emerge a partir de los informantes parte de hallar el sentido y la importancia, por un lado, de haber adquirido en su formación pre gradual una comprensión conceptual clara frente a los temas pertinentes que desde la educación debe abordarse, y por otro lado, tener vocación para la enseñanza y la reflexión educativa, y una disposición sistemática para la actualización disciplinaria de su quehacer profesional.	“los alumnos y otras personas tienen que aprender a correr riesgos, entender el pensamiento diferenciado del poder como fuerza productiva y fuerza dominadora, ser capaces de leer el mundo desde una diversidad de perspectivas y estar dispuestos a trascender” (Giroux, 2003, p. 239).

Como se observa en la tabla 5, en este aspecto se puede decir que difieren en que el primero define la escuela como algo preestablecido y formal, y el segundo la

ve como un espacio de debate y de interrelación evolutiva. Y presentan similitud en cuanto a que los dos la ven como espacio de interacción.

Tabla 5

Comparativo del concepto de escuela

Informantes	Giroux
<p>La escuela se define desde una conceptualización formal y legal, desde su carácter funcional y su estructura normativa. Según los informantes, una institución de educación superior constituye una entidad formal y legalmente reconocida que busca ofrecer a los <i>asociados</i> una formación profesional compatible con la demanda laboral de éstos y de la misma sociedad.</p> <p>Esto caracteriza a la institución de educación superior como un centro de enseñanza con posibilidades de formación y titulación profesional en determinados saberes, dando acceso a la información y conocimientos a través de un proceso educativo</p>	<p>"Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes" (Giroux, 1997, p. 177)</p>

En la sexta de las de las categorías, que hace referencia al concepto de comunidad, se evidencia en la tabla 6 que existen diferencias, en cuanto a que los informantes la ven como un espacio en el que se debe dar cumplimiento a unos estándares, y desde Giroux, como una esfera desde donde la ciudadanía emerge constructivamente, y tiene en común que las dos la ven como un espacio de interrelación.

Tabla 6

Comparativo de concepto de comunidad

Informantes	Giroux
<p>Se entrevisté que en el mayor de los casos la democracia se centra en la exigencia de cumplimiento de aquellos criterios de convivencia básicos para el desarrollo de las sesiones de clase. Dicha exigencia tiene como punto de partida la ejemplarización por parte del docente, es decir, la mejor forma de desarrollar las competencias ciudadanas y de educar para la democracia es a través del ejemplo.</p> <p>Así, la formación para la ciudadanía y la democracia tiene como punto de partida, por un lado, actuar y formar para actuar dentro del marco regulatorio vigente, es decir, asumir y cumplir las reglamentaciones y normas que la sociedad ha estimado necesarias; y por otro, evidenciar con el ejemplo de personal la vivencia de la ciudadanía</p>	<p>“La esfera pública se vuelve tanto un punto de reunión como un referente teórico para comprender la naturaleza de la sociedad existente y la necesidad de crear una ciudadanía críticamente informada que pudiera pelear por estructuras fundamentalmente nuevas en la organización pública de la experiencia” (Giroux, 1997, p. 154).</p> <p>“Una pedagogía crítica para la democracia no comienza con puntajes de pruebas, sino con estas preguntas: ¿qué tipo de ciudadanos esperamos producir mediante la educación pública en una cultura posmoderna? ¿Qué tipo de sociedad queremos crear- en el contexto de las presentes y cambiantes fronteras culturales y étnicas? ¿Cómo podemos conciliar las nociones de diferencia e igualdad con los imperativos de libertad y justicia?” (Giroux, 2003, p. 306).</p>

Se evidencia en la tabla 7 respecto al sentido de la investigación en educación, que en cuanto a sus diferencias, la primera la interpreta como una visión positivista, con una visión y diseño metodológico específico, y la segunda la ve como una construcción social a partir de las necesidades contextuales. En cuanto a sus similitudes se puede decir que las dos la ven como un proceso transformador de conocimiento.

Tabla 7

Comparativo del concepto de investigación

Informantes	Giroux
<p>Emerge una comprensión formalista y positivista de la investigación, por cuanto ésta desde el ámbito educativo y pedagógico viene a constituir un proceso disciplinar que desde un enfoque de investigación y un diseño metodológico específico aborda un objeto de investigación delimitado en un problema, sobre las prácticas educativas en un contexto determinado, con el propósito de dar respuestas no conocidas en la educación. Dicho proceso se centra en indagar sobre problemas educativos, mediante el desarrollo de procesos como sistematizar, analizar, y socializar información, para diseñar y presentar procesos de gestión directiva, académica, administrativa y comunitaria.</p>	<p>“Una visión más crítica del conocimiento lo definiría como una construcción social vinculada a la intencionalidad y la conducta humanas. Pero si queremos que esa visión se traduzca en un principio pedagógico significativo, habrá que vincular el concepto de conocimiento como construcción social a la noción de poder. En cierto nivel, esto significa que el conocimiento del aula puede usarse o bien en provecho de la emancipación o bien en beneficio de la dominación” (Giroux, 2003, p. 52).</p>

Discusión

En este apartado se contrasta desde el fundamento teórico hasta lo encontrado partiendo del hecho que no es posible transformar los procesos educativos y las políticas educativas, ni mejorar la calidad educativa, si no se parte de transformar y mejorar los procesos de formación de quienes tienen en sus manos o tendrán la función de educar a los futuros docentes. Es decir, el punto clave de dicha transformación está en mejorar los procesos de formación de formadores. Por lo cual una reflexión sobre los lineamientos que orientan los procesos de formación superior en la actualidad desde una perspectiva sociocrítica puede orientar el quehacer institucional y pedagógico de la formación docente.

Por tanto los lineamientos generales de una propuesta preliminar para aportar a la formación pedagógica e investigativa del docente a nivel superior, podría

enmarcarse desde la conformación de las tres superfamilias encontradas, y presentando coherencia con los resultados y sustentadas desde la teoría sociocrítica de Henry Giroux.

Formación pedagógica

A partir de las respuestas encontradas se evidencia que la pedagogía crítica para los encuestados constituye un conjunto de teorías que abordan los procesos educativos con un carácter social, por lo cual emerge una comprensión teórica y técnica y poco humanista de la pedagogía, y además se entrevé una conceptualización de la educación superior como un ciclo o un nivel educativo caracterizado por la profesionalización técnica y laboral de la persona, cuyo fin tiende siempre a la formación para el desarrollo económico. Por esto, la pedagogía crítica puede comprenderse como un proyecto emancipador que busca superar estas conceptualizaciones y lograr cambios significativos.

Corresponde a ésta, diversas caracterizaciones que confluyen hacia la búsqueda de diversos aspectos relevantes a saber: analizar las prácticas políticas de los docentes y estudiantes como puntos de inicio para una vida política de resistencia; pensar los espacios escolares desde una perspectiva crítica que permita superar las estructuras hegemónicas de la realidad educativa; construir un lenguaje que hable de la humanización de los procesos escolares, esto es, hacer del estudiante un sujeto activo, centro de los procesos educativos; pensar la escuela como centro de formación para la vida en sociedad, para la democracia, para la ciudadanía, para la participación. Superar la comprensión de ésta como centro de capacitación.

Entonces, se establece como una propuesta de lucha, resistencia, y confrontación crítica, reflexiva, personal, que afronta los procesos de imposición ideológica de orden político y cultural dados en la vida escolar, ante la formación para la confrontación socioeconómica, la arbitrariedad cultural enseñadas en los espacios escolares, la comprensión de la escuela como institución ideológica del Estado, como punto de reproducción social; desde la pedagogía crítica, la escuela se

constituye instaura, y en especial el estudiante, como referentes políticos de justicia social, como sujetos del quehacer pedagógico y cultural.

La pedagogía crítica parte de la imperiosa tarea de orientar los procesos educativos hacia una formación de la autoconciencia en los estudiantes y en la escuela como colectivo, para lograr procesos de diferenciación y de construcción de una sociedad con significado humano, esto es, una formación orientada a la transformación social a favor de la dignidad humana, a favor de los más débiles. Es un proceso de lucha frente a las desigualdades sociales en beneficio de la justicia.

En todo caso no se trata tampoco de sustituir un modelo educativo por otro, en eso no radica la transformación. Sino más bien en tomar en serio que el proyecto de pedagogía crítica conlleva a la transformación de toda estructura y régimen social, produciendo o reproduciendo a la vez una nueva estructura social, política, ética y educativa.

Esta teoría de la resistencia no es tampoco un punto de revolución arbitraria frente a los procesos dados; sino ante todo un intento reflexivo y crítico de una forma de vida que vincula lo realmente existente, los problemas sociales, con la esperanza de establecer una sociedad caracterizada no por la reproducción de ideologías, sino por la reproducción de justicia y convivencia. Se trata, entonces, de establecer mecanismos que encaminen los procesos educativos de los estudiantes hacia una real inmersión crítica en la historia mediante la participación política, por ejemplo. Esto es, el componente político de la pedagogía crítica busca transformar las relaciones de dominación y poder autoritario en los diversos ámbitos de la sociedad. Tiene como fundamento promover las condiciones necesarias que favorezcan la justicia social, dentro y fuera de la escuela, de modo que la preocupación e inquietud por formar personas críticas e interesadas en una auténtica acción social sea un proceso continuo de construcción.

Desde la pedagogía crítica, la educación tiene una función social, esto es, formar a la persona, al estudiante y al docente, de modo integral, es decir, posibilitando que descubra una comprensión autónoma del mundo y de la sociedad con un papel de activa participación social y constructiva. En este proceso de

formación integral, la pedagogía crítica permite entrever la necesidad de diferenciar claramente entre “educar” e “instruir”. Frente a un simple adoctrinamiento conceptual, pone de manifiesto que la educación enseñar a pensar, trasmite valores morales, intelectuales y sobre todo, ciudadanos.

Por esto, la pedagogía crítica reclama pensar y comprender la educación como un bien público, es decir, un aspecto esencial, personal y social; un referente de justicia y equidad social, a partir del cual los establecimientos educativos y los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje adquieren un carácter político, de dignificación social, y de participación igualitaria para todos.

Este carácter público de la educación implica que la escuela no se puede reducir a procesos de formación profesional, competitiva y cientificista; sino que es un asunto complejo que tiene que ver con la ciudadanía, con la participación democrática, con la socialización, con la construcción de identidad comunitaria, con la puesta en escena de valores humanizantes.

Por esto, desde la pedagogía crítica se conciben a las escuelas como arenas culturales donde se desarrollan diferentes formas de interacción social e ideológica, donde se dan relaciones asimétricas de poder, de transacciones, intercambios y luchas entre los grupos subordinados y la ideología dominante. La escuela sería el espacio para la transformación social y la emancipación de las clases subordinadas.

La escuela, la vida escolar, la formación de los estudiantes, las prácticas de los docentes, no se pueden pensar y entender al margen del contexto que habitan, al margen de las problemáticas y acontecimientos de la sociedad. Una educación aislada de su contexto pierde todo sentido de identidad y comprensión política e institucional. Este es uno de los puntos esenciales de reflexión a partir de la pedagogía crítica, en tanto se sugiere que el entorno, el contexto de las escuelas, se constituye en el espacio en el cual todo su acontecer adquiere real significado.

Por esto, la escuela debe ser el centro de reflexión, análisis, comprensión y transformación de los problemas que integran el entorno educativo en beneficio de la comunidad misma. Por esto, la pedagogía crítica propone el desarrollo de los procesos de formación de forma contextualizada, es decir, permitiendo el análisis de

las prácticas educativas, la vida escolar en sí misma, en su contexto y examina los vínculos políticos y sociales que le implican como referente de construcción de comunidad.

La escuela, entonces, como centro educativo, debe constituirse en una esfera pública, esto es, dar lugar al desarrollo de debates sociales y políticos que representen una reflexión autónoma de interés por la formación de comunidad, por la emancipación frente a todo poder ideológico de control y determinación. Precisamente el proyecto de la pedagogía crítica desde Giroux, implica una defensa de las políticas educativas de orden público que permitan el desarrollo de una cultura democrática, una cultura de participación activa y de lucha contrahegemónica con toda situación de dominio y control. Pero este proyecto de formación democrática no puede darse sólo en los lineamientos curriculares de la escuela, sino ante todo en las prácticas cotidianas de interacción comunitaria.

De tal manera, desde la pedagogía radical o crítica, la escuela es el principal agente de transformación social que debe preocuparse por el desarrollo de prácticas escolares de orden social, democrático, humanitario y justo; es el lugar en el que los sistemas de dominación y opresión que son mediados por la enseñanza se advierten y se ponen en juicio; es el primer espacio en el que el docente, como intelectual transformador, ayuda a la consecución de una sociedad justa, dinámica y democrática, mediante el uso de un nuevo discurso pedagógico crítico y liberador frente al uso de un lenguaje de la eficacia y control; es el referente principal de una formación para la transformación social, la práctica de la democracia y la lucha contra la opresión y las injusticias sociales; se configura como una construcción social que encarna la vida familiar y comunitaria de quienes la integran.

En este sentido desde esta perspectiva sociocrítica de la pedagogía, se puede entrever la escuela como un lugar de doble significación, como un espacio de confrontación entre, por un lado, formas de reproducción de proyectos ideológicos dominantes y estructurados verticalmente; y por otro, formas de resistencia y lucha a favor del establecimiento de nuevas relaciones de poder, esto es, de reivindicación de los problemas reales de la comunidad escolar (Giroux, 2006).

De ahí surge el significado de pensar la escuela como una esfera pública, y como tal, significa que asume una praxis política que da sentido a la adquisición de aprendizaje como un referente de contestación respecto a la comisión de estas estructuras de dominio y control. Como tal, es el escenario donde se le otorga al estudiante este carácter de empoderamiento, de formación de subjetividad crítica y consciente (Giroux, 2006).

