



REVISTA

*educare*

*Órgano Divulgativo de la Subdirección de Investigación y Postgrado  
del Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto  
Figueroa"*

**EDICION DECIMOQUINTO ANIVERSARIO  
1997-2012**

BARQUISIMETO – EDO. LARA – VENEZUELA

NUEVA ETAPA  
FORMATO ELECTRÓNICO  
DEPOSITO LEGAL: ppi201002LA3674  
ISSN: 2244-7296

**Volumen 16 N° 2  
Mayo-Agosto 2012**

**EL ENFOQUE SOCIO-CRITICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA  
UPEL-IPB  
*THE SOCIO-CRITICAL APPROACH IN TEACHER TRAINING  
AT UPEL-IPB***

**Alicia Vargas Alvarez  
Luz Marina Rondón Mora**  
UNIVERSIDAD EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO  
"LUIS BELTRAN PRIETO FIGUEROA"

**EL ENFOQUE SOCIO-CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UPEL-IPB**  
***THE SOCIO-CRITICAL APPROACH IN TEACHER TRAINING***  
***AT UPEL-IPB***

**ENSAYO**

**Alicia Vargas Álvarez\***  
**Luz Marina Rondón Mora**  
UPEL-IPB

Recibido:07-03-12

Aceptado: 11-07-12

**RESUMEN**

El artículo se enmarca en la modalidad de ensayo, cuyo propósito es reflexionar acerca de la formación docente bajo la óptica de la pedagogía crítica. Se parte de una revisión de los referentes positivistas que han prevalecido hasta el momento en la formación de los docentes en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB) y se pretende plantear lo que podría ser la incorporación de la pedagogía crítica como teoría pedagógica que oriente la formación de los docentes, para consolidar acciones y prácticas de enseñanza que orienten al docente reflexivo en la construcción y reconstrucción del saber pedagógico transformando estos procesos de manera que satisfagan las metas formativas que demanda el contexto socio-histórico-político-cultural de nuestra nación. Se concluye que el docente asumirá una motivación intrínseca en su praxis cotidiana desde el momento en que la realice de manera reflexiva, evaluada, consensuada y comunicada, propiciando la creatividad en y fuera del aula, la autonomía crítica, la responsabilidad y el respeto mutuo, así puede construir una aproximación a los saberes pedagógicos distanciados de los hábitos tradicionales descontextualizados de la realidad histórico-social nacional.

**Descriptores:** Enfoque Socio-Crítico, Formación Docente, Currículum.

**ABSTRACT**

This paper presents an analysis of teacher training under the perspective of critical pedagogy. I first review the current positivist theories which have influenced teaching training at UPEL-IPB. Second, I propose including critical pedagogy in such training to consolidate a teaching philosophy that leads trainees into reflection during their praxis. By doing so, teachers may meet the social, political, historical, and cultural needs of the nation. In conclusion, teachers are expected to have an inner motivation if their teaching is reflective, assessed, in agreement with other peers, and shared. Critical pedagogy will make teachers creative in and out of the classroom, autonomous, responsible, and respectful of others. It will generate a renewed teaching praxis, far from the traditional educational habits which are decontextualized from our historical and social reality.

**Keywords:** socio-critical approach, teaching training, curriculum

---

\* Profesora a Dedicación Exclusiva del Departamento de Ciencias Naturales de la UPEL-IPB. Magister en Investigación Educativa. Candidata a Doctor en Ciencias de la Educación. E-mail: [avar23@yahoo.es](mailto:avar23@yahoo.es)

\*\*Profesora a Dedicación exclusiva del Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Magister en Enseñanza de la Biología. Candidata a Doctor en Ciencias de la Educación. E-mail: [luzmaronmo@hotmail.com](mailto:luzmaronmo@hotmail.com)

## INTRODUCCIÓN

En el mundo actual resultan inevitables las repercusiones que los cambios en lo económico, político, medio ambiente y sociocultural generan en los sistemas educativos, obligando a éstos a emprender reformas atendiendo a las reglas de competitividad internacionales, sin descuidar las características del contexto nacional en que se insertan. Más allá de lo económico, la globalización ha implicado la emergencia de nuevas pautas que impactan en las instituciones de educación superior como parte de este nuevo orden global.

Esta situación se torna más difícil para los países que no han alcanzado grados de bienestar aceptables, en los que un marco de desigual desarrollo científico y tecnológico, respecto a las naciones altamente industrializadas, impacta directamente en las instituciones educativas al deteriorarse considerablemente sus niveles de calidad, cobertura y desempeño.

