

Capítulo III
LAS PRÁCTICAS DIALÓGICAS GENERADORAS DE PENSAMIENTO
CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE
CASO ECUADOR UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN –UNAE-

Patricia Pérez Morales*

Maria Nelsy Rodriguez*

Gisela Quintero*

RESUMEN

En este capítulo se abordará el caso de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en el marco del proyecto “Las Prácticas Dialógicas Generadoras de Pensamiento Crítico en la Formación Docente” a partir del acercamiento a las concepciones que sobre diálogo y pensamiento crítico, tienen los docentes y estudiantes que participaron en la investigación. Además, se analiza los escenarios académicos y formas de diálogo que suceden entre docentes y estudiantes, así como las relaciones e implicaciones de prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico en la formación docente. Metodológicamente, se abordan las categorías de Dialogicidad, Pensamiento Crítico y Formación Docente desde un enfoque descriptivo-interpretativo, utilizando como herramientas los grupos de discusión y los relatos autobiográficos con docentes y estudiantes de la UNAE. Se realizaron grupos de discusión con tres docentes formadores de maestros/as y tres estudiantes en formación inicial docente; así mismo, se le pidió a tres docentes y tres estudiantes realizar relatos autobiográficos de sus experiencias significativas en procesos de dialogicidad o fomento de las prácticas

*Patricia Pérez Morales, docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Directora del grupo de investigación interinstitucional de Estudios sobre la Oralidad, UNAE. Miembro de la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad y del Grupo de Trabajo CLACSO en Formación Docente y Pensamiento Crítico. PhD., en Educación por la Universidad de São Paulo.

*María Nelsy Rodríguez Lozano, docente investigadora de la UNAE, miembro del grupo de investigación interinstitucional de Estudios sobre Oralidad de la UNAE y del grupo de investigación Unipluriversidad de la Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de trabajo CLACSO en Formación Docente y Pensamiento Crítico. PhD., en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Leipzig.

* Gisela Quintero Chacón, docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Miembro del grupo de investigación interinstitucional de Estudios sobre la Oralidad, UNAE. Miembro de la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad y del Grupo de Trabajo CLACSO en Formación Docente y Pensamiento Crítico. PhD., en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de la Habana.

dialógicas. Luego, se procede con el ordenamiento conceptual a través de una matriz estructurada por categoría, que posibilita organizar y clasificar los datos de acuerdo con las especificidades y propiedades de cada subcategoría, hasta obtener un espectro complejo de la información. Para el proceso de interpretación se utilizó el método de relación semántica entre categorías y subcategorías, estableciendo relaciones de inclusión, medio-fin, causa-efecto, secuencia, atributo, razón, condición, entre otras. Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio, frente a cada una de las categorías analizadas.

INTRODUCCIÓN

La UNAE es una universidad pública, ubicada al sur del Ecuador en la parroquia Javier Loyola, ciudad de Azogues, Provincia del Cañar. La UNAE se constituye en un estudio de caso, por ser la única universidad de carácter nacional en el Ecuador dedicada a la formación docente. Es una universidad creada por mandato constitucional; inicia sus programas de formación en el 2015, es decir, es una universidad nueva que cuenta con cuatro años de existencia, se destaca por la propuesta formativa de su Modelo Pedagógico, que entre otros aspectos, propone innovar la relación estudiante, docente y conocimiento. Trasladando la docencia del campo de la explicación, al territorio de la tutorización, para que cada estudiante pueda entenderse a sí mismo y desarrollar su propio proyecto vital, profesional y competencias necesarias como docente del siglo XXI. (Modelo Pedagógico de la UNAE, s/f)

Otro elemento importante, es la misión de la UNAE de “contribuir a la formación de educadores y pedagogos que, con sus modos de hacer, de pensar y de investigar transformen el Sistema Nacional Educativo a fin de construir una sociedad justa, equitativa, libre y democrática generando modelos educativos, pedagógicos y didácticos de excelencia caracterizados por su rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad”. Su misión como modos de hacer, de pensar y de investigar propios, enfocados para transformar el sistema educativo ecuatoriano, la ubican como una universidad, que a través, de sus prácticas genera reflexión y debate en torno a las varias formas de pensar y hacer pensamiento crítico en la formación docente, –temática de la investigación–, dado que, los procesos de transformación son posibles en la medida en que se forme un sujeto educativo crítico, creativo, comprometido y consciente de su rol para la transformación social.

La organización curricular, responde a la malla de educación nacional, construida interdisciplinariamente por especialistas nacionales e internacionales, recoge la visión de país y las necesidades en formación docente en el Ecuador, responde a los desafíos presentes y futuros en materia educativa, social y cultural. Se destaca en este sentido, la importancia que tiene para la formación de los futuros docentes, la práctica preprofesional, dado que, pone en contexto al estudiante con las realidades cotidianas del quehacer docente, desde el primer semestre, creando condiciones para el debate y la reflexión sobre las formas, tiempos y relaciones que circulan en torno al ejercicio docente, fuera y dentro del aula. Metodológicamente, el proceso de investigación se aborda en tres momentos: i) la revisión y análisis de fuentes de información centrando en la selección de experiencias relacionadas con alguna de las tres categorías sobre el objeto de estudio del proyecto, pensamiento crítico, prácticas dialógicas y formación docente. ii) La aplicación de los instrumentos “relato biográfico” y el “grupo focal” diseñados por el Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico de CLACSO – Facultad de Educación, Universidad La Salle- en alianza con la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad. Para la selección de la muestra de docentes para los relatos biográficos, se tuvo en cuenta la formación y amplia experiencia docente en formación de maestros, por ello, se seleccionan 3 profesoras con trayectorias significativas en la formación de maestros. Para la muestra docente de los grupos focales o de discusión, se seleccionan 3 docentes, 2 profesores y 1 profesara, que no necesariamente tienen amplia trayectoria en la formación de docentes, pero sí, están vinculados a distintas carreras y a las prácticas preprofesionales. Para la selección de los estudiantes, tanto para los relatos biográficos como para los grupos focales o de discusión, solo se tuvo en cuenta que hubiesen cursado tres o más semestres y que fuesen de diferentes semestres y carreras. iii) La sistematización de la información, análisis e interpretación. La sistematización se realiza mediante una matriz diseñada por el equipo de investigación liderado por la Universidad de la Salle, en la que se organiza conceptualmente la información obtenida por categorías, y se clasifica de acuerdo con las especificidades y propiedades de cada subcategoría hasta obtener un espectro complejo de la información. Luego se procede con el análisis utilizando el método de relación semántica entre categorías y subcategorías, estableciendo relaciones de inclusión, medio-fin, causa-efecto, secuencia, atributo, razón, condición, entre otras; para finalmente, llegar a la interpretación y cruce de información, que es esencialmente lo que se recoge en este capítulo.