Por esto, pensar la educación desde H. Giroux implica empezar a valorar el contexto, el entorno, en el que se mueve y deviene cotidianamente el estudiante, el docente y la misma escuela. Entiéndase contexto no sólo como el espacio geográfico donde se realizan las experiencias humanas, sino también como el conjunto de significaciones ideológicas, culturales, históricas, religiosas y psicológicas que un grupo humano reconoce y acepta como vida cotidiana. Pensar la educación desde la teoría sociocrítica es partir de que se forma a un sujeto para la vida en comunidad, para la interacción continua con el otro, para la construcción de sociedad. Por esta razón los centros educativos deberían incluir dentro de sus planes lineamientos explícitos y prácticos tendientes a la consecución de la convivencia consciente.

Formación docente

Dado que a partir de los resultados de la encuesta realizada se evidencia un rol y un perfil del docente universitario como ejercicio profesional que tiene como objeto de sus acciones la consolidación de estándares de los futuros profesionales, a partir de una disciplina en particular, por lo que centra su atención en manejar suficiente información para llevar a otros a especializarse en la misma, pero sobre todo, para consolidar un perfil de desempeño competente en determinado campo socioeconómico; y teniendo en cuenta que las políticas neoliberales y globalizantes han permeado los centros educativos y los han convertido en burbujas de conocimientos teóricos, adquiere significación preguntar ¿Quién forma a los docentes? Las dinámicas actuales, caracterizadas, por ejemplo, por el integracionismo cultural, el aislacionismo social, la tecnologización mediática;

reclaman una reflexión crítica y humanizadora de la formación de los futuros docentes.

Por esto, pensar al docente como un intelectual revolucionario, transformador, como lo propone Giroux, es advertir que sus prácticas deben situarse en contexto con los hechos sociales y en respuesta a las problemáticas que le rodean. Es advertir que los procesos educativos que desarrolla deben sugerir una formación crítica que de significado a la vida de sus estudiantes. La educación no puede ser un aspecto periférico de lo humano.

La universidad, como se ha mencionado respecto del estudiante, también debe asumir un empoderamiento, una toma de conciencia de su rol social y cultural en el progreso de una nación. Desde luego es un avance la estructuración de la proyección social de los centros universitarios. Pero esto debe constituirse en un punto inicial de construcción social. La universidad debe comprenderse a sí misma como un sujeto social.

Por esto, ¿qué significa que la educación superior sea un sujeto de construcción social? Desde la pedagogía crítica implica: pensarse a sí misma de forma crítica, esto es, clarificar su horizonte educativo hacia la humanización del hombre; generar procesos de formación investigativa y científica contextualizada en atención a la naturaleza de las problemáticas sociales; integrar la realidad en la que existe con las prácticas que se desarrollan en su interior; formar personas, más que simples profesionales, con compromiso social y político, es decir, formar ciudadanos críticos capaces de dar significado a su cotidianidad, a su propia situación histórica; estructurar y gestionar modelos que respondan a las necesidades propias del contexto, es decir, desestructurar la importación e implementación de modelos ajenos a la realidad (Giroux, 2003).

La educación superior debe propiciar el pensamiento dialéctico, el diálogo entre universidad como institución y comunidad escolar con la sociedad, sus intereses, problemas y necesidades. Frente a la promoción de valores como el individualismo, la competitividad, el consumismo; debe respaldar valores como la cooperación, la autenticidad, la dignidad humana y laboral, la praxis de los derechos

humanos, la libertad, la participación, la autonomía. Debe superar la gestión de programas y currículos rígidos y verticales a favor de una estructura pedagógica dialéctica, abierta, crítica.

Los docentes, como sujetos de transformación social, requieren de una formación que favorezca una visión de la escuela y de la educación como referentes críticos de construcción política y social, y que promuevan la formación de estudiantes como ciudadanía crítica. Esto trae consigo el desarrollo de programas curriculares interdisciplinarios y contextualizados. Para Giroux (2006) el docente debe ser ante todo un intelectual transformador, conocedor de lo que enseña y promotor de la formación escolar de sus estudiantes como investigadores reflexivos capaces de trabajar en favor de la comunidad donde se hallan inmersos.

De ahí que, no es un imaginario que la formación docente, más que la labor docente, quizá en toda Latinoamérica, presenta una situación de falta de significatividad, de fragmentación y deficiencia en la formulación de los objetivos, en la gestión de las políticas de gobierno y en la forma que se desarrollan los procesos tendientes a la formación de los docentes, y a la sostenibilidad de los mismos. En términos profesionales, la labor docente, por ejemplo, ha perdido un carácter significativo, esencial y fundamentador en el desarrollo de la sociedad.

La pedagogía misma se ha disciplinarizado, se ha comprendido como una profesión más, un currículo más de los programas de la educación superior; y se ha perdido la visión de ésta como ciencia que se ocupa de la formación del ser humano en las diversas áreas del saber y del ejercicio profesional.

Ahora, puesto que para la pedagogía crítica la escuela se configura como un espacio de lucha, es preciso empezar a tener en cuenta la comunidad como realidad circundante, sus características, problemáticas y perspectivas, de modo que no solo sean reconocidas sino también integradas a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto hace de los procesos educativos reales prácticas contextualizadas. Corresponde al docente propiciar esta interacción y sobre todo la comprensión de éstas por parte de los estudiantes.

Es necesario, desde la perspectiva sociocrítica, que se realice un reconocimiento consciente de las características de la comunidad, determinando así la función que ésta desempeña o cómo incide en los procesos de aprendizaje, cómo implica a los sujetos; con el propósito directo de que este proceso de interacción y comprensión motive en los sujetos de la educación un compromiso de sensibilización y transformación de los problemas que afectan a la comunidad como entorno. Esto sería dado en la medida en que docentes y estudiantes se van constituyendo en investigadores de su entorno y referentes de transformación del mismo. La pedagogía crítica, consecuentemente, invita a la reflexión y el análisis crítico de cada aspecto de la comunidad para hacer de ésta un espacio de relaciones, dinámico, abierto y dinamizador. Se trata pues de integrar realmente la comunidad a la vida escolar, a las instituciones educativas, a las prácticas de los docentes, y de forma recíproca éstas a la comunidad.

Esta teoría pone de manifiesto también la importancia del papel desarrollado por el docente como modelo de resistencia y empoderamiento, como referente de valores y de transformación a partir de la coherencia entre la forma de educar y la forma de vivir propia. Formar un pensamiento sociocrítico exige un compromiso del docente dentro y fuera del aula. En efecto, la noción tradicional del docente como trasmisor de información debe dar paso a una concepción cívica de éste, como precursor de una formación de sujetos con liderazgo cívico, con compromiso de transformación. Para Giroux, el profesor como intelectual transformador, induce a la fracturación de esquemas de opresión a favor de una visión política de la historia, en el surgir de una conciencia cívica en los estudiantes (2006).

Así, el estudiante, como sujeto autónomo, no puede comprenderse como un producto de una educación formalizada ideológicamente, como un agente pasivo de la sociedad, como un objetivo de políticas estatales; sino, por el contrario, debe ir incubando serios cuestionamientos sobre el tipo de sociedad de la que desea hacer parte y la manera como ésta le hace partícipe. No se pueden seguir forjando procesos educativos tendientes a la consecución de estándares sino a la humanización y dignificación de la sociedad.

En efecto, se evidencia una escisión entre la formación y la práctica profesional del docente. Esto demanda la necesidad de que el desarrollo curricular aborde este distanciamiento entre teoría y práctica, entre lo que se aprende en el claustro universitario y la forma como se abordan los problemas y las situaciones en el ejercicio laboral.

En este sentido la docencia, más que otra disciplina, es un proceso de humanización, un proceso de socialización de la persona. De ahí que, la pedagogía crítica ofrece a la formación docente un carácter emancipador, liberador, que lleva a comprender y establecer respuestas a las problemáticas relacionadas no sólo con la práctica pedagógica sino también con el universo de la comunidad escolar en las que ésta se desarrolla. Ofrece la reflexión crítica y la toma de conciencia frente al mundo, para formar un sujeto orientado a la transformación social y a la reivindicación de la justicia social.

Orienta la comprensión de la formación del ser humano como un sujeto dinámico y gestor de mejores relaciones sociales y mejor calidad de vida para todos, como promotor de una lucha frente a los desequilibrios institucionalizados de la cultura de dominio imperante. La pedagogía crítica entrevé la educación como un proceso de transformación de la realidad, de análisis de las situaciones de las escuelas, de la comunidad, de la nación, de participación en la construcción de la sociedad, su cultura, su vida política, a partir de la crítica dialógica y reflexiva.

Al respecto, Apple establece la necesidad de generar un desadestramiento del docente, es decir, un análisis crítico de su acción educativa para que no consista en la reproducción de conocimientos mediante modelos pedagógicos e ideológicos normatizados, que finalmente confluyen en la consolidación de una educación de control técnico-administrativo o de disposición conductual de los estudiantes. (Apple, 2000).

La formación docente desde esta perspectiva es pues una acción social transformadora, dirigida a dar sentido a las prácticas escolares, al desarrollo permanente e integral del hombre y a la gestión de un proyecto de nación democrático y justo.

Habermas, otro de los grandes precursores de la teoría crítica, propuso la Ciencia Social Crítica como un proyecto emancipador del ser humano, de su integridad, de sus facultades, de su interacción social; mediante la relación dialéctica entre sujeto, sociedad y mundo, para lograr la concientización de la persona, esto es, la autocomprensión e integración de su devenir social, político, histórico e ideológico. Esta ciencia social crítica demanda la creación de un saber racional práctico, autoreflexivo y autónomo capaz de traducirse en acciones sociales de transformación (Habermas, 1984).

Por esto, desde la pedagogía crítica se concibe al docente como un sujeto que media la formación integral, la humanización y el progreso colectivo de la sociedad. Lo lleva a además a apropiarse socialmente de los problemas de su entorno, a atender las necesidades del aprendizaje, a la comprensión e interpretación de la realidad como constructo social y a asumir un compromiso social y político mediante el ejercicio de su profesión. Lleva asimismo a favorecer la reflexión histórica de su quehacer educativo.

Además, esta perspectiva de la pedagogía crítica, suscita una epistemología que invita al docente a hacerse crítico reflexivo, a apropiarse de las contradicciones que se desarrollan en la cotidianidad, a promover el desarrollo de la autoconciencia, a cultivar un actuar emancipador, a pensarse como hacedor de la historia, como agente de la democracia, en la praxis de una ciudadanía crítica y en búsqueda de una mejor sociedad.

Formación investigativa

Pensar el sentido de la formación investigativa para la formación docente adquiere relevancia en cuanto, se evidencia a partir del trabajo de campo realizado, que la investigación se ve más como una disciplina de trabajo que sigue un protocolo de aplicación en la búsqueda o en el estudio de un problema o fenómeno en particular relacionados expresamente con asuntos educativos de gestión directiva, académica, administrativa, al margen de constituirse en un aspecto base para la

explicitación y solución pertinente frente a los problemas y fenómenos que emergen en el contexto de la formación y el ejercicio docente.

Frente a esto, se ha evidenciado que desde la perspectiva sociocrítica la escuela aparece como un lugar de afirmación y reproducción de significados de dominación, da paso o se constituye en una esfera pública donde los estudiantes aprenden la responsabilidad social mediante la investigación crítica y el diálogo reflexivo.

De ahí que desde la pedagogía crítica es fundamental hacer referencia a la necesidad de pensar una educación contextualizada, esto es, aquellos procesos educativos e institucionales que utilizan el entorno como recurso pedagógico en la formación de las personas. Se trata de relacionar de forma dinámica las prácticas de los docentes y estudiantes en las aulas de clase, en la escuela, con el contexto real que constituye el afuera del espacio geográficamente escolar.

Un análisis epistemológico del currículo lleva a reflexionar sobre el qué enseñar. Desde la pedagogía crítica, la metodología que asumen los docentes en sus prácticas educativas no se configura únicamente como un conjunto de técnicas o herramientas para la planificación, formulación y desarrollo de sus procesos educativos, sino ante todo, se configura bajo una comprensión de acción-reflexión que articula la teoría con la práctica de forma crítica y reflexiva.

Por esto, la pedagogía crítica presenta frente a este panorama la necesidad de elaborar y ejecutar currículos transversales en las instituciones de educación superior para que la formación docente tienda a la humanización de la sociedad, a la justicia social y a la reivindicación de la pedagogía misma como proceso de formación integral. Mediante la reivindicación de la relación recíproca entre teoría y práctica, entre racionalidad instrumental y racionalidad crítica y dialéctica, entre individualización escolar y contextualización educativa, entre investigación y práctica escolar, la pedagogía crítica busca instaurar procesos de formación para una vida deliberativa, reflexiva, cooperativa y crítica del papel que desempeña el docente en la sociedad.

La perspectiva curricular para la formación docente no puede ser la simple preparación y titulación de profesionales con perfil científico y técnico en determinadas áreas del saber; sino que tiene que vincular la formación profesional docente a la búsqueda de solución a los problemas y necesidades sociales e históricas de la institución educativa, la comunidad escolar y la nación (Giroux, 2006). Implica favorecer la interdisciplinariedad y la investigación como ejes articuladores de formación integral profesional y humanamente.

Ahora, teniendo como propio de la formación docente la formación pedagógica, la teoría crítica reivindica el papel de la pedagogía mediante la reflexión, la investigación y la interdisciplinariedad, en tanto que la tarea de educar, de enseñar, implica el desarrollo de una actitud de búsqueda e indagación, y esta actitud investigativa también posibilita el pensar y el actuar crítico. Señala Freire “Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador” (Freire, 1997, p. 48).

En este sentido, para la pedagogía crítica se hace necesario reivindicar una perspectiva epistemológica de comprensión del docente y estudiante como sujetos de la educación, es decir, es su naturaleza dinamizar los procesos educativos en orden a las necesidades y problemáticas propias y de su entorno social.

Este carácter epistemológico significa que docente y estudiante deben constituirse en sujetos de conocimiento, en investigadores; las aulas en espacios epistémicos o lugares de investigación. En el proceso de formación y de construcción del conocimiento, el estudiante identifica el problema o asunto de investigación, la vía de solución y la misma solución; y el docente, en su tarea didáctica, orienta este proceso.