Ante tal panorama de profunda asimetría, se reproducen y agudizan los males nacionales producto del frágil proyecto económico del país: pobre desarrollo de la investigación y creación científica; escasa aportación de tecnologías para la resolución de problemas propios; incrementos considerables en el desempleo y subempleo; desequilibrio entre oferta y demanda de cuadros profesionales; débil promoción de quienes ya se desempeñan laboralmente frente a las exigencias de una alta competencia para logros ocupacionales; pérdidas considerables del poder adquisitivo; graves restricciones en la asignación de recursos para los sistemas de salud, educación, vivienda y servicios básicos, así como el persistente deterioro del entorno natural.

De allí que la universidad pública, con base en su autonomía, tiene el derecho y obligación de transformarse para mantener la vigencia y pertinencia en sus funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios.

En este momento histórico, decisivo y complejo en las distintas esferas de nuestro país, las Universidades viven un escenario difícil, de vertiginosa sucesión de fenómenos socioeconómicos y culturales. Como caja de resonancia de los procesos económicos, políticos y sociales del territorio nacional y estatal, estas experimentan acontecimientos álgidos que coinciden con el tiempo de definición del nuevo rumbo que han de asumir, a fin

de ser capaces de dar respuesta a la demanda de un proyecto universitario incluyente, generador de equidad e integración con nuestra sociedad.

Desde el contexto presentado, la UPEL debe esforzarse por organizar espacios abiertos, donde sea posible que los miembros de su comunidad viertan su participación en procesos orientados a diagnosticar sus funciones sustantivas y promover su actualización con calidad. Con la voluntad y participación de estudiantes, docentes y administradores, deben desarrollarse acciones para alcanzar los rendimientos esperados, recuperando ideas valiosas e innovadoras sobre la integración orgánica y efectiva.

El esfuerzo comunitario de elaborar, gestionar y operar un currículo que permita incorporar nuevas ideas y tareas al proceso universitario con creatividad, flexibilidad y sentido crítico, es una labor ya iniciada a través del proceso integral de transformación y modernización curricular. En este proceso se manifiestan los compromisos que los miembros de la comunidad universitaria upelista asumen como propios para adecuar sus quehaceres hacia la transformación de la práctica educativa basados en el diálogo, la colaboración, la reflexión e impulsados por un alto grado de consenso y de concertación permanente.

En consecuencia, el ensayo pretende presentar algunas reflexiones sobre las teorías pedagógicas en el quehacer docente. Se considerará la teoría crítica haciendo énfasis en el campo pedagógico y los criterios posibles de constitución de las teorías pedagógicas dentro del proceso crítico de reflexión de la práctica del docente, las funciones de las teorías pedagógicas y su impacto en el desarrollo de la enseñanza y el currículo.

En suma, nos proponemos operar el nuevo modelo de Universidad con la ciencia y la cultura como agentes activos en el desarrollo social, con la perspectiva de construir una ciudadanía en pleno ejercicio de la democracia, basada en los valores universales de justicia, equidad, tolerancia y transparencia, lo cual permitirá a la UPEL contar con las condiciones necesarias para enfrentar el futuro en franca ventaja y rendir positivas cuentas en los lugares de encuentro universidad-sociedad.

Como señala Eliot (1997), nuestra actuación no puede, ni debe estar limitada solo a consumir conocimientos producidos por otros, sino que debemos contribuir con el desarrollo real de un docente investigador, pues, al reivindicar la condición de generador de teoría está en capacidad de producir nuevos conocimientos, desde un proceso reflexivo, que

debe ser socializado y sistematizado para que sean útiles a la sociedad. Finalmente, el principal reto a enfrentar consiste en sostener una visión compartida y la comunicación permanente entre los distintos actores institucionales.

## **HACIA UNA REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA PEDAGOGÍA**

La separación entre teoría y práctica, ha sido objeto de revisión en diferentes campos del saber inclusive en el área pedagógica (Flórez, 1994; Porlán, 1994) Este distanciamiento tiene su justificación, entre otras razones, por las implicaciones del positivismo en la interpretación de la realidad. De acuerdo con Carr (1996), la concepción racionalista de la teoría en las ciencias sociales es:

...una perspectiva unilateral..... que resalta la fuerza de las ideas para orientar e, incluso, dirigir la acción... más que el modo en que la acción y como las circunstancias de la acción configuran también nuestras ideas, preformando y limitando nuestra comprensión de las circunstancias concretas en que nos encontramos y nuestras ideas sobre lo que es posible. (p.32).

