



**UNIVERSIDAD  
MARCELINO CHAMPAGNAT**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

**TESIS**

**CONCEPCIONES DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
DE  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS EN LIMA  
METROPOLITANA  
ACERCA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA**

Para optar al Título Profesional de:

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora

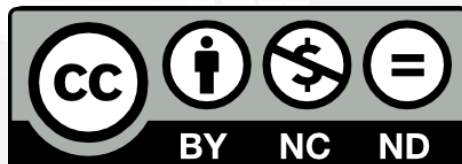
**NATALIA ROSA ESCALANTE TOVAR**  
CÓDIGO ORCID: 0009-0000-0006-7799

Asesora

**Elsa Rosa Bustamante Quiroz**  
CÓDIGO ORCID: 0000-0003-0227-3320

Lima- Perú

2023



Reconocimiento-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Esta licencia permite a los reutilizadores copiar y distribuir el material en cualquier medio o formato solo sin adaptarlo, solo con fines no comerciales y siempre que se le dé la atribución al creador.

	<b>DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD</b>	ININ-F-016
		V. 03
		Página 1 de 1

Yo, Natalia Rosa Escalante Tovar, identificado (a) con DNI N.º61216822, egresada de la Escuela Profesional de Educación Primaria, de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente Tesis titulada (o): Concepciones de docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas en Lima Metropolitana acerca de la Pedagogía Crítica, es de mi total autoría. El documento es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría de la Dra. Elsa Rosa Bustamante Quiroz

Asimismo, declaro que he respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, asumo la responsabilidad de cualquier error /omisión que pudiera haber en la presente investigación.

21 de mayo de 2023



---

Firma de la autora



**UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT**  
**FACULTAD DE EDUCACION Y PSICOLOGIA**

**ACTA DE SUSTENTACIÓN**

Ante el Jurado conformado por los docentes:

Mag. Aldino César SERNA SERNA  
Dr. Cromancio Felipe AGUIRRE CHAVEZ  
Dra. Mónica Cecilia AGUIRRE GARAYAR

Presidente  
Vocal  
Secretaria

La Bachiller doña NATALIA ROSA ESCALANTE TOVAR, ha sustentado su Tesis, titulada **“CONCEPCIONES DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS EN LIMA METROPOLITANA ACERCA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA”** para optar al Título Profesional de Licenciada en Educación Primaria.

El Jurado después de haber deliberado sobre la calidad de la sustentación de la citada Tesis, acordó declarar a la Bachiller:

CÓDIGO	NOMBRES Y APELLIDOS	CALIFICATIVO(*)
61216822	NATALIA ROSA ESCALANTE TOVAR	Aprobada por unanimidad

Concluido el acto de sustentación, el presidente del Jurado levantó la Sesión Académica siendo las 18:00 horas, del 18 de julio del 2023.

  
SECRETARIA

  
VOCAL

  
PRESIDENTE

  
Dña. Elsa Rosa BUSTAMANTE QUIROZ  
ASESORA

## **Dedicatoria**

A mi familia: mis hermanos, quienes me brindaron momentos de alegría durante estos cinco años de estudio, y a mis padres, por quienes este trabajo es posible ya que son todo lo que tengo y todo lo que soy. A mi casa de estudios, por acompañarme en este trayecto y brindarme las herramientas necesarias para lograr mi meta de colaborar en la formación de las personas. Finalmente, a todos quienes en el sufrimiento y la fortaleza del otro se encuentran y buscan el camino hacia el cambio.

Natalia Rosa Escalante Tovar

## Reconocimientos

Gracias a mi familia por acompañarme y darme fuerzas en la conformación de mi trayectoria profesional, así como la guía y el apoyo hacia la búsqueda de nuevas metas.

Además, agradezco a la profesora Elsa Bustamante por su entrega y dedicación en mi trabajo de investigación, quien me brindó las herramientas y enseñanzas necesarias para la realización de este estudio.