Esto permite ver una estrecha relación entre la labor docente y la investigación, es decir, a los estudiantes no sólo se les enseña una disciplina, sino que esta se hace propia por medio de la investigación. Pero tampoco los procesos de enseñanza-aprendizaje están orientados a la simple investigación de temas o trabajos de campo, sino que a los estudiantes se les enseña a comprender el espacio escolar como gestión de procesos de investigación de las situaciones

problémicas que les afectan, su espacio familiar, comunitario, regional. La investigación debe trasponer su quehacer escolar hacia la apropiación de las problemáticas sociales, hacia la comprensión política del estudiante como sujeto social (Giroux, 2003).

Conclusiones

Se puede señalar que esta perspectiva sociocrítica de la formación docente permite reconocer la importancia de formar a docentes en el proyecto humanizador de la crítica dadora de sentido, mediante la estructuración de un lenguaje crítico y un aparato conceptual que analiza las deficiencias democráticas y políticas de los centros educativos, y a la vez desarrolla las habilidades para la gestión de planes de estudio fundados en la pretensión democrática de la comunidad, en tanto la pedagogía crítica funda en principio el hecho de que los procesos formativos implican el ideal de formación de un sujeto, de una sociedad, de un país, de un constructo social (Giroux, 2003).

Este proyecto educativo de la pedagogía crítica implica pensar una seria integración entre individuo y sociedad, como proceso emancipatorio ante la fuerte marginación social y la perpetuación por medio de las escuelas de un orden oligárquico y elitista. Desde luego, esto va de la mano con pensar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, una concepción distinta, dinámica y humana acerca del estudiante, del docente, de la misma escuela y de la educación como un proceso integral de formación consciente, en especial, un proceso de formación humana para la ciudadanía.

Formar para una ciudadanía crítica involucra suscitar una conciencia crítica, participativa, democrática; motivar una autonomía reflexiva en torno a todo lo que acontece en el ámbito escolar y en el contexto social. Se hace imperativo enfatizar en la promoción de procesos de aprendizaje que incluyan el desarrollo de un pensamiento creativo, de habilidades y conceptos estructurantes de carácter social y político como bases para la transformación de la realidad y de las situaciones problemáticas.

La escuela como lugar de confrontación de los mecanismos de reproducción social y cultural, como lugar donde se evidencia la desigualdad de poder, donde las clases dominantes son favorecidas; tiene que empezar a constituirse en referente de contestación a las ideologías dominantes; en campo de resistencia y rechazo a la imposición social y cultural; en el espacio educativo que posibilita las condiciones vitales en las que poner en práctica estas actitudes de resistencia y empoderamiento por parte de los estudiantes (Giroux, 2008).

Este enfoque sociocrítico demanda la comprensión de la escuela desde un horizonte político, de construcción y participación ciudadana. Por esto el currículo debe ser redefinido de modo que sea una estructura abierta que transmite valores y evidencia una formación tanto conceptual como humana del estudiante. Es un punto de partida para la vida cívica, para la corresponsabilidad social, para la organización de las estructuras de poder de forma democrática. Las escuelas se constituyen así en espacios de poder, en centros políticos donde se construyen discursos, significados y subjetividades, donde emerge una concepción antropológica de la educación capaz de orientar las estructuras políticas, económicas y culturales desde la dignificación de la persona.

Se trata de vincular de forma dialéctica las estructuras sociales y políticas con el sujeto de las mismas, el ser humano. Construir sociedad sin tener en cuenta el factor humano y la siempre dignificación de éste, no corresponde a un auténtico modelo educativo que inquiete por el bienestar y por la búsqueda de una mejor calidad de vida para todos. En efecto, esta visión sistémica e interdisciplinaria, incluye profundamente una pretensión perenne de la educación o de los procesos educativos que articulen lo dado, con la praxis de una formación para el desarrollo sostenible; donde la búsqueda de mejores condiciones de vida para todos, es un factor relevante que implica por ejemplo un orden ambiental e intercultural. Se trata de una educación emancipadora, liberadora, que promueve la autonomía y la afirmación personal del estudiante, el docente, la comunidad, la escuela; como agentes activos de relaciones justas y democráticas, como sujetos que se resisten a perpetuar estructuras de manipulación y poder, y que de forma transversal integran

la educación de academia con la formación humana. Se trata de un proyecto de educación cívica, de formación de ciudadanos, de posibilitar espacios de reflexión colectiva. La escuela como lugar de proyección crítica, contribuye a la creación de una sociedad sostenida en los valores de la cooperación, la solidaridad, y la justicia, desafiando fenómenos deshumanizadores como el racismo, la opresión de clases, la explotación laboral. La propuesta sociocrítica pretende establecer una educación contra el conformismo, la subordinación; ya que la educación es de por sí un proceso político, de interacción humana y cultural. Una educación política se refiere, entonces, a cómo los estudiantes deben constituirse en agentes para el ejercicio del poder y la responsabilidad hacia una vida ciudadana, participativa. Significa descentralizar el poder como monopolio de clases, las dinámicas institucionales y culturales que marginan, la institucionalización del conocimiento. Significa enseñar a éstos a analizar críticamente los intereses ideológicos y políticos del proceso educativo.

Las escuelas y la educación deben propiciar que tanto docente como estudiante adquieran y desarrollen las habilidades de interrogarse a sí mismos, cuestionar sus vida misma y su papel como sujetos sociales, esto es, dar sentido a sus experiencias en el contexto político y económico en que habitan.

Así, la pedagogía crítica requiere que los procesos educativos en la formación del docente favorezcan la recreación y creación del conocimiento en íntima relación con el contexto y las situaciones concretas de la historia que se está haciendo, de modo que el mismo docente pueda interpretar la realidad y mejorarla con un pensamiento-acción crítico y reflexivo. La formación del docente, desde esta perspectiva implica también hacer énfasis en los procesos de investigación deliberativa y democrática, busca establecer la formación humana y política, como dinamismo democrático y participación activa, en el fundamento y eje transversal de la formación docente. Así, en el diseño curricular que se implemente deben estar insertos los principios de la pedagogía crítica, esto es, el contexto, la crítica y la transformación social.

Es de esta forma que las prácticas pedagógicas del docente y la vida escolar del estudiante adquieren sentido, en tanto se asume un rol participativo y de interacción dinámica con la realidad. La misma educación se llega, entonces, a comprender como un quehacer científico. Se hace, pues, necesaria la incorporación de la investigación en la formación académica, profesional y humana de los estudiantes. Pero más que de éstos, de quienes orientarán estos procesos, los mismos docentes. Apremia la gestión de la formación científica, investigativa; conceptual, procedimental y actitudinal de los docentes. Este es uno de los grandes aportes de la pedagogía crítica a la educación superior.

Referencias

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Apple, M. (2000). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.
- Arbeláez, T. (1998). *Proyecto pedagógico de aula*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Arbeláez, T. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios, creencias de los maestros y su acción docente: aproximaciones epistemológicas*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Arias, N., (2009). *Investigación desde la perspectiva crítica*. Bogotá: UMNG. Diplomado en Metodología de la Investigación. Documentos de Trabajo.
- Bernstein, B., (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Ed. Popular.
- Cardona, M., (2008). *Educación superior hoy: algunas reflexiones y retos*. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Castillo & Arbeláez, (2007). *Las prácticas docentes: una mirada etnográfica*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Colombia (2007). *Constitución Política de 1991*. Bogotá. Legis.
- Corredor, M., (2003). *Examen a la educación superior pública*. Bogotá: ICFES.
- Decreto 1001 de Abril 3 de 2006. *Diario Oficial* No. 46.230. Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-96961.html>
- Decreto 1278 de 2002. (Junio 19). *Diario Oficial* 44.840, de 20 de junio de 2002. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Por el cual se expide el Estatuto de profesionalización docente. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1295 de 2010. (Abril 20). *Diario Oficial* No. 47.687 de 21 de abril de 2010. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31215.html>

- Díaz, L. (1990). *La investigación pedagógica y el perfeccionamiento de la actividad educacional*, Piaget, es referenciado sin fecha por Díaz.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2004). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- García N., & Merchán S., (2008). *Estrategias de enseñanza del aprendizaje cooperativo en educación superior*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada*, Juventud, multinacionales y política cultural. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Traducción de Martín Mur Ubasart. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y Resistencia en Educación*. Traducción de Ada teresita Méndez. México: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hernández, A. (1990): *Algunas características de los procedimientos lógicos del pensamiento de los estudiantes de nivel superior*, En Revista Cubana de Educación, 12, pp. 91-101 La Habana.
- Icfes (1984). *Prospectiva de la educación superior*. Bogotá: Icfes.
- Icfes (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana*. Bogotá: Icfes.
- Kerlinger, Fred (2003). *Investigación del Comportamiento*. México: Edit. Interamericana México.
- Knight, Peter (2000). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Kuhn, Thomas (1996). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Ley 115 de 1994 (febrero 8). Diario Oficial No. 41.214, de 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Desde <http://menweb.mineducacion.gov.co/normas/concordadas/Decreto115.htm>

Ley 30 de 1992. (Diciembre 28). Diario Oficial No. 40.700, de 29 de diciembre de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf.

Lizcano, D., (2007). *La argumentación escrita de la lectura crítica*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Buenos Aires: Siglo XXI.

McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas*. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI.

Navarro & Téllez, (2000). *La formación de profesionales con criterios políticos, creativos y solidarios*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

Otálora, S., (2000). *El orientador educativo analítico*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Romero, Claudia (2007). *Hacia la construcción de un concepto alternativo de evaluación: para docentes universitarios*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Salazar, Margarita (2007). *Autonomía y educación superior en Colombia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Salkind, Neil (1998). *Métodos de Investigación*. México D.F.: Editorial Prentice-Hall, 6ª Ed.

Sepúlveda, M., (2006). *Estrategia pedagógica docente que promueve el pensamiento reflexivo y aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Téllez, (2000). *Investigación, docencia y pedagogía*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

Universidad de San Buenaventura, (2007). Proyecto Educativo Bonaventuriano (PEB), En: <http://www.usbbog.edu.co/pdf/PEBUSB20071.pdf>.

Zemelman, H., (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

Apéndice A
MATRIZ DE CATEGORÍAS

CATEGORIA	DEFINICION	SUBCATEGORIA	DEFINICION	CODIGO
PEDAGOGIA	Comprensión sociocrítica de la pedagogía en el proceso de formación del docente universitario.	SOCIOCRITICA	Modo de análisis crítico y comprensión de la pedagogía para dar sentido a la educación como un espacio de construcción social, especialmente, hacia una educación contextualizada. Formación de la autoconciencia encaminada a la transformación social, con una visión emancipatoria (Giroux, 2008, p. 26), en beneficio de la humanización (de la sociedad colombiana).	PED-SOC
		DEMOCRATICA	Proceso mediante el que la enseñanza y el aprendizaje se comprometen a expandir, antes que a restringir, las oportunidades de que tanto estudiantes como otras personas sean agentes sociales, políticos y económicos.	PED-DEM
EDUCACION	Proceso intersubjetivo de formación para la transformación social.	SUPERIOR	Proceso de formación sociocrítica e investigativa para la comprensión y transformación de las problemáticas sociales y la participación ciudadana.	EDU-SUP
		DIDACTICA	Estrategias de formación que desde la pedagogía crítica orientan nuestra reflexión social, la construcción de conocimiento, la creatividad y el desarrollo del pensamiento.	EDU-DID
		CURRICULO	Conjunto contextualizado de saberes y prácticas que involucran al estudiante y docente para la transformación de nuestra sociedad colombiana.	EDU-CURR
		EVALUACION	Proceso de análisis y reflexión que integra las necesidades reales y cualitativas de los sujetos evaluados, mediante el consenso, el diálogo y el devenir de lo comunitario.	EDU-EVAL
DOCENTE	Es un profesional reflexivo, es decir, se concibe más allá de los límites convencionales de la competencia profesional (Schön, 1998).	CRITICO	Combina la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos	DOC-CRI
		INTELLECTUAL TRANSFORMADOR	Busca la manera de hacer que la transformación de la realidad y del cambio de mentalidad de los educadores y teóricos, forme parte de una sola tarea y, por supuesto, esto significa que hay que implicarse de lleno en la lucha política.	DOC-INT-TRAN
		EDUCADOR	Quien desarrolla una pedagogía crítica en la que se enseñen y practiquen el conocimiento, los hábitos y las aptitudes de una ciudadanía crítica, más que de una mera buena ciudadanía.	DOC-EDU
		FORMADOR	Estructura cultural donde estan gran variedad de intereses y practicas en una lucha constante y caotica en pos de la dominacion	DOC-FOR
		ESTUDIANTE	Profesional reflexivo que indaga el conocimiento para aprenderlo y comprenderlo para luego enseñarlo.	DOC-EST
		UNIVERSITARIO	Es un profesional crítico, reflexivo de su propia práctica, tiene necesariamente que investigar los proceso de enseñanza-aprendizaje en aras de provocar una reflexión autocrítica dirigida a su perfeccionamiento.	DOC-UNI

Apéndice A
MATRIZ DE CATEGORÍAS

CATEGORIA	DEFINICION	SUBCATEGORIA	DEFINICION	CODIGO
ESTUDIANTE	Persona capaz de analizar problemas y cuestiones que tienen que ver con los contextos inmediatos de la vida y que debe apropiarse críticamente de formas de conocimiento que existen al margen de la experiencia directa de esa vida, a fin de ampliar la facultad de comprensión y posibilidad de sí mismos.	ROL	Cuando el estudiante producen significados que legitiman a formas particulares de vida.	EST-ROL
		EMPODERAMIENTO	Personas que aprender a correr riesgos, entender el pensamiento diferenciado del poder como fuerza productiva y fuerza dominadora, ser capaces de leer el mundo desde una diversidad de perspectivas y estar dispuestos a trascender	EST-EMP
COMUNIDAD	Espacio y referente de interacción crítica para la convivencia, la participación, el reconocimiento, la aceptación y el respeto por los demás	DEMOCRACIA	Espacio vital de interacción que configura una actitud para la vida intersubjetiva y la praxis de los derechos humanos, mediante un juicio reflexivo y crítico de lo social.	COM-DEM
		CIUDADANIA	Es la condición mediante la cual la persona desempeña un rol social, participativo y crítico, manifestado en la praxis de sus deberes y de sus derechos, en relación con su identidad y pertenencia a un medio social y político.	COM-CIU
		CULTURA	Constituye el conjunto de ideologías, valores y prácticas que constituyen la cotidianidad de la persona y a partir de las cuales una sociedad se organiza, genera identidad y da sentido a su mundo.	COM-CUL
ESCUELA	Comprensión del espacio escolar como un lugar cultural y político de contestación, lucha, resistencia y respuesta frente a los paradigmas económicos, políticos y culturales opresivos.	ESFERA PUBLICA	Espacio en el cual se aprende la responsabilidad social mediante la investigación crítica y el dialogo reflexivo para la emancipación frente a todo poder ideológico de control y determinación.	ESC-ESF-PUB
		RESISTENCIA	La escuela se configura como un espacio de lucha que involucra la realidad circundante, sus características, problemáticas y perspectivas.	ESC-RES