El capítulo se ha estructurado en cuatro partes: i) se realiza un acercamiento a las concepciones de diálogo y pensamiento crítico en los docentes y estudiantes de la UNAE que participaron en el estudio. ii) se analizan los escenarios y formas en las que se produce el diálogo entre docentes y estudiantes. iii) se abordan las relaciones e implicaciones que tienen las prácticas dialógicas en la generación de pensamiento crítico en la formación docente. iv) se presentan las conclusiones del caso UNAE frente a las tres categorías definidas en el estudio.

1. CONCEPCIONES DE DIÁLOGO Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN DOCENTES Y ESTUDIANTES

Para identificar las concepciones de diálogo y pensamiento crítico en docentes y estudiantes, se realiza una aproximación exploratoria a la interpretación que estos hacen, de fenómenos educativos. (Martínez, M., 2003)

En este caso, aquellos relacionados con las categorías de análisis (diálogo y pensamiento crítico). Son estos: las interacciones de los sujetos en el aula y las mediaciones generadas para el diálogo; construcción de ideas y conceptos entorno a términos como diálogo, dialógico, pensamiento crítico, escucha, habla y pregunta.

Retomando a Ponte, (citado por Martínez, 2003) “estrechamente ligadas a las concepciones están las actitudes, las expectativas y el entendimiento que cada uno tiene de lo que constituye su papel en una situación dada” (p. 54). En este sentido, se retoman actitudes, expectativas y comprensiones, que tanto docentes como estudiantes, relacionan con la interpretación y construcción de ideas y términos en torno a las categorías antes señaladas.

Las concepciones de profesores y estudiantes en torno a diálogo y pensamiento crítico están relacionadas con aspectos como por ejemplo: la importancia del diálogo como esencia de la educación, la relación necesaria entre diálogo y dialogicidad, y esta como práctica sociocultural.

Pensamiento crítico, se concibe como un deber ser de la educación, como proceso que involucra mediaciones, contextos y funciones cognitivas con fines específicos, y depende de la relación generada entre maestros, estudiantes y conocimiento.

1.1. Concepciones de Diálogo en docentes y estudiantes

-El diálogo como medio para las interacciones con los otros. Para los docentes el diálogo, es entendido como *habla que interpela* al otro y así mismo, usa la pregunta como instrumento para organizar o gestionar el conocimiento dentro y fuera del aula.

(...) es necesario estar planteando preguntas constantemente, es decir exponer contenidos y estar continuamente planteando preguntas. (GFDUNAE)

Pero, la pregunta propicia la respuesta y a la vez la escucha, (...) sobre todo escuchar la opinión para que la respuesta sea construida a partir de las opiniones que los alumnos van exponiendo. (GFDUNAE).

Por lo que el diálogo, desde el enfoque de la pedagogía crítica, asume la esencia de la verdadera educación, pero no es un diálogo solipsista, es decir no es la palabra sola, es la palabra para los otros, (Freire, Paulo, s/f). Para Bajtin la dialogicidad “se enfoca en la práctica crítica, donde lo fundamental es el diálogo entre personalidades, entre sujetos discursivos reales o potenciales” (V. Navarro, citado en Hernández, S., 2011, p. 27).

Para los docentes, las concepciones de diálogo están mediadas por la influencia de autores como Paulo Freire, Bajtín y otros:

En cuento a las prácticas dialógicas, la verdad es que mi formación académica me ha permitido tener una visión de lo dialógico que tiene que ver con tres autores: Paulo Freire que plantea una escuela que sea ruidosa, en el sentido de que hablen todos, (...) el segundo autor es Bajtín que hace referencia a que en nuestro interior existen varias voces que están dialogando, y un tercer autor que yo propondría en este radar, sería un autor en psicología que trabaja bastante lo de la dialogicidad y en uno de sus principios plantea que una práctica educativa es provechosa cuando hay choque entre estas voces, porque esos choques permiten ajustar las preguntas y evidenciar que hay huecos, cosas que no sabemos, incluso al profesor cosas que

se le interpelan que permite empujar y generar nuevos mecanismos para aprender (GFDUNAE).

-El diálogo como generador de aprendizaje. Los docentes relacionan esta forma de diálogo con el habla exploratoria, la cual diferencian del habla como simple cuestionamiento al otro. Esta última, es un habla que “no genera aprendizaje”, en contraposición con el habla exploratoria que “sirve para aprender, es un tipo de habla que permite generar un aprendizaje” (GFDUNAE).

Para mí ha sido fundamental considerar que el dialogo es una de las mejores herramientas para aprender, de hecho yo he sentido que mi participación en los equipos de investigación se enriquece a través de mi dialogo, y es una de las cosas que yo hago en la universidad, me busco gente para conversar, para decirles lo que pienso y si eso que pienso no es una locura, entonces, aporta de gran manera a mis prácticas dialógicas, lo que me puede decir mi tutor, mi guía, mi compañero, con respecto a lo que estoy pensando, también se puede generar una práctica dialógica en torno a una duda, o una pregunta y de hecho creo que mis grupos de investigación se ven enriquecidos por eso, porque yo dialogo mucho en lugares formales e informales (GFDUNAE).

Para (Freire, 2005) el diálogo *no es técnica o estrategia* para buenos resultados. Es la práctica democrática y crítica a la que tiene derecho todo ser humano, no es, ni se expresa en parloteo, o en ingenuidad. Es condición fundamental para la relación y la experiencia dialógica. Por lo que para (Freire, 2005) “puede haber diálogo en la exposición crítica, rigurosamente metódica, de un profesor a quien los alumnos escuchan, no como quien come el discurso, al contrario como quien aprende su intelección” (p.81).