## Contenido

Dedicatoria.....	II
Reconocimientos.....	III
Contenido.....	IV
Lista de Tablas.....	VI
Lista de Figuras .....	VII
Resumen .....	VIII
Abstract.....	IX
Introducción.....	1
1.Planteamiento del Problema .....	3
1.1.    Presentación del Problema.....	3
1.2.    Formulación del Problema.....	8
1.2.1.    Problema General .....	8
1.2.2.    Problemas Específicos .....	8
1.3.    Justificación .....	8
1.4.    Objetivos.....	9
1.4.1.    Objetivos Generales.....	9
1.4.2.    Objetivos Específicos .....	9
2.Marco Teórico .....	10
2.1.    Antecedentes.....	10
2.2.    Bases teóricas.....	13
2.2.1.    Orígenes de la pedagogía crítica.....	14
2.2.2.    Sustentos Teóricos .....	15
2.2.3.    Principales Autores .....	19

2.2.4.	Posturas de la pedagogía crítica ante los docente y la escuela.....	21
2.2.5.	Concepciones de los docentes.....	24
2.3.	Marco situacional.....	25
3.	Áreas de Análisis .....	27
3.1.	Tema .....	27
3.2.	Definición conceptual de las Concepciones de los docentes acerca de la pedagogía crítica 27	
3.3.	Categorías .....	27
3.3.1.	Presentación de las categorías.....	27
3.3.2.	Definición conceptual de las macro categorías y categorías.....	28
4.	Metodología.....	32
4.1.	Nivel de investigación .....	32
4.2.	Tipo de investigación.....	32
4.3.	Diseño de la investigación.....	32
4.4.	Participantes.....	33
4.5.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	34
4.6.	Procedimiento.....	37
5.	Resultados y Discusión.....	43
6.	Conclusiones y recomendaciones .....	62
6.1.	Conclusiones.....	62
6.2.	Recomendaciones .....	64
	Referencias .....	65



## Lista de Tablas

Tabla 1. Categorización de Concepciones de los docentes acerca de la pedagogía crítica	30
Tabla 2. Datos de los participantes.....	36
Tabla 3. Estructura del guion de la entrevista.....	38



## Lista de Figuras

Figura 1. Proceso en una investigación cualitativa.....	39
Figura 2. Categorización.....	42
Figura 3. Red semántica de la macrocategoría <i>Concepciones sobre los maestros como impulsadores del diálogo transformador y el pensamiento crítico.....</i>	46
Figura 4. Red semántica de la macrocategoría <i>Concepciones sobre la reflexión y cuestionamiento de los discursos y conocimientos hegemónicos impartidos en el aula.....</i>	52
Figura 5. Red semántica de la macrocategoría <i>Concepciones acerca de que la educación es una práctica construida bajo condiciones políticas, sociales y culturales determinadas.....</i>	58

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo describir las concepciones de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas en Lima Metropolitana acerca de la pedagogía crítica. La investigación fue de nivel exploratorio y contó con un enfoque cualitativo, asimismo, el diseño de la investigación fue fenomenológico. La muestra estuvo conformada por cinco docentes de instituciones educativas públicas de distintos distritos en Lima Metropolitana. La técnica de recolección de datos fue la entrevista fenomenológica y semiestructurada. Los resultados mostraron que los docentes reconocen que su labor profesional posee un gran impacto en la realidad social y en la formación de los futuros ciudadanos de una nación, sin embargo, no conciben su quehacer desde una perspectiva crítica y, por lo tanto, se reduce a una función pedagógica o escolar.

*Palabras clave:* Pedagogía crítica, docentes de educación primaria, intelectuales transformativos, educación crítica, reflexión en el aula

## **Abstract**

This study's objective was to describe the notions of teachers from primary education coming out of public schools in Lima Metropolitan about critical pedagogy. The investigation had an exploratory level and a qualitative focus, furthermore, the design was phenomenological. The representative sample was constituted by five teachers from public schools in Lima Metropolitan. The data collection technique that was used is the semi structured and phenomenological interview. The results showed that most of the educators recognizes their labor has a great impact in the social reality and in the instruction of the upcoming citizens, nevertheless, that they don't observe their professional duty with a critical view and just since a pedagogical and educative perspective.

*Key words:* Critical pedagogy, transformative intellectuals, critical education, reflection in the classroom

## Introducción

La realidad social en el Perú se considera un tema complejo de abordar; esto puede deberse a la infinidad de cosmovisiones, culturas e idiosincrasias que abarca este país latinoamericano. Aunque se han visto algunos avances y mejoras en cuanto a ciertas problemáticas de índole social, tales como la pobreza, la violencia o la desigualdad, aún se consideran temas de preocupación pues no se observa un cambio real. Asimismo, a pesar de los intentos gubernamentales para detener esta difícil situación, la vía de solución en cuanto a la realidad social la constituye la educación.

Desde este enfoque, es acertado admitir que la educación peruana ha progresado al hablar de accesibilidad y aprendizaje, pero, en relación a su cuestión crítica y transformativa, aún se encuentra muy lejos de la meta. Por ello, se piensa a la pedagogía crítica como una vía de reflexión y transformación de la sociedad peruana, la cual no solo involucra a los estudiantes en la tarea de modificar su realidad, sino que invita a los docentes a asumir el rol de intelectuales transformativos que fomenten los valores democráticos y el cuestionamiento de su contexto.