Apéndice A
MATRIZ DE CATEGORÍAS

CATEGORIA	DEFINICION	SUBCATEGORIA	DEFINICION	CODIGO
INVESTIGACION	Proceso sistemático para resolver problemas, y que tiene la capacidad producir nuevo conocimiento, y desde donde prevalecen dos grandes enfoques el cuantitativo y el cualitativo.	EDUCATIVA	Se relaciona con el quehacer pedagógico cotidiano que tiene como objeto de reflexión y sistematización la formación de la persona, utilizando herramientas propias de la investigación cualitativa para generar procesos de innovación y transformación social.	INV-EDU
		CUALITATIVA:	Se enmarca desde la fenomenología y la hermenéutica, trabajando la realidad desde un contexto más ideográfico, el cual está más orientado al trabajo de la comprensión de aspectos sociales del hombre. Se interpreta a partir de la realidad encontrada, la descripción de las cualidades de un fenómeno. Utiliza el método discursivo e intenta estudiar de forma global un acontecimiento.	INV-CUA
		TEORIA SOCIOCRTICA	Se basa en el estudio del significado de las conductas del hombre y de sus aspectos sociales, utiliza una metodología de carácter interpretativo, trabaja con técnicas cualitativas. En el contexto educativo se enmarca dentro de la toma de decisiones y el cambio o mejora de la práctica educativa. Por tanto trabaja de forma conjunta entre sus actores para realizar las acciones que se han establecido para cambiar la situación problema.	INV-TEO-SOC
		TEORIA FUNDADA	Exige un contacto directo con la realidad, su énfasis es la construcción de teorías de forma inductiva a partir de un conjunto de datos, tomando en consideración más el caso que la variable. Estudia la vida social del individuo. Se enmarcan en dos métodos: la comparación constante, que hace referencia a comparar las conceptualizaciones que provienen de los datos de la realidad; y el muestreo teórico, que hace referencia a que el investigador selecciona nuevos casos a estudiar para mejorar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados, por tanto descubre, codifica y selecciona datos.	INV-TEO-FUN

Apéndice B
 FORMATO DE ENCUESTA



UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, SEDE BOGOTÁ
 MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 GRUPO DE INVESTIGACIÓN PYDES
 "PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR"

UNIVERSIDAD _____

FECHA

--	--	--

DOCENTE Con: DOCTORADO En: _____

MAESTRIA En: _____

GÉNERO	
F	M

ESTUDIANTE MAESTRÍA EN: _____

A continuación encontrará una serie de preguntas relacionadas con aspectos relevantes de la educación superior; por favor, se solicita responder de acuerdo a su formación y a su experiencia en el campo educativo.

Nota: si desea modificar lo que escribio pulse F2, Favor guardar el archivo antes de salir

1 ¿Cómo comprende la educación superior?

2 ¿Para Usted qué es una Institución de educación superior?

3 ¿Qué comprende por pedagogía socio crítica?

4 ¿Cómo concibe el currículo?

5 ¿Cómo caracteriza un docente universitario?

Apéndice B
FORMATO DE ENCUESTA



UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, SEDE BOGOTÁ
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
GRUPO DE INVESTIGACIÓN PYDES
"PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR"

6 ¿De qué forma Usted como docente o estudiante desarrolla las competencias ciudadanas, la democracia y la cultura en la educación superior?

7 ¿Cuándo considera que un docente es crítico?

8 ¿Qué acciones realiza un docente crítico y cómo lo reconoce?

9 ¿Qué busca con la aplicación de estrategias didácticas?

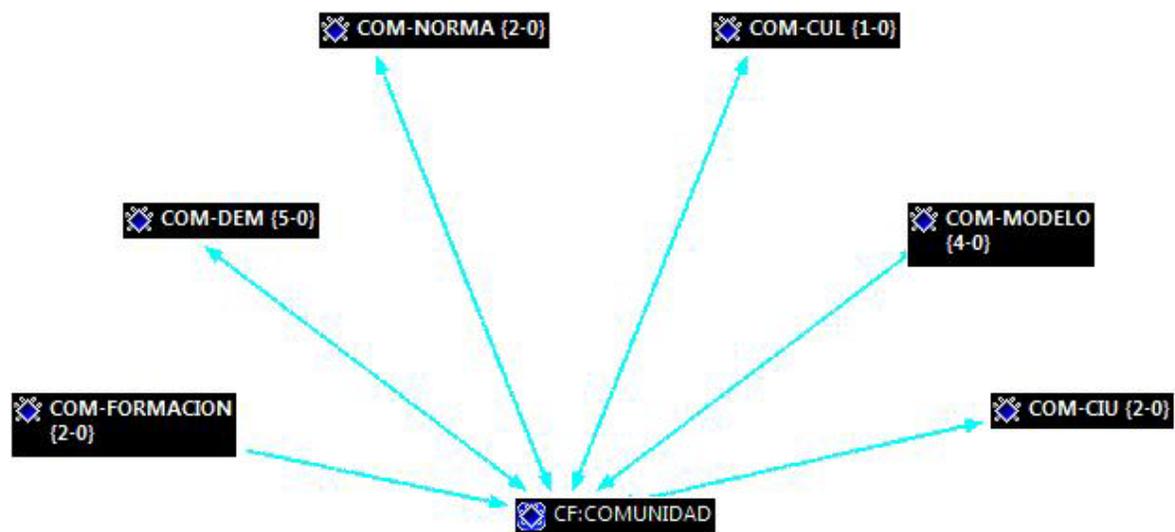
10 ¿Cuál es el perfil ideal que debe tener un estudiante de maestría o doctorado en educación?

11 ¿Qué entiende por investigación educativa y pedagógica?

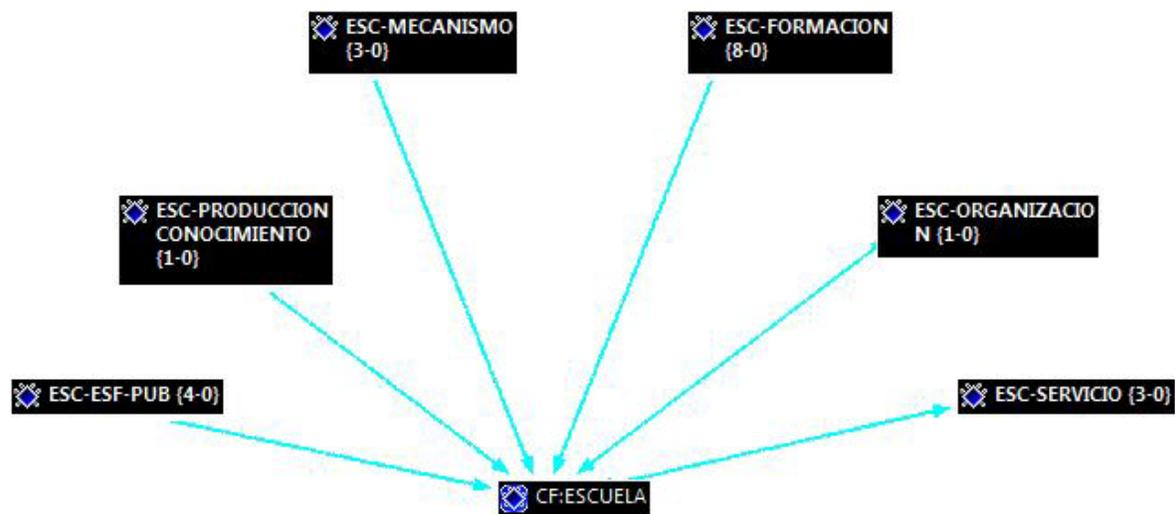
12 ¿Qué métodos y estrategias son pertinentes en investigación educativa y pedagógica?