La manera de ver interpretar, explicar y describir al mundo, dentro del marco teórico racionalista se anticipa a la actividad humana sobre el mismo. La teoría, al asumirse este paradigma, altera el sentido social de toda acción humana, fracasando en su intento de transformar la realidad social, por su intención totalizadora y manifiesta de describir y explicar la realidad y dominarla (Carr, 1996). Esta interpretación, ha influido sobre diversos campos y ámbitos de acción, especialmente el pedagógico, donde la separación entre teoría y práctica se ha pronunciado, aún más, a raíz del advenimiento de las Ciencias de la Educación en el siglo XIX. Según Flórez (1999) este problema se presenta en los educadores desde hace tiempo, haciendo énfasis en lo señalamientos de Pestalozzi e inclusive de investigadores más recientes.

Las críticas al respecto recaen primordialmente en el docente, en función de los procesos que orienta y desarrolla en la institución educativa en la que se desempeñe. En la realidad, las prácticas pedagógicas han sido antecedidas por teoría poca o nada contextualizada socialmente, dando lugar a prácticas artificiales que generan inadecuados proceso formativos (Lacueva, 1999; Carr, 1996)

Los argumentos para explicar la brecha entre la teoría y la práctica pedagógica no pueden ser considerados sin antes revisar la interpretación conceptual del término teoría. De acuerdo con Carr (1996), la teoría, entendida desde la racionalidad positivista, tiene repercusiones en el ámbito pedagógico orientando al docente hacia prácticas alejadas del contexto socio cultural e histórico en el que participa como profesional. De allí que se hace necesario plantear una definición crítica que enfrente el dilema teoría y práctica pedagógica desde el proceso de investigación del quehacer del docente, por lo que se considera la definición expuesta por este autor cuando señala:

...el objetivo de la teoría consiste en comprender, y la teorización es el proceso social humano y humanizador característico mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en que vivimos. Así el hecho de teorizar forma parte del proceso dialéctico de autotransformación y de cambio social; el proceso a través del cual los individuos se rehacen a sí mismos y, al mismo tiempo, rehacen su vida social. (p. 15).

En consecuencia, la teoría es una realización humana para comprender y transformar el mundo que involucra un giro conceptual de los constructos y proposiciones fundamentales sobre los que se cimienta la comprensión de la vida cotidiana. Entonces, la teoría está influenciada por las concepciones e ideas del investigador y por las implicaciones socio-culturales del contexto histórico en donde este actúa.

En el caso de la Pedagogía, la teoría es un conjunto de saberes, construcciones y proposiciones que sirven al docente para la comprensión y transformación del proceso pedagógico. Este concepto sobre teoría pedagógica no es único, inicialmente solo se interpretaba como describir, explicar y predecir los fenómenos.

La explicación y predicción como funciones dominantes responden a una concepción racionalista de la realidad, que se expresa bajo una manifestación ideológica y no como una manifestación pública de cambio y transformación social (De Sousa, 1996). De tal manera, que dada la complejidad de los procesos humanos y sociales en la actualidad, no se puede asumir la definición de teoría que establece que el pensamiento guía la acción, sino por el contrario, debe concebirse como aquella construida y reflexionada desde la propia práctica.

Este planteamiento intenta ayudar a resolver la contradicción permanente entre teoría y práctica en el campo pedagógico, lo que se traduce en definir a los docentes como

profesionales intelectuales, con unas competencias sustentadas en un discurso y saber pedagógico propio, que le permita dialogar con el mundo, para transformarlo y emanciparse conscientemente de él. De allí que la teoría debe ser una construcción humana de carácter social / pública, holística, crítica y ecológica, donde se integren y potencien tanto la comprensión y transformación como la descripción, explicación y predicción del fenómeno, vinculado a la práctica pedagógica. (Freire, 1994; Bedoya, 2001; Schön, 1992).

Pero, ¿Qué es lo pedagógico? Por la diversidad de investigaciones y saberes sobre lo pedagógico y la pluralidad de criterios de interpretación epistemológica al respecto, esta interrogante es susceptible de múltiples respuestas. Se asume que lo pedagógico es lo vinculado con el proceso de formación integral del sujeto humano

(Flórez, 1998; Zayas, 1999), e implica todo lo relacionado con la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículo, la comunicación alumno-profesor y la gestión escolar además de otros componentes.