En virtud de lo expuesto, el objetivo de la investigación fue describir las concepciones de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas en Lima Metropolitana acerca de la pedagogía crítica.

Este estudio se encuentra dividido en siete capítulos: el primero corresponde al planteamiento del problema, en el cual se presenta y formula el problema general de investigación y los específicos, así como la justificación, el objetivo general y los

específicos. En el segundo capítulo se exhiben los antecedentes nacionales e internacionales, las bases teóricas y el marco situacional. En el tercer capítulo, o áreas de análisis, se exponen el tema, su definición conceptual y las categorías. En el cuarto capítulo se presenta la metodología, la cual incluye el nivel, tipo y diseño de investigación; información sobre los participantes; la descripción de la técnica y del instrumento de recolección de datos, así como del procedimiento y de las estrategias utilizadas para mantener el rigor metodológico. El quinto capítulo expone los resultados y la discusión. El sexto capítulo muestra las conclusiones y recomendaciones. Por último, al finalizar, se presentan las referencias y los apéndices.



## 1. Planteamiento del Problema

### 1.1. Presentación del Problema

La pedagogía crítica reflexiona acerca de las condiciones en las cuales ha sido elaborado el conocimiento y reconoce que lo enseñado en un medio social determinado obedece a un discurso dominante. De esta manera, enfatiza en saber qué realmente ocurre en las aulas y relaciona el aprendizaje con el cambio social. Por tanto, sitúa a la pedagogía como una práctica política y social circunscrita en relaciones de poder y, teniendo en cuenta ello, apunta a la reflexión crítica, la relación entre el aprendizaje y la vida, y al resguardo de la democracia (Giroux, 2013).

Asimismo, la pedagogía crítica revolucionaria se caracteriza por cuestionar el punto de vista hegemónico y ahistórico de las pedagogías autoritarias y características de las sociedades capitalistas y neoliberales. Esta entiende la práctica docente como una labor política, pedagógica y social que busca desarrollar una subjetividad revolucionaria con el fin de formar maestros capaces de promover el actuar autónomo de los estudiantes y su visión crítica para la emancipación y la justicia social (McLaren & Huerta-Charles, 2011).

La importancia de la pedagogía crítica en el contexto cultural actual va más allá de una crisis de la educación, sino más bien se trata del detrimento social característico del quehacer educativo a manos de políticas capitalistas y neoliberales que han pervertido la labor educativa y la han instrumentalizado en favor suyo, tal como señala Giroux (2013); las consecuencias que trae consigo las medidas del mercado restringen de manera importante instituciones democráticas y esferas públicas, e incluso las llevan a su completa omisión. Este fenómeno genera discursos reaccionarios en materia de comunidad, justicia, igualdad,

valores y bien común. Es de esta manera que se inscribe a los educadores como agentes de cambio para dar respuesta a las problemáticas sociales, resguardando la educación pública y superior como espacios ciudadanos democráticos.

Acerca de la necesidad de su puesta en práctica en las escuelas, McLaren y Huerta-Charles (2011) indicaron que los sistemas educativos siempre están ligados a contextos sociales, políticos, económicos e históricos, en los cuales se involucran intereses de carácter capitalistas y neoliberales. Asimismo, los entornos educativos son sitios que no poseen una completa imparcialidad, ya que siempre constituyen escenarios políticos que obedecen a esta perspectiva capitalista de libre mercado cuyo fin último es mantener los privilegios de algunos sobre el sacrificio de otros. Finalmente, según los teóricos de la pedagogía crítica, para la transformación de dichas circunstancias, se hace necesaria la implementación de una postura pedagógica cuestionadora y transformadora.

Los alcances argumentativos de la pedagogía crítica propuesta por la literatura son diversos. Ortega (2009) expone que las consideraciones englobadas por ella son principalmente el posicionamiento del docente como agente social y ético; la formación de éste en el campo de políticas educativas, currículo y didáctica; la relación entre movimientos educativos y sociales; y la reflexión crítica acerca de las prácticas educativas y los contextos socioculturales.