Apéndice C
REDES DE CATEGORÍAS EMERGENTES

COMUNIDAD

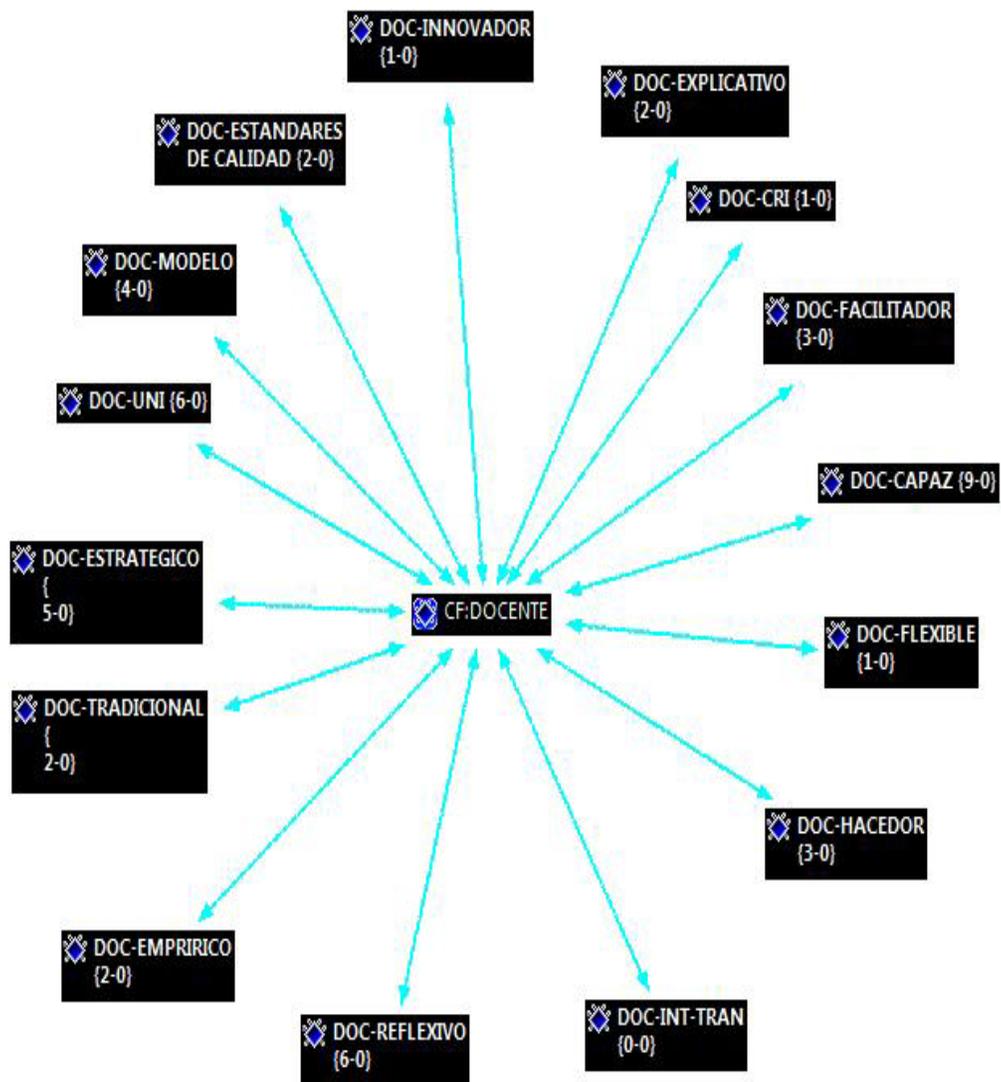


ESCUELA



Apéndice C
REDES DE CATEGORÍAS EMERGENTES

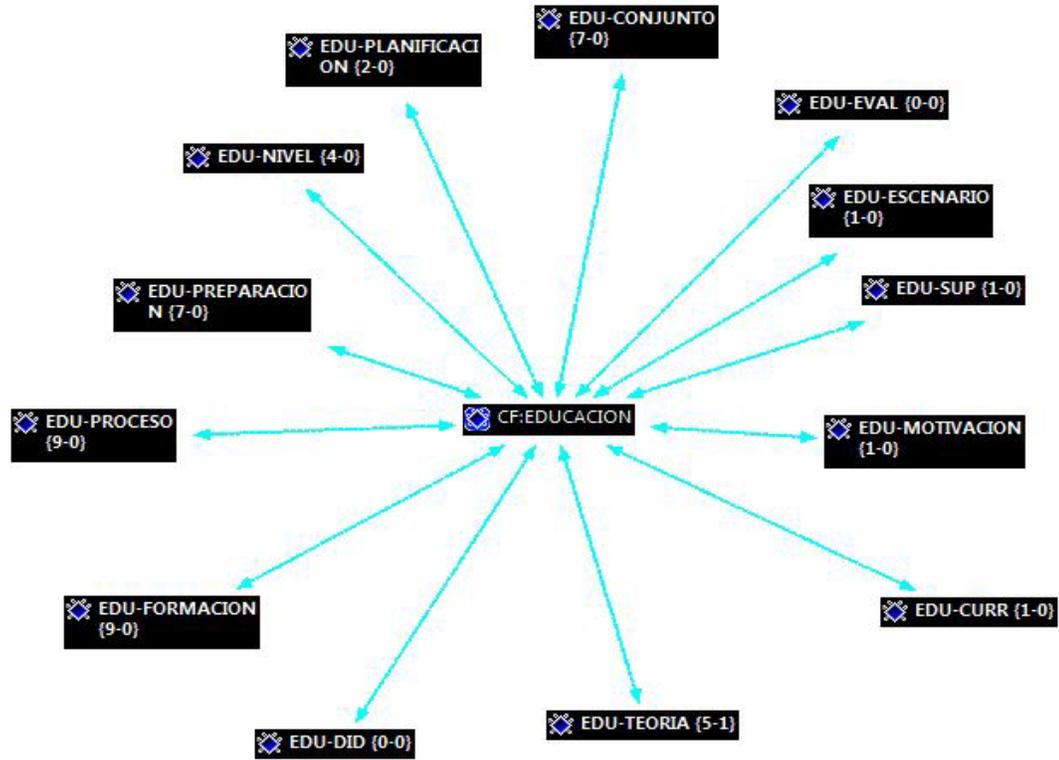
DOCENTES



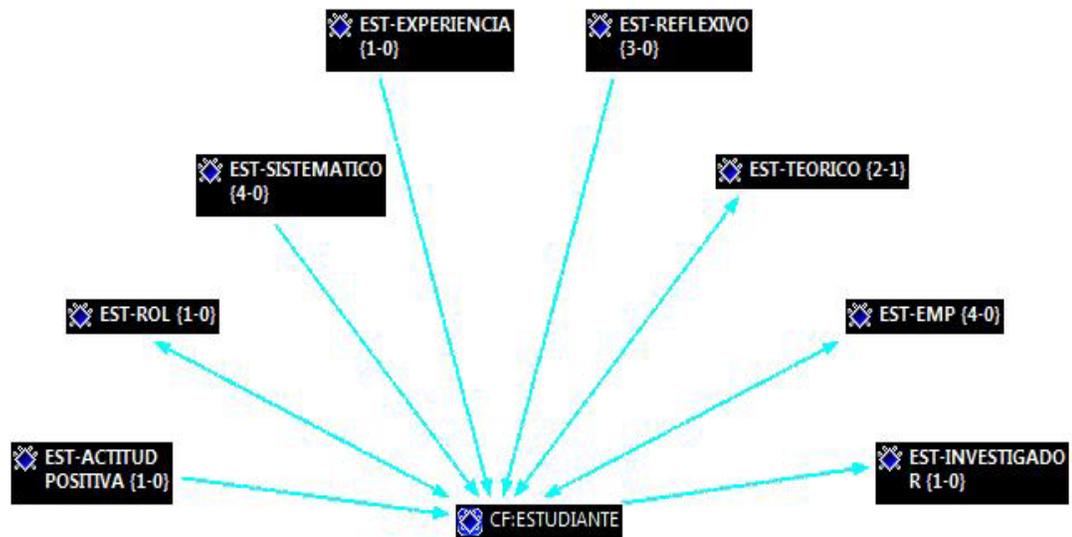
Apéndice C

REDES DE CATEGORÍAS EMERGENTES

EDUCACION



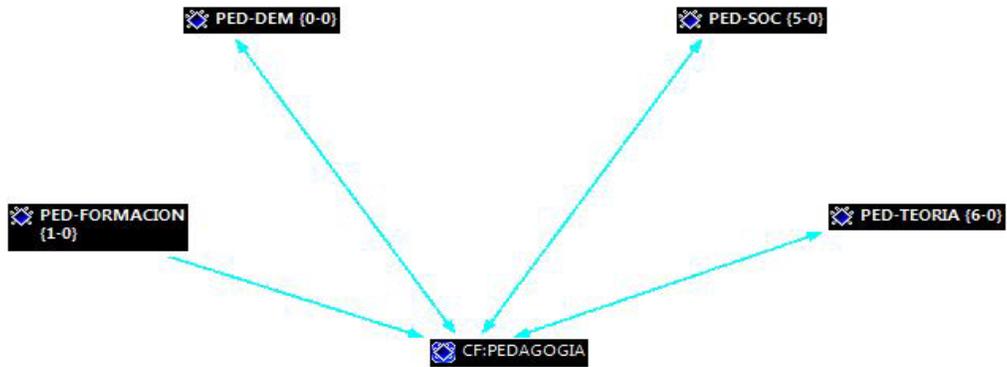
ESTUDIANTE



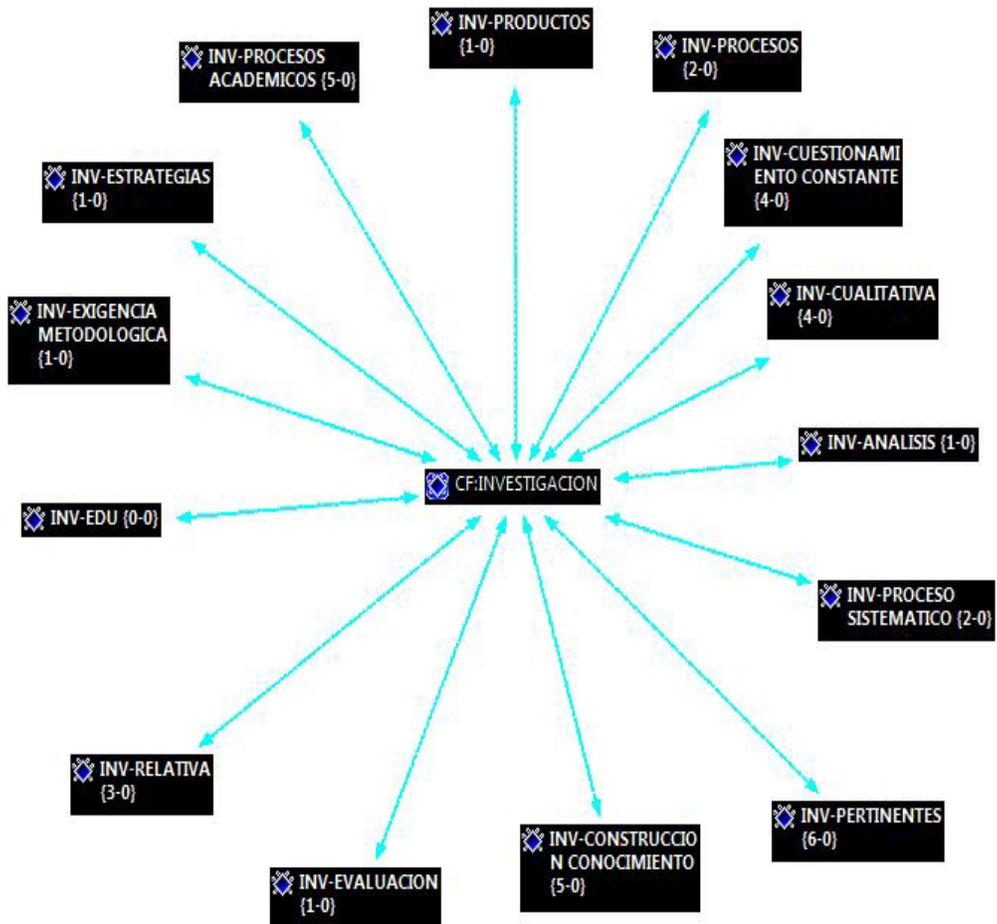
Apéndice C

REDES DE CATEGORÍAS EMERGENTES

PEDAGOGIA



INVESTIGACION



Apéndice D

SUPERCÓDIGOS Y SUPERFAMILIAS DE CATEGORÍAS EMERGENTES

La información mostrada en el presente apéndice fue tomada de los originales de las encuestas tal y como lo escribieron los encuestados.

76 quotation(s) for code:
FORMACION PEDAGOGICA
Report mode: quotation list names and references
Quotation-Filter: All

HU: PYDES EMERGENTES REDES 17 MAYO 2011
 File: [C:\Users\Walter Aguirre\Documents\Scientifi...\PYDES EMERGENTES REDES 17 MAYO 2011.hpr6]
 Edited by: Super
 Date/Time: 05/17/11 04:38:22 PM

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:1 [busca formar a las personas que...] (3:3) (Super)

Codes: [EDU-FORMACION]

No memos

busca formar a las personas que se constituirán en la masa crítica que en diferentes campos pueda orientar el desarrollo de la sociedad

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:2 [es el escenario que permite el...] (4:4) (Super)

Codes: [EDU-ESCENARIO]

No memos

es el escenario que permite el desarrollo investigativo y tecnológico de una sociedad

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:3 [PROCESO DE FORMACIÓN DE PROFES...] (5:5) (Super)

Codes: [EDU-FORMACION]

No memos

PROCESO DE FORMACIÓN DE PROFESIONALES E INVESTIGADORES PARA EL DESARROLLO DE CONOCIMIENTO

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:4 [Como un proceso que involucra...] (6:6) (Super)

Codes: [EDU-PROCESO]

No memos

Como un proceso que involucra el escenario de la realidad, donde la educación superior debe velar para conocer y dar repuesta a dichas realidades

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:5 [es un proceso permanente que p...] (7:7) (Super)

Codes: [EDU-PROCESO]

No memos

es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:6 [como el nivel más alto de apre...] (8:8) (Super)

Codes: [EDU-NIVEL]

No memos

como el nivel más alto de aprestamiento, cognitivo-comportamental,

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:7 [El ciclo de formación y desarr...] (9:9) (Super)

Codes: [EDU-FORMACION]

No memos

El ciclo de formación y desarrollo profesional posterior a la educación media

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:8 [Como un proceso de preparación...] (10:10) (Super)

Codes: [EDU-PREPARACION]

No memos

Como un proceso de preparación para el desempeño profesional

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:9 [Como el proceso en que cada es...] (11:11) (Super)

Codes: [EDU-NIVEL]

No memos

Como el proceso en que cada estudiante realiza después de su formación académica básica

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:10 [formación para el desempeño la...] (12:12) (Super)

Codes: [EDU-FORMACION]

No memos

formación para el desempeño laboral

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:11 [Corresponde al nivel de formac...] (13:13) (Super)

Codes: [EDU-FORMACION]

No memos

Corresponde al nivel de formación profesional que puede alcanzar una persona

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:12 [hace posible la reflexión sobre...] (14:14) (Super)

Codes: [EDU-NIVEL]

No memos

hace posible la reflexión sobre y el avance en el contenido de las ciencias, las técnicas y las artes

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:13 [COMO UN PROCESO DE FORMACION D...] (15:15) (Super)

Codes: [EDU-PROCESO]

No memos

COMO UN PROCESO DE FORMACION DE ALTA CALIDAD DONDE SE DEFINEN Y CUALIFICAN LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS EN LA BASICA Y MEDIA

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:14 [La educación superior es la ba...] (16:16) (Super)

Codes: [EDU-SUP]

No memos

La educación superior es la base de la sociedad en todo aspecto, en especial la que debe dar ejemplo en todos los aspectos, especialmente en los democráticos, en los investigativos, solidarios y en la rectitud de los valores humanos.

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:15 [Es el proceso de formación de...] (17:17) (Super)

Codes: [EDU-PREPARACION]

No memos

Es el proceso de formación de profesionales para enfrentar el mundo laboral en constante evolución, lo que implica desarrollar habilidades

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:16 [ES EL NIVEL DE FORMACIÓN PROFE...] (18:18) (Super)

Codes: [EDU-NIVEL] [EDU-PREPARACION]

No memos

ES EL NIVEL DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EJERCICIO LABORAL.

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:17 [Es la posibilidad que tiene un...] (19:19) (Super)

Codes: [EDU-FORMACION]

No memos

Es la posibilidad que tiene una persona de formarse profesionalmente para crecer humanamente y establecerse social y económicamente a través de una profesión y el ejercicio de la misma

P 1: PREGUNTA 01.docx - 1:18 [como un proceso en el cual el ...] (20:20) (Super)

Codes: [EDU-PROCESO]

No memos

como un proceso en el cual el sujeto desarrolla con mayor seriedad sus competencias interpretativas, propositivas y argumentativas con pensamiento crítico y lógico

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:8 [Un espacio donde hay metodolog..] (7:7) (Super)

Codes: [ESC-ESF-PUB]

No memos

Un espacio donde hay metodologías para comprender la realidad de un mundo

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:11 [Es un mecanismo institucional ..] (9:9) (Super)

Codes: [ESC-MECANISMO]

No memos

Es un mecanismo institucional amparado por el aparato jurídico-político de cada sociedad para ejecutar y legitimar

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:14 [Es una entidad que ofrece dive..] (12:12) (Super)

Codes: [ESC-SERVICIO]

No memos

Es una entidad que ofrece diversidad de opciones a los interesados en formarse en algún tipo de especialidad

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:16 [la entidad encargada de ofrece..] (10:10) (Super)

Codes: [ESC-SERVICIO]

No memos

la entidad encargada de ofrecer el servicio educativo "privado y oficial" de carácter profesional

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:19 [Es un lugar que permite el acc..] (11:11) (Super)

Codes: [ESC-FORMACION]

No memos

Es un lugar que permite el acceso a información y conocimientos a través de un proceso educativo

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:24 [organizaciones altamente espec..] (4:4) (Super)

Codes: [ESC-ORGANIZACION]

No memos

organizaciones altamente especializadas y con gran influjo de aspectos gerenciales y económicos

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:25 [ENTIDAD QUE CREA, IMPLEMENTA Y..] (6:6) (Super)

Codes: [ESC-FORMACION]

No memos

ENTIDAD QUE CREA, IMPLEMENTA Y DESARROLLA PROGRAMAS DE FORMACION DE PROFESIONALES O TECNÓLOGOS COMPETENTES E INTEGRALES

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:26 [desarrollar los fines y objeti..] (8:8) (Super)

Codes: [ESC-FORMACION]

No memos

desarrollar los fines y objetivos de la educación en el nivel superior

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:27 [transmitir una serie de conoci..] (13:13) (Super)

Codes: [ESC-FORMACION] [ESC-MECANISMO]

No memos

transmitir una serie de conocimientos y saberes para la construcción de academia

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:28 [presta el servicio de formació..] (14:14) (Super)

Codes: [ESC-SERVICIO]

No memos

presta el servicio de formación profesional en diferentes disciplinas del saber

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:29 [construcción de comunidades ac..] (15:15) (Super)

Codes: [ESC-ESF-PUB]

No memos

construcción de comunidades académicas orientadas a la reconstrucción y construcción de conocimientos que permitan a la sociedad en la comprensión y solución de sus problemas

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:30 [CENTRO DE ENSEÑANZA DONDE SE C..] (16:16) (Super)

Codes: [ESC-FORMACION] [ESC-MECANISMO]

No memos

CENTRO DE ENSEÑANZA DONDE SE CUALIFICA A LOS ESTUDIANTES PARA DESARROLLAR UNA PROFESION

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:31 [se deben debatir y buscar solu..] (17:17) (Super)

Codes: [ESC-ESF-PUB]

No memos

se deben debatir y buscar soluciones a los problemas que vive la humanidad.