De forma complementaria, la dialogicidad es una “práctica colectiva que actúa en la producción del mundo social” (Accorssiv, A., Scarparo, H. & Pizzinato, A., 2014, p. 33). En este sentido, el diálogo se convierte en un mediador, que, a través del debate, la escritura y la lectura, propicia experiencias en las que escuchar y escucharse son fundamentales. Entonces, surge la concepción de diálogo como una *acción que irrumpe y que va más allá del habla.*

Lo dialógico se plantea como únicamente el habla, pero yo procuro que ellos [los estudiantes] escriban mucho, que no dialoguen únicamente con sus compañeros, sino que dialoguen con los autores, con sus propias voces, ya que una voz sería un significado, entonces cuando llegan a clases ya llegan con algo escrito y algo para discutir” (GFDUNAE).

En este mismo sentido, el diálogo también actúa como *mediador y potenciador de la autonomía* de los estudiantes en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje:

Nos mandan a leer un texto y estamos preguntando y consultando sobre las dudas que nacen incluso hasta por un chat de Facebook, entonces estamos en constante desarrollo de las tres habilidades, de la lectura, escritura y la oralidad, eso me ha ayudado bastante a desarrollarme y trabajar en constante diálogo con los compañeros. (GFEUNAE).

Ahora bien, la comprensión de la realidad está atravesada por el lenguaje, que se constituye en el epicentro del proceso formativo. El lenguaje es el medio por el cual necesariamente pasan todas las relaciones con el saber, por ello, el proceso pedagógico debe ser un proceso eminentemente dialógico, participativo y democrático, mediante el cual se logre el desarrollo cultural del educando.

En este sentido, la relación cotidiana con el saber es un rasgo importante de la perspectiva cultural, esta relación marca y orienta las prácticas pedagógicas y las metodológicas que se aplican en el proceso educativo. El maestro es un ser culturalmente determinado, en su actuar, su argumentar, su razonar, todos estos son elementos que contextualizan ese saber mediante el cual orienta tanto su quehacer cotidiano como su quehacer pedagógico.

Las prácticas dialógicas son usadas para devolver el derecho de hablar en la escuela “una escuela que sea ruidosa, en el sentido de que hablen todos, es decir que aquellos ignorantes son llamados a quienes se les ha negado el derecho de hablar” (GFDUNAE).

En conclusión, las concepciones de diálogo, están fuertemente relacionadas con el habla, la pregunta, la conversación y la escucha. Se develan nociones implícitas en las estrategias referidas por docentes y estudiantes, es decir, se puede interpretar como estrategia fundamental para el fomento del pensamiento crítico, es más, hablar de

pensamiento crítico es retomar el diálogo como “herramienta” para su fortalecimiento o como proceso dialéctico que reconoce tensiones y contradicciones. Sin embargo, no se encontró en lo discutido o escrito por profesores o estudiantes, una definición o noción del término diálogo. Pero, señalan una amplia variedad de usos y estrategias que ellos denominan como dialógicas, relacionadas con el diálogo como práctica educativa.

1.2. Concepciones de Pensamiento Crítico en docentes y estudiantes

En relación con las concepciones de pensamiento crítico, es importante indicar que, el acercamiento conceptual al término, tiende generalmente a dos enfoques, i) el de la teoría crítica y ii) el de la pedagogía crítica, ambos, abordan los problemas del conocimiento y el rol de los sujetos en el mismo, desde perspectivas diferentes pero complementarias.

Esta tendencia se mantiene en las concepciones de los docentes y estudiantes, quienes, sin hacer alusión directa a estos enfoques, identifican algunas de sus estrategias, actitudes, relaciones y nociones con elementos de la pedagogía y/o de la teoría crítica.

En algunos casos, se entiende como una forma de pensamiento, el cual es factible de ser desarrollado y potencializado. Se relaciona con términos como reflexión, cuestionamiento, análisis, síntesis y perfeccionamiento. Es considerado como una facultad del pensamiento, que se fortalece a través del estímulo de habilidades como por ejemplo la escucha, la palabra, la escritura y la lectura.

En este sentido, está muy vinculado al racionalismo crítico, pues, este considera que la función de la escuela es hacer ciencia a través de la relación de procesos epistémicos y argumentaciones para que posibiliten a los estudiantes ciertas habilidades como “relacionar datos con conclusiones, identificar principios o reglas que permitan llegar a resultados, usar modelos y conceptos científicos para soportar conclusiones” (Henao, B. y Palacio, V. 2013, p.41).

Además, se considera como estrategia importante para el desarrollo o ejecución de tareas y acciones que van de lo simple a lo complejo, y que se relacionan con la resolución de problemas enfocados al campo de lo teórico y metodológico. Este tipo de concepción

de pensamiento crítico se encuentra muy relacionado con funciones de tipo cognitivo, enfocadas en el desarrollo de destrezas útiles para el dominio de temas y teorías.

-El pensamiento crítico como expresión de resultados. Desde otra perspectiva, este tipo de pensamiento se entiende como un medio, que sirve para garantizar la eficacia de los resultados del aprendizaje para el dominio de conocimientos relacionados con temas y contenidos. Al respecto, los profesores en el grupo focal comentaron “el pensamiento crítico debería ser un medio para justamente llegar a dominar la teoría (...) La crítica no como finalidad sino como un medio para aprender mejor” (GFDUNAE).

En ese contexto, se debe tomar en cuenta que, para lograr ese objetivo, es decir dominar la teoría o aprender mejor, se requiere por una parte de las habilidades propias del individuo y por otra, de estrategias e interacciones colectivas, por ejemplo, el diálogo, la escucha, la lectura y la escritura. Los estudiantes que participaron del grupo focal, al respecto señalaron “(...) a partir de una concepción dada, podemos juzgar o valorar de acuerdo a nuestros pensamientos o a nuestras concepciones teóricas que tengamos respecto a un tema específico” (GFEUNAE).