En cuanto a la formación docente y su intención en la sociedad, Freire (como se cita en Barragán et al., 2018) consolida que el maestro debe estar dispuesto a transformar la enseñanza en una práctica de reflexión crítica y en un diseño de proyecto social para la humanización de la vida en sí misma. Además, para Ortega (2009) los profesionales que



deseen formarse en el campo de la pedagogía deben reconocer su práctica educativa con las intenciones que la hacen particular y específica, es decir, contextualizarla en un determinado lugar social. De igual forma, el docente debe saberse un recreador de conocimientos para lo cual fue formado y, en base a ello, aceptar los diversos saberes que pueden producirse en el aula (saber de disputa, protesta o resistencia). Desde esta perspectiva se posiciona al maestro como portador de conocimiento para la transformación pedagógica, de allí la importancia de su meditación epistemológica, disciplinar y contextual con respecto a su rol como problematizador en el aula.

La educación padece una grave crisis acrítica a nivel mundial, especialmente en las escuelas latinoamericanas; como evidencia de ello, Rodríguez et al. (como se cita en Sánchez et al., 2018), señalan que los sistemas escolares hacia fines del siglo XIX han constituido mecanismos de control mediante discursos, decisiones y leyes surgidas por una función estratégica dominante. Es así como el pensamiento crítico se ha visto afectado en gran medida en los espacios educativos de América Latina.

En relación con ello, la situación de crisis en las escuelas peruanas no está muy alejada a lo expuesto anteriormente. Para Rojas (2017), la educación en el Perú se ha caracterizado por la no posesión de un propio modelo nacional educativo y por su elitismo, esto debido a que obedece a poderes políticos y económicos; ello se ha visto agravado ya que la práctica pedagógica es víctima del actual sistema, el cual, para la autora, la ha limitado a una función meramente mercantil. Debido a lo expuesto, se expresa que la reflexión crítica en las escuelas públicas peruanas es escasa.

De igual forma, acerca del actuar del Ministerio de Educación (Minedu) con respecto a las reformas en pedagogía, Trahtemberg (2016) afirma que la institución escasea de la presencia de pedagogos en cuestiones de decisión y que la fuerte presencia de economistas, abogados y sociólogos en materia de gestión educativa repercute en el desarrollo de un pensamiento unidireccional del estudiante, dejando de lado acciones como el debate, la discusión y la opinión. Apoyando la idea del autor, el reporte realizado por Edugestores (2016) acerca de los ministros de educación en el tramo del 2000 al 2016, permite apreciar que, de los 10 profesionales a cargo de este puesto, solo cuatro han cursado la carrera pedagógica. Por otro lado, Hidalgo (2021) en un artículo que comenta sobre las últimas diez personas que han ocupado el cargo de ministro de educación, hace visible que del 2016 al 2020, solo cinco de ellos son educadores.

A pesar de ello, en la historia de la educación peruana los intentos por un cambio educativo y las innovaciones no han estado completamente ausentes. En virtud de ello, Churchill (1980) señala que el cambio de gobierno ocurrido en 1968, representado por el general Juan Velasco Alvarado, inició el camino a una reforma educativa en el Perú. Los puntos principales de la reforma, expresados en el documento *Plan Inca*, incluían un cambio en la educación, resumido por la autora como un programa revolucionario; en este se decidía concebir a la educación como un elemento básico para la reforma social, centrándose en la enseñanza de valores y conocimientos que promoviesen esta transformación. Por último, el plan hacía una crítica a la labor docente por estar “politizada” y buscaba beneficiar a los marginados por el sistema social y económico existente.

Para transformar estas circunstancias de injusticia social, se hace necesario que todos los actores educativos se involucren en esta tarea. Es primordial que cada persona empiece

un cambio y forme parte de una construcción participativa siendo consciente de la importancia de contribuir a la transformación, observando esta situación como un problema social y multicausal de un país ante la problemática educativa (Calderón & López, 2016).

La responsabilidad mayor ante este actuar recae principalmente en los educadores. Es en este marco donde Giroux (2013) sostiene que los docentes y los académicos están llamados a compartir roles de educador crítico y ciudadano activo; esto para la promoción de una enseñanza destinada a la formación de estudiantes que se vean a sí mismos como agentes críticos y de cambio.

Con respecto a la formación docente en el Perú, Trahtemberg (2016) manifiesta que la carrera de educación es tradicional y retrógrada, y que son pocos los profesores que critican este marco en el cual fueron formados; esto es un punto que influye en el desarrollo de la pedagogía crítica en los ámbitos escolares peruanos.

Finalmente, en coherencia con el desarrollo temático de la investigación, se busca realizar un estudio en beneficio de las poblaciones no privilegiadas o poco priorizadas, vale decir, la educación pública; con referencia a ella Silva (2016) expresa, “el surgimiento de la oferta masiva de colegios privados responde al déficit de la educación pública. Así, el crecimiento económico y la aspiración a una buena educación han privilegiado la opción privada” (párr. 8).