Así, la pedagogía debe estar presente en todos los niveles del sistema educativo. En el caso de la educación superior, el docente es un agente de la pedagogía, es decir, debe fungir como un intelectual capaz de teorizar, dirigido por sus vivencias y el sentimiento profesional e intelectual que ejerce sobre el proceso educativo-formativo que orienta. Los profesores, dada su condición de pedagogos, pueden fortalecer su función social como sujetos transformadores y críticos del proceso formativo.

Su papel no puede limitarse a implementar una práctica pedagógica que no es suya, los educadores tienen un conocimiento profundo de la realidad donde intervienen profesionalmente por lo que no debe desconocerse su capacidad de reflexión y teorización sobre la práctica unida al diálogo y a la interdisciplinariedad de saberes.

El docente le da a su quehacer características derivadas de las condiciones de su trabajo, lo que le genera obligaciones, limitaciones y dilemas que son ineludibles. Es allí donde el docente tiene la posibilidad de reflexionar, producir y hacer explícito un saber que le es propio y que se manifiesta en el diario quehacer de enseñar. Para Vasco, (1995) este saber se estructura desde las respuestas que se da el docente a cuestionamientos tales como: ¿Qué enseño?, ¿A quién enseño?, ¿Para qué enseño? y ¿Cómo enseño? con miras a definir un proceso formativo de calidad.

El saber pedagógico, es la principal fuente para la constitución de la teoría

pedagógica, ya que al sistematizarse, por su reflexión sobre su práctica educativa, permite la reconfiguración y transformación teórica del docente y por ende de las acciones o prácticas que ejecuta. Este saber ha estado presente constantemente en la historia en relación con los procesos formativos dirigidos por la enseñanza, desde Comenio, Pestalozzi, Herbart, entre otros y enciende en el buen maestro la esperanza de cambiar su práctica y escapar al tedio de la cotidianidad, lo que supone el cambio educativo.

En síntesis, el saber pedagógico es la reconstrucción que hace el docente de sus experiencias formativas a través de cuestionamientos sobre el proceso formativo, dando lugar a la teorización, génesis de la teoría pedagógica. Para Vasco (1996) la teoría pedagógica en su sentido comprensivo, es la concreción consciente del maestro sobre sus propias prácticas formativas desde la praxis reflexionada que hace generalmente motivados por fracasos o problemas en torno a la enseñanza, el desarrollo del currículo y la gestión educativa. Por lo tanto, una teoría pedagógica debe permitir interpretar y comprender los rompecabezas de las prácticas pedagógicas y ofrecer orientaciones e incluso normas para el desarrollo de las mismas.

La teoría pedagógica se construye a partir de tres elementos: desde las experiencias educativas que construye el docente con sus alumnos en el aula de clase, desde la institución educativa y con el contexto social. Ella requiere de la investigación histórica, ya que ésta permite al educador reconstruir, comprender y clarificar los conceptos e ideas sobre la enseñanza, el currículo y la gestión educativa como objetos de estudio de la pedagogía. (Bedoya, 1998; Martínez, 1996). De igual forma requiere de un sistema filosófico que la enmarque desde los planos sociales, políticos, económicos, culturales y un sistema referencial conceptual de naturaleza epistemológica, psicológica, sociológica, axiológica, entre otros aspectos, proporcionándole al profesor fundamentos que guían su praxis y permiten estructurar sistemáticamente la enseñanza en procura del desarrollo del currículo y la gestión educativa.

Por otra parte, sin pedagogía no puede darse un verdadero desarrollo del currículo, ya que la teoría permite guiar el recorrido en torno a la formación. La formación se entiende como el proceso mediante el cual la persona adquiere los fundamentos para asumir su vida racionalmente y reconocer en sus semejantes ese derecho. El currículo es el proceso global de contenidos y experiencias culturales que forma a los alumnos y debe ser confrontado



permanente por el educador en función del contexto histórico social, las necesidades y características psicológicas, sociales, biológicas del estudiante y de la teoría pedagógica que enmarca, orientan y guía su acción. La teoría pedagógica permite revisar permanentemente los contenidos que mejor se apliquen a la formación integral del sujeto humano que tiene a su cargo para desarrollarlos.