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:32 [espacio destinado al trabajo d..] (18:18) (Super)

Codes: [ESC-PRODUCCION CONOCIMIENTO]

No memos

espacio destinado al trabajo de las disciplinas académicas

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:33 [ENTIDAD QUE DESARROLLA PROCESO..] (19:19)

(Super)

Codes: [ESC-FORMACION]

No memos

ENTIDAD QUE DESARROLLA PROCESOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:34 [ofrece posibilidades de formac..] (20:20) (Super)

Codes: [ESC-FORMACION]

No memos

ofrece posibilidades de formación profesional, profundización y construcción de saberes

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:35 [Es un lugar donde se debe desa..] (21:21) (Super)

Codes: [ESC-ESF-PUB]

No memos

Es un lugar donde se debe desarrollar docencia pero únicamente con base en la investigación, la proyección social y el bienestar

P 2: PREGUNTA 02.docx - 2:36 [entidad que formalmente recono..] (4:4) (Super)

Codes: [ESC-FORMACION]

No memos

entidad que formalmente reconocida por la sociedad busca ofrecer a los asociados una formación compatible con los fines de la educación

P 3: PREGUNTA 03.docx - 3:1 [Conjunto de teorías que buscan..] (4:4) (Super)

Codes: [PED-TEORIA]

No memos

Conjunto de teorías que buscan explicar el significado de los desarrollos educativos desde la perspectiva de ser productos sociales y a la vez aportantes al desarrollo de lo social

P 3: PREGUNTA 03.docx - 3:2 [base conceptual que permite la..] (5:5) (Super)

Codes: [PED-SOC]

No memos

base conceptual que permite la comprensión de la relación educación sociedad

P 3: PREGUNTA 03.docx - 3:3 [ES UN ENFOQUE EN EL CUAL SE DE..] (6:6) (Super)

Codes: [PED-SOC]

No memos

ES UN ENFOQUE EN EL CUAL SE DESARROLLA EL PENSAMIENTO CRITICO A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓN CON EL OTRO

P 3: PREGUNTA 03.docx - 3:4 [La pedagogía sociocrítica está..] (8:8) (Super)

Codes: [PED-TEORIA]
No memos

La pedagogía sociocrítica está relacionada con los autores de la Teoría Crítica

P 3: PREGUNTA 03.docx - 3:5 [Es un enfoque teórico que tien..] (9:9) (Super)

Codes: [PED-TEORIA]
No memos

Es un enfoque teórico que tiene varios exponentes, como variantes (Carr, Kemmis, Mac Laren, Stenhouse, entre otros), que promueve un análisis de la educación en general observándola desde la perspectiva histórica, económica, social y política,

P 3: PREGUNTA 03.docx - 3:6 [El desarrollo y formación del ..] (10:10) (Super)

Codes: [PED-SOC]
No memos

El desarrollo y formación del pensamiento y conocimiento crítico de la comunidad basado en la investigación, diseño, programación, ejecución, control y evaluación del comunicado a través de proyectos pedagógicos.

P 3: PREGUNTA 03.docx - 3:7 [una propuesta que busca que la..] (12:12) (Super)

Codes: [PED-SOC]
No memos

una propuesta que busca que las personas sean capaces de analizar y cuestionarse

P 3: PREGUNTA 03.docx - 3:8 [una postura, una forma de comp..] (13:13) (Super)

Codes: [PED-TEORIA]
No memos

una postura, una forma de comprender el mundo y asumirlo

P 3: PREGUNTA 03.docx - 3:9 [Un enfoque que le da a la educ..] (15:15) (Super)

Codes: [PED-TEORIA]
No memos

Un enfoque que le da a la educación su carácter de legado histórico intergeneracional

P 3: PREGUNTA 03.docx - 3:10 [la que contribuye a la formaci..] (17:17) (Super)

Codes: [PED-FORMACION]
No memos

la que contribuye a la formación integral de la persona en los aspectos social, familiar, político

P 3: PREGUNTA 03.docx - 3:11 [Es una corriente de pensamient..] (18:18) (Super)

Codes: [PED-TEORIA]

No memos

Es una corriente de pensamiento que potencia la lucha, el reconocimiento, la imaginación, el empoderamiento de maestros y estudiantes como sujetos de saber y poder

P 3: PREGUNTA 03.docx - 3:12 [TODOS AQUELLOS PROCESO EDUCATI..] (19:19) (Super)

Codes: [PED-SOC]

No memos

TODOS AQUELLOS PROCESO EDUCATIVOS QUE ESTÁN ENFOCADOS A DESARROLLAR EN EL ESTUDIANTE UNA CONCIENCIA CRÍTICA

P 4: PREGUNTA 04.docx - 4:1 [conjunto, explícito o implícit..] (4:4) (Super)

Codes: [EDU-CONJUNTO]

No memos

conjunto, explícito o implícito, de principios, reglas, criterios y condiciones sobre las formas de acción educativa

P 4: PREGUNTA 04.docx - 4:2 [Precisa la planificación, ejec..] (5:5) (Super)

Codes: [EDU-PLANIFICACION]

No memos

Precisa la planificación, ejecución y evaluación de la formación de un ser humano

P 4: PREGUNTA 04.docx - 4:3 [CONJUNTO DE COMPETENCIAS BÁSIC..] (6:6) (Super)

Codes: [EDU-CONJUNTO]

No memos

CONJUNTO DE COMPETENCIAS BÁSICAS, CONTENIDOS, CRITERIOS METODOLÓGICOS Y DE EVALUACIÓN

P 4: PREGUNTA 04.docx - 4:4 [Como el contexto teórico, prac..] (7:7) (Super)

Codes: [EDU-TEORIA]

No memos

Como el contexto teórico, practico que trabaja en fin de responder una inquietud

P 4: PREGUNTA 04.docx - 4:5 [conjunto de principios, de met..] (8:8) (Super)

Codes: [EDU-CONJUNTO]

No memos

conjunto de principios, de metas que se desean lograr y de pasos que se dan para alcanzar los fines y objetivos de los procesos educativos,

P 4: PREGUNTA 04.docx - 4:6 [Es la dinámica entre teoría y ..] (9:9) (Super)

Codes: [EDU-PROCESO]

No memos

Es la dinámica entre teoría y práctica de los procesos educativos

P 4: PREGUNTA 04.docx - 4:7 [conjunto de propósitos, conten..] (10:10) (Super)

Codes: [EDU-CONJUNTO]

No memos

conjunto de propósitos, contenidos y frecuencia en el tiempo, medios de aprendizaje, metodología, procesos y estrategias didácticas

P 4: PREGUNTA 04.docx - 4:8 [Son los conocimientos que un p..] (11:11) (Super)

Codes: [EDU-TEORIA]

No memos

Son los conocimientos que un programa desea dar a conocer a sus estudiantes

P 4: PREGUNTA 04.docx - 4:9 [determina una forma de adminis..] (13:13) (Super)

Codes: [EDU-TEORIA]

No memos

determina una forma de administrar los conocimientos.

P 4: PREGUNTA 04.docx - 4:10 [Es el conjunto o la estructura..] (14:14) (Super)

Codes: [EDU-CONJUNTO]

No memos

Es el conjunto o la estructura disciplinar de los ejes temáticos y disciplinares que orientan el proceso de un nivel de formación en particular

P 4: PREGUNTA 04.docx - 4:11 [Un sistema integrado de conten..] (15:15) (Super)

Codes: [EDU-TEORIA]

No memos

Un sistema integrado de contenidos y escenarios de trabajo enmarcados en los objetivos de progreso humano conforme al cual la comunidad académica desarrolla activamente su trabajo

P 4: PREGUNTA 04.docx - 4:12 [ES LA EXPRESION DIDACTICA Y PE..] (16:16) (Super)

Codes: [EDU-CONJUNTO]

No memos

ES LA EXPRESION DIDACTICA Y PEDAGOGICA DE LOS PRINCIPIOS, FINES OBJETIVOS DE LA EDUCACION EN UN CONTEXTO DETERMINADO

P 4: PREGUNTA 04.docx - 4:13 [El currículo debe ser una plat..] (17:17) (Super)

Codes: [EDU-CURR]

No memos

El currículo debe ser una plataforma que de los lineamientos base, para que el estudiante forme un pensamiento crítico, fomente autonomía, aprenda a trabajar en grupo, sea proactivo y se desempeñe correctamente en sociedad

P 4: PREGUNTA 04.docx - 4:14 [ES EL CONJUNTO DE EJES TEMÀTIC..] (19:19) (Super)

Codes: [EDU-CONJUNTO]

No memos

ES EL CONJUNTO DE EJES TEMÀTICOS Y PROBLEMÁTICOS QUE ORIENTAN UN PROCESO EDUCATIVO

P 4: PREGUNTA 04.docx - 4:15 [Es la estructura disciplinar d..] (20:20) (Super)

Codes: [EDU-TEORIA]

No memos

Es la estructura disciplinar de saberes específicos que integran un proyecto de formación

P 9: PREGUNTA 09.docx - 9:1 [que mis estudiantes aprendan c..] (4:4) (Super)

Codes: [EDU-PREPARACION]

No memos

que mis estudiantes aprendan crezcan y se conviertan en sujetos profesional y socialmente importantes

P 9: PREGUNTA 09.docx - 9:2 [LA FORMACIÓN DE VALORES Y COMP..] (6:6) (Super)

Codes: [EDU-FORMACION]

No memos

LA FORMACIÓN DE VALORES Y COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES

P 9: PREGUNTA 09.docx - 9:3 [hacer más pedagógica la acción..] (8:8) (Super)

Codes: [EDU-PREPARACION]

No memos

hacer más pedagógica la acción de enseñar y aprender para que la disciplina que se enseña tenga una mayor efectividad en el aprendizaje del estudiante

P 9: PREGUNTA 09.docx - 9:4 [Facilitar el proceso de aprend..] (9:9) (Super)

Codes: [EDU-FORMACION]

No memos

Facilitar el proceso de aprendizaje y comprensión (verstehen) de los estudiantes

P 9: PREGUNTA 09.docx - 9:5 [Volver comprensible, analítico..] (10:10) (Super)

Codes: [EDU-PREPARACION]

No memos

Volver comprensible, analítico y positivo el conocimiento científico

P 9: PREGUNTA 09.docx - 9:6 [Motivación por parte de los es.] (11:11) (Super)

Codes: [EDU-MOTIVACION]

No memos

Motivación por parte de los estudiantes

P 9: PREGUNTA 09.docx - 9:7 [mejorar las practicas educativ..] (12:12) (Super)

Codes: [EDU-PROCESO]

No memos

mejorar las prácticas educativas con los estudiantes

P 9: PREGUNTA 09.docx - 9:8 [Dinamizar y facilitarle a los ..] (14:14) (Super)

Codes: [EDU-FORMACION]

No memos

Dinamizar y facilitarles a los estudiantes los procesos de aprendizaje

P 9: PREGUNTA 09.docx - 9:9 [QUE EL ESTUDIANTE PUEDA APREHE..] (16:16) (Super)

Codes: [EDU-PREPARACION]

No memos

QUE EL ESTUDIANTE PUEDA APREHENDER Y APRENDER LO QUE SE LE ENSEÑA

P 9: PREGUNTA 09.docx - 9:10 [Tender un puente entre la teor..] (18:18) (Super)

Codes: [EDU-PLANIFICACION]

No memos

Tender un puente entre la teoría y la práctica que permita a los estudiantes más y mejores aprendizajes.

P 9: PREGUNTA 09.docx - 9:11 [MEJORAR, ACTUALIZAR Y DINAMIZA..] (19:19) (Super)

Codes: [EDU-PROCESO]

No memos

MEJORAR, ACTUALIZAR Y DINAMIZAR LA FORMACIÓN INTEGRAL

P 9: PREGUNTA 09.docx - 9:12 [Mejorar continuamente los proc..] (20:20) (Super)

Codes: [EDU-PROCESO]

No memos

Mejorar continuamente los procesos de formación de las personas

P 9: PREGUNTA 09.docx - 9:13 [es decir relación entre: Docen..] (21:21) (Super)

Codes: [EDU-PROCESO]

No memos

es decir relación entre: Docente, métodos, herramientas didácticas, evaluación y estudiantes.