Por lo expuesto, se considera relevante el estudio acerca de las concepciones de los docentes de primaria en instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana acerca de la pedagogía crítica.

## **1.2. Formulación del Problema**

### **1.2.1. Problema General**

¿Cuáles son las concepciones de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana acerca de la pedagogía crítica?

### **1.2.2. Problemas Específicos**

- ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana acerca de los maestros como impulsores del diálogo transformador y el pensamiento crítico?
- ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana acerca de la reflexión y el cuestionamiento sobre los discursos y conocimientos hegemónicos impartidos en el aula?
- ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana acerca de la educación como una práctica construida bajo condiciones políticas, sociales y culturales determinadas?

## **1.3. Justificación**

Esta investigación se considera importante debido a que aborda un tema novedoso en el ámbito educativo. En el Perú existen muy pocas investigaciones acerca de la pedagogía crítica. Es, entonces, que la contribución teórica del presente estudio consiste en el incremento de información acerca de la pedagogía crítica en el contexto peruano y las implicancias que conlleva.

A partir del estudio de las concepciones de los docentes acerca de la pedagogía crítica, directivos institucionales y funcionarios estatales podrían elaborar estrategias que

permitan la familiarización o el acercamiento de los profesores con respecto a esta y, también, será posible el desarrollo de métodos y estrategias que ayuden a su implementación en las aulas peruanas.

Finalmente, el aporte metodológico de la investigación se encuentra en que, sobre la base de los resultados y conclusiones, se pueden seguir realizando más estudios al respecto con relación a la pedagogía crítica en las escuelas peruanas. Además, ya que se trabaja desde un enfoque cualitativo, se anima a que se realicen más investigaciones en el ámbito escolar desde esta óptica, para alcanzar una mayor comprensión de la realidad social y educativa.

#### **1.4. Objetivos**

##### **1.4.1. Objetivos Generales**

Describir las concepciones de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas en Lima Metropolitana acerca de la pedagogía crítica.

##### **1.4.2. Objetivos Específicos**

- Describir las concepciones de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas en Lima Metropolitana acerca de los maestros como impulsores del diálogo transformador y el pensamiento crítico.
- Describir las concepciones de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas en Lima Metropolitana acerca de la reflexión y el cuestionamiento sobre los discursos y conocimientos hegemónicos impartidos en el aula.
- Describir las concepciones de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas en Lima Metropolitana acerca de la educación como una práctica construida bajo condiciones políticas, sociales y culturales determinadas.

## 2. Marco Teórico

### 2.1. Antecedentes

Las bases de datos consultadas fueron las siguientes: Scielo, Dialnet, Redalyc, Alicia Concytec y EBSCO. Se consideraron estudios con más de cinco años de antigüedad debido a la escasez de investigaciones sobre el tema de esta tesis.

#### **Antecedentes internacionales**

González (2016) realizó un estudio cuyo objetivo fue delimitar un perfil docente de enseñanza secundaria que respondiera a las necesidades políticas, sociales y culturales de la sociedad chilena, desde las opiniones de estudiantes de secundaria, profesores y apoderados de la ciudad de Santiago de Chile. La metodología correspondió al enfoque cualitativo descriptivo. Los participantes fueron 29 alumnos, 30 docentes y 11 apoderados de instituciones educativas. La técnica de recolección de datos fue la entrevista grupal, que incluyó grupos de discusión y grupos focales, y el análisis de la información se llevó a cabo mediante la técnica de análisis de contenido. Los resultados arrojaron que la sociedad chilena actual transita de un carácter moderno a uno posmoderno. Además, los participantes señalaron que la existencia de una educación mercantilizada y no igualitaria genera un detrimento del rol del docente, por lo que se concluyó que los maestros deben formar parte de una pedagogía dialógica, democrática e integral que reflexione sobre su quehacer y constante perfeccionamiento.