Por lo que, el pensamiento crítico desde esta perspectiva es un medio o vehículo para el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos en los individuos. En el grupo focal de docentes se comenta que “no se puede ser crítico si antes no se ha desarrollado la capacidad de memorización, análisis, reproducción de ideas” (GFDUNAE). En uno de los relatos aportados por los docentes, se hace referencia a que

(...) el pensamiento crítico es [una] habilidad para identificar y analizar problemas en las instituciones educativas [...]; habilidad para establecer las relaciones causales y sintomáticas que generan el problema educativo detectado; habilidad para proponer acciones de solución al problema detectado [...] y proyectar o desarrollar en lo posible tareas complejas; desarrollo de procesos del pensamiento como búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, pensamiento sistémico, investigación y meta cognición; perfeccionamiento de conocimientos y saberes; perfeccionamiento en el uso de las TIC's. (RBDUNAE)

Ambas perspectivas, relacionan el pensamiento analítico (Facione, 2007) como expresión del pensamiento crítico, en el cual se pone de manifiesto la importancia de consolidar una postura propia, a través del ejercicio de la escucha, el diálogo y el posicionamiento argumentado. Por lo que, para algunos docentes del grupo focal, “la capacidad de preguntar, de hacer buenas preguntas” (GFD-UNAE), es la concreción del pensamiento crítico. Sin embargo, Freire nos recuerda: “La educación de la respuesta no ayuda en nada a la curiosidad indispensable del proceso cognitivo. Al contrario, ella enfatiza la memorización mecánica de contenidos” (p. 19), es decir, “solo una educación de la pregunta agudiza, estimula y refuerza la curiosidad” (p.19).

Hasta aquí, se puede concluir que el pensamiento crítico es un pensamiento caracterizado por ordenar, analizar e interpretar, a través de una lógica secuencial, clasificatoria y de causa efecto, los conocimientos, contenidos y temáticas de diversas asignaturas. Por lo que, busca potencializar destrezas de orden cognitivo como el análisis, la síntesis, la deducción y la argumentación, con el fin de resolver o problematizar soluciones planteadas a problemas. Para Facione (2007) y Ennis (2011) el pensamiento crítico está ligado a la categoría–razonamiento– y se define como el mecanismo esencial del pensamiento, ligado a las habilidades cognitivas de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, suposición e integración y clarificación avanzada.

-Pensamiento critico como proceso transformador en el aprendizaje. Otras vertientes epistemológicas, como las aportadas por la pedagogía crítica, colocan al pensamiento crítico como un fin en sí mismo, es decir, ya no como estrategia para el desarrollo de capacidades. En este sentido, el pensamiento crítico es para Freire (...) –un tipo de pensamiento que percibe la realidad como un proceso, como transformación, en vez de una entidad estática–un tipo de pensamiento que no se separa de la acción(citado en Muros, B., 2017, p. 4). Por lo que “para el pensador ingenuo lo importante es acomodarse al “presente normalizado”. Para el crítico lo importante es continuar transformando la realidad” (Freire, citado por Muros, 2007).

La transformación de la realidad y concretamente la realidad educativa del aula, parece ser uno de los aspectos centrales que movilizan la inserción del pensamiento crítico en los procesos pedagógicos. (Freire, 2007) propone un aula de clase donde se de el diálogo

crítico, a partir de un ambiente favorable para su desarrollo, donde exista un involucramiento activo de los sujetos allí reunidos, disciplina intelectual y democracia.

El acercamiento exploratorio a las concepciones de docentes y estudiantes, tienen como puntos comunes, que para ambos, todas las habilidades que posee un individuo son potencialmente causa para generar el pensamiento crítico, es así que leer, escribir, interpelar, opinar, escuchar son formas o maneras de construir y afirmar el pensamiento crítico.

No se considera una destreza espontánea, por el contrario es una cualidad que se trabaja, perfecciona y aprende. Involucra una serie de pasos o procesos en los que interviene, según algunos docentes, la lectura; el posicionamiento frente a la lectura; escritura y discusión. Así lo describen algunos docentes en el grupo focal

(...) Lo que realizo es la lectura, escritura y el diálogo, entonces mando lecturas con lo que yo llamo ejes de reflexión para más a o menos orientarles por donde quiero que vayan, luego ellos escriben anotaciones después de las lecturas y yo les pido que no repitan lo que está en la lectura sino que se posicionen, esto implica que ellos deben conocer que dicen las lecturas para poder posicionarse, y en esto si he tenido un poco de dificultades porque a ellos les cuesta ir hacia decir que piensan sobre la lectura, luego hago discusiones en la clase en donde ellos intercambian su posición de las lecturas, pero yo aprovecho a la vez para ir aclarando cosas de lo teórico que quizá no quedó claro pero que ellos van aprovechando eso para hacerse mejores preguntas (GFD-UNAE).

2. TEMAS, ESCENARIOS ACADÉMICOS Y FORMAS DE DIÁLOGO ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

La dialogicidad y las prácticas dialógicas se concretan en el lenguaje, como expresión de la subjetividad del agente educativo, de ahí, la importancia que le dan a la voz del sujeto en formación, constituyéndose el sujeto educativo mismo, como un espacio de práctica dialógica, tal y como lo explican los docentes, haciendo referencia a que “en nuestro interior existen varias voces que están dialogando (GFDUNAE)”, pero ese diálogo en clave pedagógica no se refiere a un diálogo en solitario, sino a lo que los docentes

denominan “choque entre voces” que es lo que consideran hace provechosa realmente la práctica educativa:

una práctica educativa es provechosa cuando hay choque entre estas voces, porque esos choques permiten ajustar las preguntas y evidenciar que hay huecos, cosas que no sabemos, incluso al profesor, cosas que [los estudiantes] le interpelan, que permite empujar y generar nuevos mecanismos para aprender (GFDUNAE).

Se pudiera interpretar este “choque de voces” con lo que Voloshinov (1992) en la categoría comprensión dialógica denomina *la contrapalabra* “La comprensión se contrapone al enunciado igual como una réplica se contrapone a otra en un diálogo. La comprensión busca para la palabra del hablante una contrapalabra” (citado en Hernández, S., 2011, p.13).