Apéndice D

SUPERCÓDIGOS Y SUPERFAMILIAS DE CATEGORÍAS EMERGENTES

28 quotation(s) for code:

FORMACION INVESTIGATIVA

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: PYDES EMERGENTES REDES 17 MAYO 2011

File: [C:\Users\Walter Aguirre\Documents\Scientifi...\PYDES EMERGENTES REDES 17 MAYO 2011.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 05/17/11 04:37:10 PM

P11: PREGUNTA 11.docx - 11:1 [La acción que se lleva a cabo ..] (5:5) (Super)

Codes: [INV-CONSTRUCCION CONOCIMIENTO]

No memos

La acción que se lleva a cabo de una manera sistemática y fundamentada para incrementar el acervo de conocimientos (teorías) y modos de trabajo (aproximaciones metodológicas específicas)

P11: PREGUNTA 11.docx - 11:3 [LA INVESTIGACION QUE SE DA EN ..] (7:7) (Super)

Codes: [INV-PROCESOS ACADEMICOS]

No memos

LA INVESTIGACION QUE SE DA EN EL CAMPO DE LA PEDAGOGIA EN AMBIENTES EDUCATIVOS

P11: PREGUNTA 11.docx - 11:4 [estrategias que permiten conoc..] (8:8) (Super)

Codes: [INV-ESTRATEGIAS]

No memos

estrategias que permiten conocer el contexto

P11: PREGUNTA 11.docx - 11:5 [los procesos de conocimiento q..] (9:9) (Super)

Codes: [INV-CONSTRUCCION CONOCIMIENTO]

No memos

los procesos de conocimiento que se desarrollan en el nivel general de los hechos y fenómenos educativos

P11: PREGUNTA 11.docx - 11:6 [procesos de enseñanza- aprendi..] (9:9) (Super)

Codes: [INV-PROCESOS ACADEMICOS]

No memos

procesos de enseñanza- aprendizaje, especialmente con el currículo, la evaluación, la didáctica, la gestión, la relación estudiante-docente, etc

P11: PREGUNTA 11.docx - 11:7 [Proceso por el cual: 1) desde ..] (10:10) (Super)

Codes: [INV-PROCESOS]

No memos

Proceso por el cual: 1) desde una perspectiva de filosofía de la ciencia; 2) desde una perspectiva disciplinar ya sea de la Pedagogía o de las Ciencias de la Educación (Psicología, Sociología, Antropología, Lingüística, Semiología, Semiótica, Economía, Administración y otras Ciencias Humanas y Sociales); y 3) desde un enfoque de investigación con un diseño metodológico específico armónico y parsimonioso

P11: PREGUNTA 11.docx - 11:8 [Indagar sobre problemas de los..] (11:11) (Super)

Codes: [INV-PROCESOS]

No memos

Indagar sobre problemas de los procesos educativos - sistematizar, analizar, socializar información- para diseñar y presentar preguntas pedagógicas. - llevar a cabo la realización para mejorar procesos de gestión directiva, académica, administrativa y comunitaria.

P11: PREGUNTA 11.docx - 11:11 [resultado mejoras significativ..] (13:13) (Super)

Codes: [INV-PRODUCTOS]

No memos

resultado mejoras significativas dentro del contexto de la educación y de las prácticas pedagógicas

P11: PREGUNTA 11.docx - 11:12 [Reflexión, deconstrucción, rec..] (14:14) (Super)

Codes: [INV-CONSTRUCCION CONOCIMIENTO]

No memos

Reflexión, deconstrucción, reconstrucción

P11: PREGUNTA 11.docx - 11:13 [acciones científicas, académic..] (15:15) (Super)

Codes: [INV-CONSTRUCCION CONOCIMIENTO]

No memos

acciones científicas, académicas y educativas que buscan mejorar la educación

P11: PREGUNTA 11.docx - 11:14 [Proceso dialógico en el cual e..] (16:16) (Super)

Codes: [INV-PROCESOS ACADEMICOS]

No memos

Proceso dialógico en el cual estudiantes y profesores deben sincerarse para hacer una crítica (no criticonería) de la educación como proceso y bien social

P11: PREGUNTA 11.docx - 11:15 [CONJUNTO DE ACCIONES SISTEMÁTI..] (17:17) (Super)

Codes: [INV-PROCESOS ACADEMICOS]
No memos

CONJUNTO DE ACCIONES SISTEMÁTICAS CON OBJETIVOS PROPIOS, QUE APOYADOS EN UN MARCO TEÓRICO O EN UNO DE REFERENCIA, EN UN ESQUEMA DE TRABAJO APROPIADO Y CON UN HORIZONTE DEFINITIVO, DESCRIBEN, INTERPRETAN O ACTÚAN SOBRE LA REALIDAD EDUCATIVA, ORGANIZANDO NUEVOS CONOCIMIENTOS, TEORÍAS, MÉTODOS, MEDIOS, SISTEMAS, MODELOS, PATRONES DE CONDUCTA Y PROCEDIMIENTOS EDUCATIVOS O MODIFICANDO LOS EXISTENTES

P11: PREGUNTA 11.docx - 11:16 [proceso de enseñanza - aprendi..] (18:18) (Super)

Codes: [INV-PROCESOS ACADEMICOS]
No memos

proceso de enseñanza - aprendizaje

P11: PREGUNTA 11.docx - 11:17 [ejercicio en el cual se pone e..] (19:19) (Super)

Codes: [INV-PROCESO SISTEMATICO]
No memos

ejercicio en el cual se pone en práctica los aprendizajes y competencias relativas a la formulación de preguntas, hipótesis, control de variables, búsqueda y consulta bibliográfica

P11: PREGUNTA 11.docx - 11:18 [ACCIÓN QUE BUSCA PROFUNDIZAR, ..] (20:20) (Super)

Codes: [INV-CONSTRUCCION CONOCIMIENTO]
No memos

ACCIÓN QUE BUSCA PROFUNDIZAR, CLARIFICAR Y RENOVAR LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN. LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA BUSCA DINAMIZAR LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES Y LAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN QUE ESTOS DESARROLLAN EN EL AULA

P11: PREGUNTA 11.docx - 11:20 [ejercicio investigativo que se..] (22:22) (Super)

Codes: [INV-PROCESO SISTEMATICO]
No memos

ejercicio investigativo que se teje alrededor de sus dos componentes el educativo y el pedagógico

P12: PREGUNTA 12.docx - 12:1 [depende de la naturaleza de lo..] (5:5) (Super)

Codes: [INV-PERTINENTES]
No memos

depende de la naturaleza de los objetos que están bajo investigación , de los propósitos que el investigador tenga

P12: PREGUNTA 12.docx - 12:2 [relativos a los problemas de i..] (6:6) (Super)

Codes: [INV-RELATIVA]

No memos

relativos a los problemas de investigación

P12: PREGUNTA 12.docx - 12:3 [EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBL..] (7:7) (Super)

Codes: [INV-RELATIVA]

No memos

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

P12: PREGUNTA 12.docx - 12:4 [cualquiera que permita ver la ..] (8:8) (Super)

Codes: [INV-RELATIVA]

No memos

cualquiera que permita ver la realidad y el acercamiento al contexto real

P12: PREGUNTA 12.docx - 12:5 [Todos los métodos que generalm..] (9:9) (Super)

Codes: [INV-PERTINENTES]

No memos

Todos los métodos que generalmente se utilizan para investigar en ciencias sociales y humanas son válidos para investigar en educación y pedagogía, tanto los métodos cualitativos como cuantitativos

P12: PREGUNTA 12.docx - 12:6 [Esto de acuerdo con la natural..] (10:10) (Super)

Codes: [INV-PERTINENTES]

No memos

Esto de acuerdo con la naturaleza del fenómeno educativo a investigar. Es en este momento es donde se hace necesario tener fortaleza en Filosofía de la Ciencia y en particular en Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales,

P12: PREGUNTA 12.docx - 12:7 [la reflexión crítica de las te..] (13:13) (Super)

Codes: [INV-EVALUACION]

No memos

la reflexión crítica de las tendencias educativas, la validación de las nuevas propuestas , la búsqueda de apoyo de expertos en las temáticas,

P12: PREGUNTA 12.docx - 12:8 [Pues los métodos cuantitativo ..] (14:14) (Super)

Codes: [INV-PERTINENTES]

No memos

Pues los métodos cuantitativo y cualitativos, ambos contribuyen desde su enfoque a una mejor comprensión de la vida.

P12: PREGUNTA 12.docx - 12:10 [la responsabilidad que tiene e..] (16:16) (Super)

Codes: [INV-EXIGENCIA METODOLOGICA]

No memos

la responsabilidad que tiene el Estado en promover la exigencia social de que todos, especialmente los estudiantes, se apliquen a su labor

P12: PREGUNTA 12.docx - 12:13 [En educación se puede investig..] (19:19) (Super)

Codes: [INV-PERTINENTES]

No memos

En educación se puede investigar desde una perspectiva cualitativa o cuantitativa.

P12: PREGUNTA 12.docx - 12:14 [DESARROLLAR PROCESOS DE INDUCC..] (20:20) (Super)

Codes: [INV-ANALISIS]

No memos

DESARROLLAR PROCESOS DE INDUCCIÓN, DEDUCCIÓN, INFERENCIA, ANALISIS, REFLEXIÓN, CRÍTICA Y PROPOSICIÓN

P12: PREGUNTA 12.docx - 12:16 [Todo cuanto se requiera depend..] (22:22) (Super)

Codes: [INV-PERTINENTES]

No memos

Todo cuanto se requiera dependiendo de los contextos y situaciones

Apéndice D

SUPERCÓDIGOS Y SUPERFAMILIAS DE CATEGORÍAS EMERGENTES

76 quotation(s) for code:

FORMACION DOCENTE

Report mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

HU: PYDES EMERGENTES REDES 17 MAYO 2011

File: [C:\Users\Walter Aguirre\Documents\Scientifi...\PYDES EMERGENTES REDES 17 MAYO 2011.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 05/17/11 04:32:45 PM

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:1 [preparar con altos estándares ..] (4:4) (Super)

Codes: [DOC-ESTANDARES DE CALIDAD]

No memos

preparar con altos estándares de calidad a los profesionales que deben liderar el cambio social

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:2 [Un docente universitario es re..] (5:5) (Super)

Codes: [DOC-UNI]

No memos

Un docente universitario es reflexivo y cuestionador permanente de su realidad, plantea retos y guía a sus estudiantes hacia el desarrollo de una actitud investigativa

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:3 [DEBE PROPICIAR EL DESARROLLO D..] (6:6) (Super)

Codes: [DOC-MODELO]

No memos

DEBE PROPICIAR EL DESARROLLO DE LAS APTITUDES Y COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES SIRVIENDO DE MODELO DE CONDUCTA A SEGUIR

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:4 [Que está en contacto con la re..] (7:7) (Super)

Codes: [DOC-EXPLICATIVO]

No memos

Que está en contacto con la realidad e intenta explicar lo que pasa en su medio desde la teórica y la practica

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:5 [reconocer a los demás como per..] (8:8) (Super)

Codes: [DOC-HACEDOR]

No memos

reconocer a los demás como personas y como seres humanos. Lo tercero, es que ame y le

guste lo que hace, porque el que le gusta y ama su profesión procura siempre hacer las cosas bien

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:6 [habría que hacer un estudio em..] (9:9) (Super)

Codes: [DOC-EMPRIRICO]

No memos

habría que hacer un estudio empírico, con una delimitación geográfica o institucional, para determinar los rasgos y atributos que actualmente poseen éstos. Lo otro es consultar estudios que ya hayan logrado, de manera empírica realizar esta caracterización.

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:7 [de pensamiento crítico, invest..] (10:10) (Super)

Codes: [DOC-UNI]

No memos

de pensamiento crítico, investigativo, capaz de identificar los problemas de la sociedad, física, biológica, sociocultural y económica del país fundamentada en la producción, científica, y cultural que conlleva a la apropiación y solución de los problemas para mejora de la sociedad

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:8 [persona que maneja información..] (11:11) (Super)

Codes: [DOC-HACEDOR]

No memos

persona que maneja información y conocimiento en áreas específicas

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:9 [persona critica capaz de compa..] (12:12) (Super)

Codes: [DOC-CAPAZ]

No memos

persona critica capaz de compartir sus saberes y de tomar los de sus estudiantes para enriquecer sus prácticas

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:10 [el papel del docente como faci..] (13:13) (Super)

Codes: [DOC-FACILITADOR]

No memos

el papel del docente como facilitador, orientador

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:11 [personas que ha alcanzado y ni..] (14:14) (Super)

Codes: [DOC-CAPAZ]

No memos

personas que ha alcanzado y nivel de formación idóneo para llevar a otros a disciplinarse o especializarse en un campo del saber

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:12 [persona que ha de tener una só..] (15:15) (Super)

Codes: [DOC-CAPAZ]

No memos

persona que ha de tener una sólida formación en su campo de especialización a fin de que pueda enfocar sus mayores esfuerzos en ofrecer a los estudiantes una visión integral de la vida

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:13 [UN PROFESOR ANTE TODO CON UN G..] (16:16) (Super)

Codes: [DOC-CAPAZ]

No memos

UN PROFESOR ANTE TODO CON UN GRAN MANEJO DE PEDAGOGIA Y DIDACTICA CONOCEDOR DE SU SABER PROFESIONAL

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:14 [debe ser ejemplo de lo que ens..] (17:17) (Super)

Codes: [DOC-MODELO]

No memos

debe ser ejemplo de lo que enseña en materia de valores

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:16 [PERSONA PROFESIONAL ESPECIALÑI..] (19:19) (Super)

Codes: [DOC-CAPAZ]

No memos

PERSONA PROFESIONAL ESPECIALÑIZADA EN LA ENSEÑANZA DE UN SABER DISCIPLINAR Y ESPECÍFICO, Y ADEMÁS CAPAZ DE DESARROLLAR Y ORIENTAR LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS PROFESIONALES

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:17 [persona idónea como persona y ..] (20:20) (Super)

Codes: [DOC-CAPAZ]

No memos

persona idónea como persona y profesionalmente, capaz de orientar la formación de los demás

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:18 [sujeto capaz de generar y tran..] (21:21) (Super)

Codes: [DOC-CAPAZ]

No memos

sujeto capaz de generar y transmitir nuevo conocimiento útil a la sociedad

P 5: PREGUNTA 05.docx - 5:19 [profesional con capacidad para..] (18:18) (Super)

Codes: [DOC-UNI]

No memos

profesional con capacidad para crear un entorno para el aprendizaje donde los estudiantes aprendan a pensar críticamente, a partir de actividades de tipo intelectual que despierten la

curiosidad y sean interesantes. Además, mantener la motivación por la búsqueda, por el conocimiento disciplinar y por la investigación.

P 6: PREGUNTA 06.docx - 6:1 [Con la exigencia de cumplimien..] (6:6) (Super)

Codes: [COM-NORMA]

No memos

Con la exigencia de cumplimiento de unos criterios de convivencia básicos

P 6: PREGUNTA 06.docx - 6:2 [A TRAVES DE LA DISCUSIÓN SOBRE..] (7:7) (Super)

Codes: [COM-DEM]

No memos

A TRAVES DE LA DISCUSIÓN SOBRE ASPECTOS ETICOS, MORALES Y LEGALES EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y DE INVESTIGADORES

P 6: PREGUNTA 06.docx - 6:3 [la mejor forma de desarrollarl..] (9:9) (Super)

Codes: [COM-MODELO]

No memos

la mejor forma de desarrollarlas es a través del ejemplo

P 6: PREGUNTA 06.docx - 6:4 [Practicando los valores humano..] (11:11) (Super)

Codes: [COM-MODELO]

No memos

Practicando los valores humanos conociendo la igualdad dentro de la diferencia y desarrollando excelente comunicación empezando por saber escuchar, hablar, "opinar" y escribir.