Echeverri-Sucerquia et al. (2015) presentaron una investigación cuyo objetivo fue analizar la experiencia de un grupo de estudio sobre pedagogía crítica, integrado por docentes de inglés provenientes de diferentes contextos en cuanto al nivel de formación y

experiencia profesional, en la Universidad de Antioquia. Se desarrolló un estudio de caso cualitativo y el diseño fue el análisis situacional. Las participantes fueron siete docentes de inglés y francés con distinta experiencia y formación pedagógica: dos eran maestras en una licenciatura en lenguas extranjeras, las demás eran estudiantes de pregrado y posgrado de lenguas extranjeras en la misma universidad. La técnica de recolección de datos que se utilizó fue el análisis de las actas de las reuniones de grupo, las cuales eran reportes de lo que se hablaba y sucedía en cada sesión; la segunda evidencia eran los reportes orales y escritos de autoevaluación y coevaluación, los cuales consistían en una autoevaluación de las investigadoras acerca de su desempeño en el curso, su comprensión acerca de la pedagogía crítica y reflexiones a partir de las perspectivas de las demás participantes; por último, se realizaron narrativas para ponencias de forma individual y grupal que incluían análisis y reflexiones acerca de la experiencia por parte de las investigadoras. Los resultados mostraron una creciente concientización de las docentes a causa de los textos y trabajos que se desarrollaron en el grupo de estudio.

Ortega (2014) realizó una investigación cuyo objetivo fue establecer los constructos teóricos y prácticos que sustentan la pedagogía crítica en Colombia, mediante un análisis de la escuela de sectores populares. Se trató de un estudio de tipo descriptivo cualitativo que siguió una dirección reflexiva crítica, apoyándose en aportes de la hermenéutica. Los participantes fueron maestros de escuelas públicas de sectores populares, educadores de organizaciones no gubernamentales que laboraban en estos lugares e investigadores y formadores de docentes con producciones investigativas y teóricas en el campo de la educación popular y la pedagogía crítica en Bogotá, Medellín y Cali. La técnica de recogida de información fue la entrevista semiestructurada. Los resultados indicaron que la educación



en los sectores populares se caracterizaba por un quiebre en la identidad comunitaria de estas poblaciones acentuado por la incapacidad de la escuela de responder a las demandas culturales de la época y por su marcado aspecto disciplinario; estos factores producían un fenómeno de involución pedagógica regresando a una práctica educativa propia de tiempos pasados. Ante ello, el autor propuso como respuesta a dicha crisis, a la pedagogía crítica desde la perspectiva freiriana y a las dimensiones que esta contempla (construcción dialógica, el realismo esperanzado, el humanismo crítico, acciones emancipatorias y la pedagogía de la esperanza).

### **Antecedentes nacionales**

En el presente trabajo, la búsqueda de antecedentes nacionales que guardan relación con la investigación se limita a dos estudios. Se espera que en el futuro se realicen más investigaciones respecto a las concepciones de los docentes de primaria sobre las pedagogías críticas en el país.

Castillo (2015) llevó a cabo un estudio cuyo objetivo fue determinar el nivel de conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-Crítica, de los profesores de Educación Primaria de una Red Educativa de Cutervo, Cajamarca. El enfoque fue cuantitativo y el tipo descriptivo-propositivo según señala el autor. La muestra estuvo compuesta por 35 docentes nombrados y contratados de la red educativa en mención. El instrumento de recogida de información fue un cuestionario construido por el investigador. Los resultados mostraron que los profesores poseían un bajo nivel en las tres dimensiones propuestas: acerca de los momentos didácticos, solo el 6% demostró conocimiento en dicha área; sobre los procesos pedagógicos, solo 11.4% y, por último, 9% evidenciaron conocimiento alrededor de las estrategias metodológicas. Se concluyó que los docentes



presentaban un bajo nivel de conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica.

Escalante (2007) publicó una investigación cuyo objetivo fue determinar la influencia del método Histórico-Crítico en la capacidad crítica de los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía de un Instituto Superior Pedagógico de la provincia de Celendín, departamento de Cajamarca. El estudio fue de tipo cuantitativo y siguió un diseño cuasiexperimental. La muestra estuvo conformada por 44 estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del cuarto y octavo ciclo de dicha institución. Se observó el nivel de conducta crítica mediante evaluaciones de entrada y salida, la motivación constante, la adquisición y generalización, la crítica, y la retroalimentación en el seguimiento de series cronológicas con el grupo. Los resultados mostraron un significativo incremento de la criticidad de los estudiantes de la mencionada especialidad luego de haberse aplicado el método.

## **2.2. Bases teóricas**

En el presente apartado se definen los principales puntos teóricos referentes a la pedagogía crítica. El primer punto, se centrará en el origen de la pedagogía crítica, en los acontecimientos que demandan un nuevo enfoque pedagógico y en los precursores de este encuadre educativo. En segundo lugar, se tocarán las bases teóricas que fundamentan la pedagogía crítica desde sus inicios hasta la actualidad. Asimismo, en el tercer punto, se presentan los autores más representativos de la pedagogía crítica, sus contribuciones y aportes más importantes. Finalmente, se desarrolla el papel de los docentes en la pedagogía crítica, además de la situación de la escuela y del conocimiento vistos desde la mirada de esta teoría educativa.