Accorssi, Scarparo & Pizzinato afirman que “la dialogicidad es práctica colectiva que actúa en la producción del mundo social” (2014, p.32). Marková (2006a) señala que la dialogicidad comprende dos características interdependientes: el *Ego* y el *Alter*. El primero define al sujeto o la persona y el segundo al *mundo social* en el que el sujeto se desenvuelve, que, en nuestro caso, asimilamos como el *mundo formativo* en el que el educando se desenvuelve (citada por Accorssi et al., 2014, p.33). Necesariamente el diálogo se concreta en la manifestación de las voces de los actores educativos:

El intercambio de impresiones, opiniones, acuerdos y desacuerdos frente a determinados planteamientos, convirtieron a este espacio en un escenario propicio para el aprendizaje reflexivo, crítico, argumentado y tolerante. La mayor parte de los integrantes del grupo participaron activamente en los diálogos dentro y fuera del aula, ya sea, por interés propio o por persuasión del docente (RBEUNAE).

Pero, aquí surge una cuestión importante *¿cómo se configura el espacio para el diálogo? ¿cómo se propicia dicho espacio?* parafraseando a Henry Giroux (1997) nos atrevemos a asimilar el espacio dialógico como lo que él denomina *una pedagogía del pensamiento crítico*. En tal sentido, los dispositivos que configuran este espacio están en relación con (i) el conocimiento, (ii) las relaciones sociales áulicas y (iii) la relación de conexión con el mundo.

La relación con el conocimiento, plantea Giroux (1997) no puede constituirse en una relación artificial que limite “la realidad social e histórica a la selección, organización y secuencia de la información” (p.109), es decir, “la realidad social va más allá de una operación cognitiva, es además un proceso íntimamente ligado a las creencias y valores que guían la propia vida” (p.109), por lo que resulta interesante las estrategias utilizadas por los docentes para lograr conectar lo teórico con la práctica y con el contexto y sus situaciones problemáticas:

En cada clase presencial propongo una estrategia pedagógico- estética donde se hace reflexión sobre algún aspecto teórico integrado a la práctica. En este caso, se trata de la representación de un cuento inconcluso que yo voy narrando y el estudiantado va haciendo continuidad, el cuento recrea la diversidad étnico- cultural de la zona e involucra a las comunidades, el objetivo es que se puedan visibilizar las situaciones problemáticas que el profesorado en formación logra identificar en el contexto (RBDUNAE).

Paulo Freire (s/f) hacer referencia también a la relación del conocimiento en los procesos de dialogicidad desde lo que él llama la *conciencia intransitiva* y la *conciencia transitiva ingenua*. La primera, se relaciona con “formas vegetativas de vida” (p.23), y la segunda, se caracteriza por la “simplicidad en la interpretación de los problemas, el gregarismo, la masificación, la impermeabilidad a la investigación, por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica; donde el diálogo se desfigura y distorsiona” (p.23). En contraposición a esto, resulta interesante que tanto los docentes como los estudiantes le den importancia a la participación desde el disenso, el análisis sociopolítico y a la generación de consensos:

Se abrió espacio permanentemente para la participación, para el disenso, sobre el análisis sociopolítico; las diversas formas de generar intervención educativa; de concebir lo ambiental; se consensuó en torno a la estructura del proyecto de investigación más se dejó abierta las posibilidades de tipos, enfoques y diseños de investigación (RBDUNAE).

Entiendo que, entre más diversidad existe, en ocasiones, es más complicado llegar a consensos, no obstante, como nos decía el docente de Sociedad Contemporánea “los disensos no son malos todo lo contrario... es de allí de donde se aprende y se construye...”, he intentado aprovechar al máximo la riqueza y potencialidad que ofrece la diversidad para construir nuevas formas de entender el mundo, sus problemáticas y sus posibles soluciones y aportes desde una educación basada en el análisis, la reflexión y el pensamiento crítico y proactivo (RBEUNAE).

Así también, la importancia que le dan los docentes al diálogo en el proceso pedagógico desde de la pregunta/respuesta/escucha/habla, que no necesariamente pasa por una relación armoniosa entre los sujetos, y que tampoco se agota en el uso del lengua oral, interviene sin duda, aspectos corporales que evidencias tensiones en la relación pregunta/respuesta/escucha/habla.

El diálogo es sumamente importante ya que tiene que haber preguntas y respuestas, disposición a escuchar y hablar partiendo de lo que nos han dicho, eso es clave (GFDUNAE). Es necesario estar planteando preguntas constantemente, es decir exponer contenidos y estar continuamente planteado preguntas y sobre todo escuchar la opinión para que las respuestas sean construidas a partir de las opiniones que los alumnos van exponiendo, entonces ese sería el elemento en común con diferentes niveles de profundidad que se pueden ir aplicando de un curso a otro (GFDUNAE).

Las relaciones sociales áulicas están intrínsecamente ligadas a la relación con el conocimiento, pues como lo afirma Paulo Friere (citado por Giroux, 1997) “El conocimiento no es el fin del pensamiento, sino más bien el nexo mediador entre estudiantes y profesores” (p.109). Los estudiantes corroboran esto, al darle un rol destacado al docente en los procesos de diálogo, interacción y debate:

La clase continuo con sorpresas y reflexiones, pero al momento de iniciar con las explosiones ella [La profesora] comentó nuevamente algo sumamente interesante, dijo: no se supongan entender solo intenten escuchar y sentir. Pensé enseguida que estaba loca, regalos, metáforas y un sinfín de otros recursos empezaron a rodear lo que ella decía. Sin embargo, nadie la contradijo y solo escuchamos y las reflexiones empezaron, uno tras otro oíamos a nuestros compañeros, y sin darnos cuenta todos estamos hablando, debatiendo, dando nuestros puntos de vista sin miedo, estábamos generando otra forma dialógica de entender y de entendernos (RBEUNAE).

Las clases suelen ser muy dinámicas, interesantes y muy tendenciosas al debate. El docente tenía la facilidad de proponer temas que despertaban, necesariamente, opiniones diversas por parte de los estudiantes (RBEUNAE).