En el contexto latinoamericano, el docente tiene una tarea en la conformación de una teoría pedagógica propia y ajustada a los elementos y factores que identifican la región. Para ello se hacen necesarios programas de formación del profesorado que permitan ayudarles en el desarrollo de competencias y tareas acordes con las realidades educativas que vive la sociedad actual. En ese sentido, se requieren profesores identificados con su profesión y en permanente proceso de desarrollo personal y profesional.

Lo que se necesita es un docente teórico-práctico reflexivo preparado para la flexibilidad y la acción innovadora, desde dos aspectos claves: el contexto socio-histórico y el pensamiento crítico, elementos primordiales para la generación de una teoría pedagógica. El reto de desarrollar teoría pedagógica por parte del docente define el reto de formar al docente bajo una concepción contextual y crítica del proceso formativo, solo así se puede proporcionar dirección constructiva a la enseñanza, el desarrollo del currículo y la gestión educativa, con miras a hacer de la educación un proceso de calidad.

Una de las trabas para construir una teoría pedagógica acorde con las nuevas realidades pudiera encontrarse en la estructura de los planes de estudio, donde se evidencia una concepción distorsionada de teoría-práctica, de allí que sea difícil vincularse tácitamente, originándose ansiedades, temores y frustraciones en los sujetos que pretende ser educadores; por consiguiente en la discusión actual, el consenso es hallar puntos de encuentro y, una de la propuestas es impulsar la investigación de las acciones docentes a propósito de allanar el camino hacia la mejora.

Por lo tanto, el compromiso de las universidades debe concentrarse en la formación de los nuevos profesionales de la educación, intelectuales transformativos para desarrollar sus tareas en función de las exigencias personales, históricas, sociales, culturales, económicas de la sociedad. Particularmente, las instituciones formadoras de docentes están llamadas a revisar sus planes formativos a la luz de los nuevos desafíos y avanzar hacia la formación integral, colaborativa y crítica de los docentes. Estos deben, formarse

permanentemente para estar a la altura del mundo incierto y complejo, para luchar crítica y constructivamente en procura de un proceso dialéctico entre sujetos y realidad, un proceso formativo relevante, asertivo y ecológico para todos los hombres, que conduzca a un diálogo permanente con su devenir desde una opción educativa más humanizadora.

Al contextualizar la mirada en la UPEL, es posible apreciar que la evaluación curricular realizada mediante la Resolución N° 2002.238.209 del 22/04/2002 revela debilidades en el plano pedagógico y curricular en esta casa de estudios formadora de docentes, las cuales se pretenden atender a través del proceso de Transformación y Modernización Curricular para la Formación Docente de Pregrado donde se propone el Modelo de Formación Docente de la UPEL y el Modelo Curricular estableciendo los lineamientos para dicho proceso.

Entre los hallazgos más significativos de este esfuerzo de revisión curricular destaca :

- a) En el Plano Pedagógico: (1) Existencia de una práctica profesional de poca duración, tardía incorporación y escasa vinculación con las exigencias del nivel o modalidad educativa; (2) Incongruencia entre las prácticas pedagógicas y la concepción educativa que sustenta el Diseño Curricular Documento Base de la UPEL (1999); (3) Poco compromiso con la concepción pedagógica institucional que orienta la labor de los docentes y la investigación educativa en la UPEL; (4) Carencia de un programa efectivo de inducción y acompañamiento que apoye la formación continua de los profesores de la UPEL y la apropiación crítica del currículo institucional; (5) Producción de investigaciones educativas con escaso nivel de aplicación en la práctica docente; (6) Subsistencia de una concepción de evaluación del aprendizaje que privilegia los resultados sobre el proceso de construcción de conocimientos y desarrollo de valores y actitudes; (7) Desvinculación entre la formación especializada y la formación pedagógica, (8) Predominio de una formación especializada en desmedro de un trabajo pedagógico interdisciplinario que se desarrolle a través del intercambio, confrontación de saberes propios de cada disciplina y de integración de principios epistemológicos para el enfoque de problemas prácticos.
- b) En el Plano Curricular: (1) Desarticulación en la administración de los componentes de Formación General, Formación Especializada, Formación

Pedagógica y Práctica Profesional, en desmedro de una formación que permita establecer las debidas conexiones entre los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes requeridas para el ejercicio docente; (2) Desarticulación e inadecuada administración de los diferentes cursos, en especial los que conforman el eje didáctico, con las fases de la práctica profesional; (3) Falta de correspondencia entre los planes de estudio y el perfil de egreso; (4) Desconocimiento del Diseño Curricular de la UPEL, lo que ocasiona una falta de apropiación crítica del currículo institucional por parte de los profesores y (5) Ejes transversales no desarrollados.