### 2.2.1. Orígenes de la pedagogía crítica

La pedagogía crítica implica la cuestión acerca del conocimiento y las prácticas llevadas a cabo por cada uno de los actores del proceso educativo, y la reflexión sobre qué valores, relaciones de poder y posturas legitiman estos saberes y prácticas. Asimismo, se posiciona la pedagogía como una praxis política y moral, la cual debe promover la capacidad crítica del estudiante a través del fomento de la reflexión sobre la crisis de la sociedad actual. Todo esto a través del actuar del docente como intelectual crítico de su realidad que incite, a través de la enseñanza dialógica, a pensar más allá de lo dado o lo preconcebido, en la construcción de una sociedad democrática, ética y equitativa (Giroux, 2013).

La pedagogía crítica nace con Paulo Freire en el contexto brasileño de los años sesenta, es en este momento cuando dicha postura logró fama mundial gracias a la publicación de la obra *Pedagogía del Oprimido*. La pedagogía crítica reúne los principios morales de la teología de la liberación y la teoría crítica perteneciente a la Escuela de Frankfurt (Kincheloe, 2008).

Por otro lado, en cuanto a los orígenes de esta pedagogía, resulta pertinente contemplar a los pensadores pioneros de esta corriente de pensamiento. Henry Giroux parte de los postulados teóricos planteados por la Escuela de Frankfurt, y los de los pensadores Adorno y Horkheimer, entre otros; es así como apuesta por una postura radical de la pedagogía. En la misma línea se encuentra Paulo Freire, quien califica como *educación bancaria* a aquella que se encarga de la recepción pasiva de conocimientos, así como la mantención de las relaciones de autoridad en el contexto capitalista. Por último, se presenta a McLaren, este académico observa a la pedagogía crítica como una actividad reflexiva que repara en la actividad educativa y su capacidad de engendrar subjetividades sociales,

políticas e ideológicas (L. Ramírez, 2011).

## **2.2.2. Sustentos Teóricos**

### **2.2.2.1. Teología de la liberación**

Una de las corrientes que se deben contemplar al momento de desarrollar el tema de pedagogía crítica es la Teología de la Liberación, la cual tiene en el teólogo peruano Gustavo Gutiérrez a uno de sus más notables exponentes. Guillermo (2020) explica que esta se considera como la interpretación ecuménica que se le brinda a la fe cristiana. La Teología de la Liberación basa su postura en la lucha, sufrimiento y liberación de los pobres mediante una crítica social e ideológica de los mecanismos que mantienen estas situaciones de injusticia. Asimismo, el autor señala que esta teología constituye la práctica de la fe, la actividad eclesial y cristiana de forma crítica.

Esta corriente surge a finales de los años sesenta en la búsqueda de soluciones a la situación de marginación en la que se encuentran sumergidos los pueblos latinoamericanos. Dicha reflexión muestra un matiz crítico al cuestionar la verdad religiosa y buscar un accionar cristiano hacia el camino de la liberación de los grupos excluidos, en este caso, el de los pobres (Pérez et al., 2017).

Santamaría y Mantilla (2018) sostienen que la pedagogía crítica y la teología de la liberación convergen en que, para la primera postura, el sujeto es quien transforma la realidad en cuanto al carácter histórico, social, político e ideológico que encierran los fundamentos de su actuar. Paralelamente, en la teología de la liberación se plantea la cuestión sobre los escenarios de miseria y pobreza en las que se encuentran sometidas las comunidades latinoamericanas, es así como la propuesta reclama que la responsabilidad colectiva conlleva

consecuencias a nivel social, ideológico y político. Ambas posturas reflexionan acerca de la problemática de la realidad y sus resultados. La relación dialéctica entre ambas permite evidenciar que las dos posicionan al individuo como agente transformativo de su realidad.

#### **2.2.2.2. Escuela de Frankfurt: Teoría Crítica**

La tradición de la escuela de Frankfurt se relaciona con el marxismo occidental de inicios del siglo XX. Los intelectuales Karl Korsh y Georg Lúkacs buscaron ir más allá del marco del marxismo clásico mediante el análisis de sus fundamentos filosóficos, lo que permitió el desarrollo de un estudio de crítica al capitalismo de la época. Este programa crítico, contando con una base de suficiencia académica adecuada y en coherencia con las modernas ciencias sociales contemporáneas, acogió el nombre de *Teoría Crítica* en el momento que Max Horkheimer asume el liderazgo de la institución en 1930 (Semler, 2019).