Las relaciones de conexión con el mundo están intrínsecamente relacionadas con el pensamiento crítico y es lo que Giroux (1997) denomina “contextualización de la información”:

Los estudiantes necesitan aprender a salir de su propio marco de referencia, de modo que puedan poner en tela de juicio la legitimidad de un hecho, concepto o tema determinados. También tienen que aprender a percibir la esencia misma de lo que está examinando, ubicándolo críticamente dentro de un sistema de relaciones que lo dotan de significado. En otras palabras, a los estudiantes se les debe enseñar a pensar dialécticamente, más que de manera aislada y dispersa” (109).

Para Giroux (1997) la capacidad de contextualización está imbricada con la lectura y la escritura y con las técnicas pedagógicas que se utilizan para enseñar a leer y a escribir y a pensar críticamente, dado que, estas serían irrelevantes si no incorporan el <<capital cultural>> que estructura la vida de los estudiantes (p.119).

Para Freire “los estudiantes que contemplan el conocimiento como algo problemático llevan a cabo una <<reflexión>> que se traduce en una lectura crítica de la realidad. Esto señala el primer paso en el desarrollo de una pedagogía que genera la <<voluntad de escribir y crear>> “(1974, citado por Giroux, 1997, p. 119). Esta máxima freiriana se deja leer en los grupos focales y los relatos biográficos de los estudiantes:

El intercambio de impresiones, opiniones, acuerdos y desacuerdos frente a determinados planteamientos, convirtieron a este espacio en un escenario propicio para el aprendizaje reflexivo, crítico, argumentado y tolerante. La mayor parte de los integrantes del grupo participaron activamente en los diálogos dentro y fuera del aula, ya sea, por interés propio o por persuasión del docente (RBEUNAE). Estamos usando lo que es la parte escrita, igual en ensayos, la lectura en casa, las opiniones en clase (GFEUNAE).

Se podría decir que, a través de la problematización de la realidad social, cultural e inclusive política, se pretendía realizar un ejercicio de pensamiento crítico permanente dentro de las clases. Pese a no existir condiciones para ingresar en los diálogos, en general se coincidía en que era importante argumentar, mínimamente, las opiniones vertidas. Sin lugar a duda, un eje neurálgico de la metodología utilizada en esta asignatura fue el análisis colectivo y particular de lo que acontece en la sociedad contemporánea y su estrecha relación con el sistema educativo nacional y mundial (RBEUNAE).

En conclusión, el diálogo, tal y como lo afirma Paulo Freire (s/f) “implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas, autárquicas. Éstas por el contrario constituyen un clima ideal para el antidiálogo. El diálogo, por el contrario, se da en áreas abiertas, donde el

hombre desarrolla su sentido de participación en la vida común. El diálogo implica la responsabilidad social y política del hombre” (p.28).

En tal sentido, la respuesta a la pregunta sobre la configuración o propiciación del espacio dialógico está intrínsecamente ligada a las relaciones que el sujeto educativo o en formación tiene con el saber o el conocimiento, a las relaciones sociales áulicas que ese sujeto establece con sus pares y con el o los docentes que acompaña su formación y la relación de conexión con el mundo o contexto que habita, tal y como lo manifiestan los docentes en sus relatos biográficos:

Fortalecer la praxis educativa, una práctica docente fundamentada, pensada siempre en perspectiva de responsabilidad social y compromiso ético político de aporte en la transformación de la educación (RBDUNAE). Binomio teórico-práctico para preparar y acompañar a los estudiantes en la realización de sus prácticas preprofesionales, escenario real vinculado a casos y problemas educativos, situaciones que deben los estudiantes en formación atender, mediante metodologías como el aprendizaje basado en problemas y proyectos, específicamente desde un enfoque académico e investigativo a través de los proyectos integradores de saberes –PIENSA- (RBDUNAE).

3. RELACIONES E IMPLICACIONES DE PRÁCTICAS DIALÓGICAS EN LA GENERACIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Esta era en la que se ha transitado de la sociedad de la información a la sociedad del saber, también llamada sociedad del conocimiento, la formación docente en las instituciones educativas está llamada a responder a los desafíos que demandan los nuevos ciudadanos (Salazar y Tobón, 2018). Sin lugar a dudas, la formación docente en el mundo actual, que ya no se sostiene sobre un horizonte de absoluta inteligibilidad y sentido, caracterizado por la intrascendencia, implica nuevas reglas en el proceso de formación, mediadas por el diálogo crítico y creativo. Por tanto se hace necesario orientar acciones que apunten hacia la contribución de esos nuevos ciudadanos desde la perspectiva de una práctica pedagógica dialógica que realmente propicie la reflexión, la creación, innovación y la criticidad en el pensamiento.

Si bien es cierto que estos nuevos ciudadanos demandan competencias diferentes a las de anteriores generaciones, no es menos cierto que una de ellas y que se mantiene a lo largo

del tiempo, es y será la capacidad para generar pensamiento crítico, un asunto fundamental dada la implicación social, política del rol que desempeñan los docentes en la sociedad. La pregunta que salta a la vista es ¿cómo propiciar el pensamiento crítico en los estudiantes que se están formando como docentes? Esta pregunta tiene implicaciones que van más allá de los cambios en el currículum, de allí que la práctica pedagógica debe reorientarse hacia una permanente práctica dialógica, por cuanto implica deconstruir, desaprender y reconstruir aquellos patrones conscientes o inconscientes de interpretación y de actuación de la realidad que obstaculizan el despertar de la consciencia, de manera que los acercamientos discursivos, explicativos o comunicacionales generen estrategias para posibles soluciones creativas e innovar desde las vivencias de los propios implicados.