Igualmente es destacable a nivel institucional algunas debilidades como por ejemplo: baja calidad de los servicios académicos y la poca pertinencia social del currículo, incoherencia e inconsistencia interna, desviaciones en la planificación, administración y evaluación e inadecuada formación del estudiante en relación con las necesidades del entorno social y educativo, las cuales no fueron atendidas por cuanto la administración curricular no se hizo conforme a las nociones de la inter y transdisciplinariedad. (UPEL, 2005, p. 345).

Este informe refleja que no se ejecuta el seguimiento al egresado, hay gran debilidad en cuanto a la homologación de los procesos y procedimientos de administración curricular, crítico rezago tecnológico que ocasiona dificultades para obtener información de manera automatizada, así como también la dispersión y desintegración de la información. El Informe de resultados del proceso de Evaluación Institucional, concluye que:

La Universidad no se ha abocado a la realización de estudios prospectivos que permitan la anticipación y la generación de los cambios requeridos para adecuarse a las condiciones del contexto nacional y mundial, en consecuencia no se protagonizan los cambios, no hay respuestas oportunas, no hay capacidad de anticipación; la problemática que caracteriza la integración a la comunidad es la poca vinculación de la Universidad con la sociedad y el Estado (UPEL, 2005, p. 350).

Ante esta situación la universidad propone teóricamente un modelo de formación docente bajo la perspectiva crítica y compleja, orientada por la pedagogía crítica y la complejidad (Morin, 2000). Pero qué significa esto? Implica asumir un cambio en las estructuras organizativas de la universidad, en las relaciones políticas, ideológicas y

sociales entre los miembros de la comunidad universitaria con sentido ético, con disposición a obrar en sociedad, utilizando el poder público organizado para alcanzar unos objetivos o metas en beneficio del colectivo social.

Desde el punto de vista de la formación pedagógica, el docente se convierte de ser un sujeto transmisor de contenidos, planificador, evaluador, tecnócrata, a ser un intelectual reflexivo, transformador, activo y crítico. Considera Giroux (1990), que un componente central de la categoría intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción en el ámbito político, relacionado con las luchas de poder y dejando claro que no es neutral ante la crisis económica, política y social en la cual está sumida el país. Hacer a sus estudiantes más críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo, esto es concederles voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. En síntesis, el punto de partida de este enfoque pedagógico no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos.

En este sentido la formación docente, no se asume como un proceso de cualificación, de actualización o de profundización de diferentes áreas de los saberes. Se parte de la integración misma, el trabajo colaborativo entre profesores y estudiantes para enfrentar problemas teóricos y prácticos en relación con las dimensiones educativas y pedagógicas.

Estos aspectos sustentados en los actuales enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje, priorizan a la enseñanza como actividad crítica (Carr y Kemis, 1988; Carr, 1996) y las prácticas como contextos de construcción y reconstrucción de saberes entendidos como complejos, dinámicos y en constante transformación, propios del docente quien vive inmerso en el hacer y rehacer de la cultura. Se trata de reconsiderar el imperativo de las instituciones de formación docente en el país: educadores y ciudadanos pensantes, comprometidos con la sociedad.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Corresponde al profesor universitario asumir los procesos de cambio curricular que se generen en este nivel educativo y en general, sobre él recae la responsabilidad directa en los aciertos y desaciertos que luego se hacen explícitos en la acción educativa. En este contexto, es fundamental aprovechar el espacio de la autonomía profesional para favorecer

la reflexión entre los profesores acerca de la necesidad de mejorar su formación, mejorar los programas, introducir innovaciones en contenidos, estrategias y evaluación.

No obstante, en el caso de la UPEL, la posible tensión inherente al proceso de revisión curricular, la poca participación de los profesores en la revisión de la implantación del nuevo plan de estudios, pone en evidencia su falta de compromiso con la excelencia académica y permite reforzar la idea de que en las actividades de esta naturaleza, su implicación juega un papel importante. Lo antes señalado sugiere la conveniencia de considerar (recuperar) la perspectiva grupal y la concepción del grupo operativo en cualquier iniciativa orientada a la formación, actualización y autoevaluación del docente universitario.