P 6: PREGUNTA 06.docx - 6:5 [Aceptando que no todos somos i..] (13:13) (Super)

Codes: [COM-DEM]

No memos

Aceptando que no todos somos iguales, respetando espacios, incluyendo y aprendiendo de los demás. buscando el bien común, defendiendo y compartiendo ideas que generen cambios

P 6: PREGUNTA 06.docx - 6:6 [es actuar en el marco regulato..] (14:14) (Super)

Codes: [COM-NORMA]

No memos

es actuar en el marco regulatorio que se impone

P 6: PREGUNTA 06.docx - 6:7 [Fortaleciendo y promoviendo ac..] (15:15) (Super)

Codes: [COM-FORMACION]

No memos

Fortaleciendo y promoviendo actividades curriculares donde se evidencien valores como el diálogo, el respeto y la capacidad de cuestionamiento y crítica

P 6: PREGUNTA 06.docx - 6:8 [DESDE EL EJEMPLO, DESDE EL DIA..] (17:17) (Super)

Codes: [COM-MODELO]

No memos

DESDE EL EJEMPLO, DESDE EL DIALOGO Y EL DEBATE HASTA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DIDACTICAS

P 6: PREGUNTA 06.docx - 6:9 [Permitiendo el debate y hacien..] (18:18) (Super)

Codes: [COM-FORMACION]

No memos

Permitiendo el debate y haciendo análisis y síntesis de los temas, con los diferentes enfoques que se hayan presentado durante la clase

P 6: PREGUNTA 06.docx - 6:10 [Planteando experiencias de apr..] (19:19) (Super)

Codes: [COM-MODELO]

No memos

Planteando experiencias de aprendizaje que impliquen desafíos personales, autocontrol, autoestima, sociabilidad e integralidad

P 6: PREGUNTA 06.docx - 6:11 [MEDIANTE EL EJERCICIO DE LA PA..] (20:20) (Super)

Codes: [COM-CIU] [COM-DEM]

No memos

MEDIANTE EL EJERCICIO DE LA PARTICIPACIÓN EN EL AULA Y LA PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

P 6: PREGUNTA 06.docx - 6:12 [Promoviendo la reflexión críti..] (21:21) (Super)

Codes: [COM-DEM]

No memos

Promoviendo la reflexión crítica, a través de diálogos, escritos u otros medios

P 6: PREGUNTA 06.docx - 6:13 [Generando procesos idóneos y g..] (22:22) (Super)

Codes: [COM-CIU] [COM-CUL] [COM-DEM]

No memos

Generando procesos idóneos y genuinos de investigación y docencia que construyan una educación democrática, pero sobre todo desarrollando pensamiento crítico emancipatorio

P 7: PREGUNTA 07.docx - 7:1 [aquellos que simplemente se de..] (5:5) (Super)

Codes: [DOC-TRADICIONAL]

No memos

aquellos que simplemente se dedican a repetir lo que dicen los libros o los manuales

P 7: PREGUNTA 07.docx - 7:2 [un proceso de construcción y g..] (5:5) (Super)

Codes: [DOC-FACILITADOR]

No memos

un proceso de construcción y generación de conocimiento que, desde un ángulo crítico, comparten con sus estudiantes y con las comunidades académicas

P 7: PREGUNTA 07.docx - 7:3 [dando alternativas de respuest..] (6:6) (Super)

Codes: [DOC-EMPRIRICO]

No memos

dando alternativas de respuesta y no verdades absolutas, creando consciencia sobre la necesidad de ver más allá

P 7: PREGUNTA 07.docx - 7:4 [CUANDO ES CAPAZ DE VER SU PROP..] (7:7) (Super)

Codes: [DOC-CAPAZ]

No memos

CUANDO ES CAPAZ DE VER SU PROPIO PUNTO DE VISTO COMO SOLO UNO MÁS EN EL CONTEXTO DE LA REALIDAD LO CUAL LE PERMITE VALORAR LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS.

P 7: PREGUNTA 07.docx - 7:5 [El que permite la construcción..] (8:8) (Super)

Codes: [DOC-INNOVADOR]

No memos

El que permite la construcción de nuevas realidad

P 7: PREGUNTA 07.docx - 7:6 [cuando busca la verdad sin cas..] (9:9) (Super)

Codes: [DOC-FLEXIBLE]

No memos

cuando busca la verdad sin casarse con una sola verdad y reconociendo que le mundo y la sociedad están hechos de múltiples verdades, múltiples valores, muchas y variadas formas de conocimiento

P 7: PREGUNTA 07.docx - 7:7 [establecer en la teoría y en s..] (10:10) (Super)

Codes: [DOC-ESTRATEGICO]

No memos

establecer en la teoría y en su práctica profesional las bondades, las debilidades, las potencialidades y las amenazas del saber relacionado con su disciplina profesional y con su práctica educativa o pedagógica

P 7: PREGUNTA 07.docx - 7:8 [capaz de cuestionarse así mism..] (11:11) (Super)

Codes: [DOC-ESTRATEGICO]

No memos

capaz de cuestionarse así mismo buscando la esencia de las cosas, su fundamentación y argumentación, sobre todo para promover estrategias de solución de problemas

P 7: PREGUNTA 07.docx - 7:9 [crítica es tomada como un elem..] (12:12) (Super)

Codes: [DOC-MODELO]

No memos

crítica es tomada como un elemento para la construcción de aprendizaje

P 7: PREGUNTA 07.docx - 7:10 [observador y analista no solo ..] (13:13) (Super)

Codes: [DOC-REFLEXIVO]

No memos

observador y analista no solo de las acciones de sus estudiantes sino de sus propias actuaciones. Además cuando se apoya de los saberes de los demás para hacer más enriquecedor su trabajo docente, cuando reflexiona, acepta y valora los aprendizajes logrados por sus estudiantes

P 7: PREGUNTA 07.docx - 7:11 [contextualiza y pone en eviden..] (14:14) (Super)

Codes: [DOC-REFLEXIVO]

No memos

contextualiza y pone en evidencia lo que no es evidente, además cuando cultiva la reflexión y la argumentación propositiva

P 7: PREGUNTA 07.docx - 7:12 [señala a la sociedad sus punto..] (16:16) (Super)

Codes: [DOC-ESTRATEGICO]

No memos

señala a la sociedad sus puntos débiles y ofrece la visión de las oportunidades de mejorar

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:1 [conocer a fondo el campo en el..] (5:5) (Super)

Codes: [DOC-UNI]

No memos

conocer a fondo el campo en el cual trabaja, investigar, construir, proyectar, dar participación a los estudiantes y autoevaluarse constantemente.

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:2 [es el que reflexiona permanent..] (6:6) (Super)

Codes: [DOC-UNI]

No memos

es el que reflexiona permanentemente sobre su actuación, se cuestiona sobre lo que hace y lo que debe hacer para formar consciencia,

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:3 [Una persona que propone desde ..] (8:8) (Super)

Codes: [DOC-REFLEXIVO]

No memos

Una persona que propone desde la realidad y la teoría

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:4 [Indagar sobre la situación soc..] (11:11) (Super)

Codes: [DOC-REFLEXIVO]

No memos

Indagar sobre la situación social de la comunidad educativa

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:5 [desarrolla procesos de gestión..] (11:11) (Super)

Codes: [DOC-ESTANDARES DE CALIDAD]

No memos

desarrolla procesos de gestión y trabajo en equipo, diseño, programas pedagógicos

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:6 [Cuando asume una forma de pens..] (12:12) (Super)

Codes: [DOC-REFLEXIVO]

No memos

Cuando asume una forma de pensar frente a ciertas situaciones y plantea su punto de vista

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:7 [estrategias que permitan apoya..] (13:13) (Super)

Codes: [DOC-ESTRATEGICO]

No memos

estrategias que permitan apoyar su trabajo

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:8 [promueve la lectura, el debate..] (14:14) (Super)

Codes: [DOC-REFLEXIVO]

No memos

promueve la lectura, el debate, la crítica, el análisis, la reflexión

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:9 [permite en su labor docente qu..] (15:15) (Super)

Codes: [DOC-FACILITADOR]

No memos

permite en su labor docente que sus estudiantes cuestionen su quehacer docente y facilita que éstos se sientan incluidos

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:10 [Apertura de los escenarios que..] (16:16) (Super)

Codes: [DOC-ESTRATEGICO]

No memos

Apertura de los escenarios que maneja con cierto grado de autonomía al debate con sus

estudiantes

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:11 [Lectura de la realidad social,..] (16:16) (Super)

Codes: [DOC-EXPLICATIVO]

No memos

Lectura de la realidad social, política, económica, ética y moral en su entorno

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:12 [QUE SE PUEDE TRANSFORMAR LA SO..] (17:17) (Super)

Codes: [DOC-CRI]

No memos

QUE SE PUEDE TRANSFORMAR LA SOCIEDAD DESDE ADENTRO,

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:13 [Siendo autónomo] (18:18) (Super)

Codes: [DOC-UNI]

No memos

Siendo autónomo

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:14 [crea experiencias de aprendiza..] (19:19) (Super)

Codes: [DOC-HACEDOR]

No memos

crea experiencias de aprendizaje diverso

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:16 [desarrollar de forma idónea su..] (21:21) (Super)

Codes: [DOC-TRADICIONAL]

No memos

desarrollar de forma idónea sus labor profesional

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:17 [Su vida personal en especial u..] (21:21) (Super)

Codes: [DOC-MODELO]

No memos

Su vida personal en especial un reflejo de lo que predica.

P 8: PREGUNTA 08.docx - 8:18 [Cuando sus argumentos además d..] (22:22) (Super)

Codes: [DOC-CAPAZ]

No memos

Cuando sus argumentos además de ser realistas y lógicos buscan transformar en cierto grado la conciencia y la realidad

P10: PREGUNTA 10.docx - 10:1 [crítico, con actitud positiva ..] (5:5) (Super)

Codes: [EST-ACTITUD POSITIVA]
No memos

crítico, con actitud positiva hacia el aprendizaje y la investigación,

P10: PREGUNTA 10.docx - 10:2 [consciencia reflexiva sobre la..] (6:6) (Super)

Codes: [EST-REFLEXIVO]
No memos

consciencia reflexiva sobre la cotidianidad

P10: PREGUNTA 10.docx - 10:3 [INVESTIGADOR INTEGRO Y DISCIPL..] (7:7) (Super)

Codes: [EST-SISTEMATICO]
No memos

INVESTIGADOR INTEGRO Y DISCIPLINADO

P10: PREGUNTA 10.docx - 10:4 [construya desde la realidad, y..] (8:8) (Super)

Codes: [EST-TEORICO]
No memos

construya desde la realidad, y tenga bases claras desde la filosofía y epistemología

P10: PREGUNTA 10.docx - 10:5 [querer hacerlo"; luego, "propo..] (9:9) (Super)

Codes: [EST-EMP]
No memos

querer hacerlo"; luego, "proponerse a hacerlo" y, tercero, tener unas bases sólidas sobre educación, pedagogía e investigación que le permitan problematizar la realidad,

P10: PREGUNTA 10.docx - 10:6 [experiencia en el conocimiento..] (11:11) (Super)

Codes: [EST-EXPERIENCIA]
No memos

experiencia en el conocimiento de la realidad social

P10: PREGUNTA 10.docx - 10:7 [vocación de servicio social, c..] (12:12) (Super)

Codes: [EST-EMP]
No memos

vocación de servicio social, con pensamiento crítico y capacidad de asumir una postura frente a temas sociales

P10: PREGUNTA 10.docx - 10:8 [persona critica, dispuesta a r..] (13:13) (Super)

Codes: [EST-EMP]
No memos

persona crítica, dispuesta a recibir y compartir saberes

P10: PREGUNTA 10.docx - 10:9 [investigador] (14:14) (Super)

Codes: [EST-INVESTIGADOR]

No memos

investigador

P10: PREGUNTA 10.docx - 10:10 [consciente de sus quehacer ped..] (15:15) (Super)

Codes: [EST-SISTEMATICO]

No memos

consciente de sus quehacer pedagógico, manejar un lenguaje claro y pertinente, y desarrollar sus labor profesional como punto de partida para el fortalecimiento de la vida de los demás

P10: PREGUNTA 10.docx - 10:11 [TENER UN DESARROLLO CONCEPTUAL..] (17:17) (Super)

Codes: [EST-TEORICO]

No memos

TENER UN DESARROLLO CONCEPTUAL CLARO

P10: PREGUNTA 10.docx - 10:12 [Actualización constante en el ..] (18:18) (Super)

Codes: [EST-SISTEMATICO]

No memos

Actualización constante en el área del conocimiento que se enseña

P10: PREGUNTA 10.docx - 10:13 [un agente transformador de su ..] (19:19) (Super)

Codes: [EST-EMP] [EST-ROL]

No memos

un agente transformador de su entorno, enfocar sus conocimientos y habilidades en la solución de problemas significativos

P10: PREGUNTA 10.docx - 10:14 [CON UN GRAN SENTIDO SOCIAL, RE..] (20:20) (Super)

Codes: [EST-REFLEXIVO]

No memos

CON UN GRAN SENTIDO SOCIAL, REFLEJO DE ACCIONES CRÍTICAS

P10: PREGUNTA 10.docx - 10:15 [capaz de enfrentar lo totalita..] (21:21) (Super)

Codes: [EST-REFLEXIVO]

No memos

capaz de enfrentar lo totalitario desde sus ejercicio personal y laboral

P10: PREGUNTA 10.docx - 10:16 [capaz de generar nuevo conocimi..] (22:22) (Super)

Codes: [EST-SISTEMATICO]

No memos

capaz de generar nuevo conocimiento científico y solucionar los problemas