Asumir al maestro como un ser dialógico y de pensamiento crítico, configura “el ser maestro” en una “ontología de la vida humana”, por lo tanto, es una tarea ética en sí misma, en la que el maestro es lo que decide ser; es un proyecto para sí mismo, de construcción y de-construcción permanentemente de sentido. Es preciso insistir que ante la demanda en la formación de ciudadanos críticos se requieren profesores con competencias que propicien en el alumnado ese pensamiento crítico. Por ello, se le otorga una atención particular a un aspecto trascendental en la práctica pedagógica como lo es el rol que tiene el profesor en la formación docente, la pregunta es ¿cómo desarrolla el profesor el pensamiento crítico en la formación docente? De acuerdo con lo expresado en el grupo focal se propicia el pensamiento crítico en el alumno, desde el mismo momento en que el docente no le da todas las respuestas a las preguntas que puedan hacerle los alumnos, en cierta medida, el conocimiento se comparte puesto que no está en manos del profesor y se incentiva hacia la búsqueda, la consulta, la reflexión:

Es muy importante el rol que asume el docente, porque cuando afirma si sabe o no sabe algo se empieza a poner en marcha las herramientas para buscar lo que se puede aprender. Muchas veces coartamos la capacidad de asombro y de duda de los niños, cuando constantemente les estamos dando respuestas y no les planteamos preguntas para escuchar lo que ellos piensan, es decir, cuando uno afirma que no sabe algo, le está fomentando el pensamiento crítico al niño. (GFDUNAE)

El pensamiento crítico en la formación docente requiere de posicionamiento y mediación del docente en el aula de clase. Por lo que la idea de mediación, se manifiesta en la

posibilidad de orientar y mediar el aprendizaje sin controlar lo que sucede entre el estudiante y el conocimiento, así queda expresado en el grupo focal de docentes:

Es muy importante cuando nuestros estudiantes logran ver en nosotros un orientador, antes que como el sujeto que sabe, entonces en ese sentido cuando ellos ven que nosotros somos los generadores de oportunidades para aprender, ellos ya desmontan que nosotros somos el ente que controla el conocimiento y desde ese punto de vista es muy necesario que el profesor cuando le preguntan algo diga que no sabe, entonces el estudiante se da cuenta que [el docente] no es el que controla el conocimiento. (GFDUNAE)

Entre las características de los profesores que propician el pensamiento crítico se encuentran las siguientes: defienden una postura crítica, hacen evidente su subjetividad, fomentan la reflexión y el pensamiento crítico.

Prefiero profesores que defienden una postura. (...) Es bueno que el profesor muestre que no es objetivo, sino que es subjetivo y que tiene que dar su opinión, luego ya viene el ámbito de las estrategias, las personalidades que tiene cada maestro, unos más flexibles, pero yo creo que, si realmente queremos fomentar el pensamiento crítico, no se fomenta diciéndolo, sino siéndolo, y la postura crítica se tiene que demostrar desde un principio, sino caemos en el término de las ambigüedades y eso a mí personalmente no me gusta mucho. (GFDUNAE).

El camino hacia la construcción del pensamiento crítico se promueve desde el diálogo. Freire ve en la educación dialógica el camino para que el hombre supere actitudes mágicas e ingenuas frente a su realidad (s/f). De ahí que el docente que propicia el pensamiento crítico estimula la problematización de la realidad, permite a los estudiantes que piensen, pero, sobre todo, que pongan de manifiesto sus opiniones, que haya disenso:

Se podría decir que, a través de la problematización de la realidad social, cultural e inclusive política, se pretendía realizar un ejercicio de pensamiento crítico permanente dentro de las clases. Pese a no existir condiciones para ingresar en los diálogos, en general se coincidía en que era importante argumentar, mínimamente, las opiniones vertidas. Sin lugar a duda, un eje neurálgico de la metodología utilizada en esta asignatura fue el análisis colectivo y particular de lo que acontece en la sociedad contemporánea y su estrecha relación con el sistema educativo nacional y mundial (RBEUNAE).

Es una educación que promueve el pensamiento crítico no se da el conocimiento de manera acabada y terminada, por el contrario, se le solicita al alumno que compruebe y

consulte por él mismo los saberes, que investigue, esto contribuye a generar más autonomía en los alumnos:

No puedo enseñar el “cómo” sin saber el “qué”, entonces no puedo enseñar a un niño qué es la circunferencia si yo no sé principios de geometría ///Yo siempre les digo a mis alumnos que somos autodidactas, que no solo lo que dé el docente va completar esa formación, que busquen más información en páginas que yo les doy para que puedan analizar y reflexionar, es por ello que siempre les mando libros de diferentes autores, y si no entienden que busquen al docente, entonces creo que debemos hacer eso para que no volvamos a tomar cursos (GFDUNAE).

Por ello, el quehacer del maestro no puede reducirse a la tradicional transmisión del saber como algo preestablecido, sin asombro, sin interpelación y sin silencios. Esto, convertiría el proceso pedagógico en una actividad monótona, insípida e improductiva, en terminos de algunos docentes:

(...) Les digo a mis estudiantes: no acepten todo dado por hecho, no acepten el espacio donde el docente siempre tiene la razón. (...) Me gusta, a mí como profesora que me cuestionen porque me provoca aprender más de ellos, porque si no me cuestionan siento que mis estudiantes no están aprendiendo, entonces quiero que me cuestionen (GFDUNAE).

Los estudiantes también le dan preponderancia a esa pedagogía que aboga por la autonomía, en la que se valora la posibilidad de pensar diferente para que se manifieste la reflexión y el pensamiento crítico:

Entiendo que, entre más diversidad existe, en ocasiones, es más complicado llegar a consensos, no obstante, como nos decía el docente de Sociedad Contemporánea “los disensos no son malos todo lo contrario... es de allí de donde se aprende y se construye...”, he intentado aprovechar al máximo la riqueza y potencialidad que ofrece la diversidad para construir nuevas formas de entender el mundo, sus problemáticas y sus posibles soluciones y aportes desde una educación basada en el análisis, la reflexión y el pensamiento crítico y proactivo (RBEUNAE).

Además de propiciar al disenso, a la reflexión, es inminente que los profesores deben vincular su quehacer con la realidad del mundo y de la realidad como es vivida y palpada por el estudiante, sin negar ni violentar su sensibilidad. En la UNAE la realidad es vivida por los estudiantes desde el primer ciclo de la carrera, puesto que llevan a cabo sus

prácticas preprofesionales, esto les permite estar en contacto con su realidad concreta profesional, de manera que puedan experimentar la teoría en la práctica, uno de los principios declarados en el Modelo Pedagógico de la universidad:

El binomio teórico-práctico para preparar y acompañar a los estudiantes en la realización de sus prácticas preprofesionales, escenario real vinculado a casos y problemas educativos, situaciones que deben los estudiantes en formación atender, mediante metodologías como el aprendizaje basado en problemas y proyectos, específicamente desde un enfoque académico e investigativo a través de los proyectos integradores de saberes –PIENSA- (RBDUNAE).