La institución y sus actores sociales deben asumir su responsabilidad en la formación pedagógica de su profesorado, dar cuenta de su propia acción y configurar el perfil docente de su profesional para decidir las estrategias orientadas a su formación y/o actualización, así como a contribuir a generar la cultura de la autoevaluación que permita insertar esta actividad en la cotidianidad del trabajo docente.

La práctica pedagógica no puede concebirse desde una perspectiva individualista, al contrario, debe dar lugar a un trabajo compartido que estimule la revisión de la experiencia docente que se lleva a cabo en la universidad y promueva su análisis y comprensión, en un clima de confianza que anime a los docentes para que se habitúen a solicitar la retroalimentación de sus estudiantes y genere la construcción colectiva de prácticas innovadoras ajustadas al medio universitario. De este modo, la institución rinde cuentas a la universidad de su quehacer en un proceso democrático que beneficia a la propia institución y a sus estudiantes y profesores universitarios.

Al respecto, Sivira (2010), considera que vale la pena incorporar en el currículo universitario de formación docente, la revisión y contrastación crítica de diversos filósofos que apunten hacia el cuestionamiento de las prácticas educativas latinoamericanas y especialmente la venezolana, a los fines de generar en los futuros docentes una visión amplia de las diferentes dimensiones en las que descansa el hacer pedagógico, al tiempo de superar actitudes mediocres y pasivas ante una realidad educativa que empeora cada día. Según el autor, así el docente, en tiempos de posmodernidad asume una visión de vida en reflexión permanente en la que el principal agente de cambio es él mismo.

Desde esta perspectiva, el enfoque sociocrítico en la formación docente en esta universidad formadora de formadores permite concluir que el docente asumirá una motivación intrínseca en su praxis cotidiana desde el momento en que la realice de manera reflexiva, evaluada, consensuada y comunicada, propiciando la creatividad en y fuera del aula, la autonomía crítica, la responsabilidad y el respeto mutuo, así puede construir una aproximación a los saberes pedagógicos distanciados de los hábitos tradicionales descontextualizados de la realidad histórico-social nacional.

## REFERENCIAS

- Bedoya, J. (2001). *Pedagogía. ¿Enseñar a Pensar?*. Santa Fe de Bogotá: ECOE.
- Carr, W. (1996). *Teoría de la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- De Sousa Santos, B. (1996). *Introducción a una ciencia posmoderna*. Caracas: Faces-UCV.
- Elliot (1997). *La investigación – acción en educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Flórez, R. (1998). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Lacueva, A. (1999). “La investigación en la escuela necesita otra escuela”. Investigación en la Escuela, No. 38. Sevilla: Diada Editora. Págs. 5 – 13.
- Martínez Bonafé, J. (1996). *Poder y Conciencia*. Cuadernos de Pedagogía. 253, 78-84.
- Morin (2000). *El pensamiento complejo: antídoto para pensamientos únicos*. En Memorias del Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Bogotá. ICFES.
- Porlán, R. (1994). *El conocimiento de los profesores*. 4º Edición. Madrid: Morata.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. 1º Edición. Barcelona: Paidós.
- Sivira, W. (2010) *Pedagogía y educación posmoderna en el pensamiento de Jose Pascual Mora*. Educare. [Revista en línea], 14 (3), pp.135-147. Disponible: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/381>. [consulta: 2012, septiembre 8].
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (1999). *Diseño Curricular Documento Base*. Caracas: Autor.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Resolución N° 2002.238.209, (Consejo Universitario). (2002, Abril 22). Gaceta Universidad Pedagógica Experimental Libertador 2002.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Resolución N° 2004.266.1412, (Consejo Universitario). (2004, Noviembre 02). Gaceta Universidad Pedagógica Experimental Libertador 2004.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005). Dirección General de Planificación y Desarrollo. Informe de Evaluación Institucional (2001-2004). Caracas: Autor.

Vasco, C. (1996). *Currículo, Pedagogía y Calidad de la educación*. Educación y Cultura, 6, 4-12.

Vasco, C. (1990). *Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica*. En: Pedagogía, Discurso y Poder. Santa Fe de Bogotá: CORPRODIC.

Vasco, E. (1995). *Maestros, Alumnos y Saberes*. Santa Fe de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

Zayas, C. (1999). *La Escuela en la Vida*. La Habana: Pueblo y Educación.