En conclusión, predomina la concepción de que el rol del profesor es orientar y mediar y no el de transferir el saber, como todavía se observa en muchos espacios académicos, sino que facilita el aprendizaje pero sobre todo, permite pensar, dialogar y anima a la exploración de los saberes, por tanto, el profesor no posee y controla el conocimiento.

Tanto estudiantes como profesores comparten la importancia de generar pensamiento crítico a través de las prácticas dialógicas en las aulas de clase, sin embargo, no queda muy evidente que esto ocurra en forma permanente. El desafío es construir entre todos prácticas pedagógicas que impliquen la utilización de la lectura, la escritura, la palabra que se contraponen, la manifestación permanente de la dialogicidad y la posibilidad de disentir.

4. CONCLUSIONES

Las conclusiones se han organizado en términos de las tensiones, dimensionadas como miradas diversas, antagónicas o complementarias que emergen de las voces y posicionamiento de los docentes, estudiantes e investigadores que participamos en el estudio. Así mismo, realizamos un acercamiento a los desafíos presentes y futuros en la formación docente en términos de prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico.

Tensiones

- Tanto las concepciones de pensamiento crítico y de diálogo se debaten en la disyuntiva entre las concepciones teóricas y su concreción práctica. Es decir, existe un relativo distanciamiento entre las concepciones teóricas con las prácticas

emancipadoras, centrándose estas, más en los procesos cognitivos complejos, destacados en estudios realizados por Facione (1990, 2007) y Ennis (2011), y distanciándose de las relaciones que, además, existen entre el conocimiento o saber con los aspectos sociopolíticos y contextuales del medio, produciéndose una relación casi artificial con el aprendizaje.

- La formación docente se debate en la disyuntiva del “capital cultural” que traen los estudiantes al llegar a la universidad y las formas poco dialógicas de las prácticas docentes, para propiciar pensamiento crítico desde enfoques diversos, donde además de las competencias que debe tener el sujeto a nivel individual se desarrollen las competencias sociales, culturales y afectivas que logren transformar la educación desde una conciencia crítica.
- Una de las implicaciones está relacionada con las maneras o las formas de hacer docencia, lo cual influye en las relaciones que el docente propone y provoca en el aula y con el conocimiento. No es suficiente el pensamiento crítico orientado a procesos cognitivos centrados en promover el conocimiento científico, sino que este, en términos de una “pedagogía del pensamiento crítico” debe propiciar, además, diversas relaciones con el saber, relaciones entre pares, estudiantes y docentes, y, en conexión con el contexto social.

Desafíos

- Hacer del proceso educativo un proceso pedagógico dialógico crítico, se convierte en uno de los retos para la formación docente, de manera que esta, responda a una intención de acción-reflexión centrada en el sujeto a formar, bajo dinámicas que permitan asumirlo como sujeto social, político, autónomo y empoderado de su voz y su acción.
- La formación docente como resistencia a los esquemas, políticas neoliberales y de extrema derecha que proliferan actualmente en América Latina, es otro de los desafíos que tiene la educación, para evitar que, y en este caso, la formación de maestros se oriente hacia perspectivas instrumentales, acrílicas y funcionalistas de su quehacer, en el sentido que lo manifiesta Paulo Freire “frente a una realidad que nos exige una actitud de gran tensión creadora, de poderoso despliegue de la imaginación” (Freire, s.f., p.3).

- La necesidad de repensar la formación docente como un trabajo cooperativo, colaborativo y socialmente pertinente, en función de la responsabilidad que tanto las Universidades, Facultades de Educación como docentes tienen frente a la concienciación de los sujetos para la transformación de los contextos socioeducativos.

REFERENCIAS

Accorssi, A.; Scarparo, H.; Pizzinato, A. (2014). La dialogicidad como supuesto ontológico y epistemológico en Psicología Social: reflexiones a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación. *Revista de Estudios Sociales*, núm. 50, septiembre-diciembre, pp. 31-42 Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81532439007>

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógicos* (Valdivia). Recuperado en:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052014000200002&script=sci_arttext&tlng=

[arttext&tlng=](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052014000200002&script=sci_arttext&tlng=)

Henao Sierra, B. L., & Palacio, L. V. (2013). Formación científica en y para la civilidad: un propósito ineludible de la educación en ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(1), 134-161.

Imbernón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista Internacional de Formação de profesores*, 1, 121-129. Recuperado de:

<https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/download/206/373>

Ennis, R. (2011) "The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities". Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011.

Recuperado en:

http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf

Facione, P. (2007) Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Recuperado en: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Freire, P. (s/f). La Educación como práctica de la Libertad. Recuperado de:

Freire, P. (2005). *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Editora Olho d' Água.

Hernández, S. M. (2011). Dialogismo y alteridad en Bajtín. *Contribuciones desde Coatepec*, núm. 21, julio-diciembre, pp. 11-32. Universidad Autónoma del Estado de México- Toluca. Disponible en:
file:///D:/Oralidades/Proyecto/Textos/Bajtin_dialogismo%20y%20alteridad.pdf

Martínez, M. (2003). Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado, (*tesis doctoral*). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. Disponible en:
<https://www.tdx.cat/handle/10803/4703>

Modelo Pedagógico de la UNAE, s/f. Ecuador. Disponible en:
<https://www.unae.edu.ec/acerca-de-la-unae-m28ev>

Muñoz, D. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Revista Kavilando*. Vol. 9, Núm. 1.
Recuperado en:
<https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/193>

Muros, B. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: aportaciones conceptuales. *Revista Ciencias de la Educación: organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*. Núm. 212, octubre-diciembre, pp. 397-407. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/39222387_La_pedagogia_critica_de_Paulo_Freire_aportaciones_conceptuales

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Salazar Gómez, E. y Tobón, S. (2018) Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios* Vol. 39 (Número Especial CITED) Año 2018 Vol. 39 (Número Especial CITED)