La escuela de Frankfurt fue fundada por Horkheimer siendo este el introductor de la teoría crítica social. Los máximos exponentes de dicho pensamiento filosófico fueron Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas. El trabajo del principal precursor de esta escuela evidencia una fuerte discrepancia con la teoría positivista alegando que esta goza de un carácter mecanicista en su tarea de conocer el mundo, además discute el sistema de la sociedad capitalista y la red de control desarrollada por ella. Asimismo, Horkheimer junto a uno de los impulsores de la mencionada escuela, Theodor Adorno, presentaron la obra *Dialéctica de la Ilustración*, que exhibe la crítica a la praxis y el conocimiento ilustrado; en el texto se analiza la sociedad moderna, principalmente la estadounidense, en relación al control que ejerce el sistema industrial a través de sus falsas libertades y su absolutismo cada vez más expreso (Valdez et al., 2020).

Santamaría-Rodríguez et al. (2019) proponen a la teoría crítica desarrollada por la Escuela de Frankfurt como fundamento epistemológico de la pedagogía crítica. De acuerdo a la postura de los autores, tanto esta corriente pedagógica como la teoría crítica pretenden la emancipación de los sujetos a través de la reflexión sobre la organización social que, para esta escuela, constituye un organismo instrumentalizador de corte positivista e industrializado, por lo que se hace necesario la transformación de esta realidad.

Peña (2021) afirma que desde el punto de vista de la teoría crítica y de Adorno, la educación debe partir desde Auschwitz, alegando que los fines de una teoría educativa es evitar que aquella catástrofe vuelva a suceder. Es así como desarrolla una filosofía después de Auschwitz y posiciona este término para referirse al fracaso de la Ilustración en la educación de las personas. En el desarrollo de su pensamiento admite las falencias en la filosofía de antaño y aduce que no se trata de pensar en la solución a estas fallas, sino el traslucir las dificultades que se han dado en el desarrollo epistemológico y buscar nuevas alternativas para la metafísica y su ejercicio. Es así como cambia la reflexión a crítica haciendo más funcional, en el contexto luego de la tragedia, el pensamiento filosófico.

La educación para la teoría crítica, la cual goza de un carácter emancipador y liberador con el fin de prevenir la repetición de la catástrofe nazi-fascista, demanda una enseñanza dialéctica de la historia: la reelaboración del pasado desde distintas perspectivas y no solo desde la posición de los vencedores. Para Adorno una educación verdaderamente libre es aquella que es crítica; por lo tanto, el conocimiento suavizado de la historia impele a reincidir en las atrocidades cometidas en el pasado. La vía de solución para ello es una educación para la autonomía enlazada con principios filosóficos y éticos, que contrarreste y desmienta la heteronomía social a la que están sometidos los individuos (Da Silva & Murelle, 2021).

### 2.2.2.3. Teoría de la Acción Comunicativa

Una de las teorías sobre las que se sustenta la pedagogía crítica es la Teoría de la Acción Comunicativa propuesta por Jürgen Habermas. Este pensador continuó la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y se consagra como el mayor exponente de dicha escuela con la obra *Conocimiento e interés*, en esta establece que lo crucial de la comunicación se encuentra en su empleabilidad para interpretar los fenómenos sociales (Ramírez-Casco et al., 2020).

El principal aporte de la teoría habermasiana se encuentra en el despliegue de los fundamentos de la Teoría de la Acción Comunicativa. En la propuesta se presenta a la subjetividad como el eje implicado en el proceso de interacción social. La vida social está mediada por la acción del habla, es decir, la validez y la razón descansan en la interpretación de los discursos a través del lenguaje. El mundo es el producto de las perspectivas de validez de los otros en el acto comunicativo. En este marco se comprende la subjetividad como la forma en la que se entiende al otro en el reconocimiento de la intersubjetividad de acuerdo a una realidad. Finalmente, es de esta forma como deviene el término de individuación: el posicionamiento del hablante frente a un oyente presentando una pretensión de validez dispuesto a la crítica, reconociéndose capaz de brindar un justificante subjetivo de su perspectiva (Mendl, 2020).

Asimismo, en el proceso de subjetividad asentada por Habermas (1992), se presenta una racionalidad que opera en la subjetividad, como se observa en el siguiente párrafo,

Este concepto de racionalidad comunicativa posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y

merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas. (p. 27)

En cuanto a lo expuesto, se explicita que la racionalidad comunicativa se consigue en la posibilidad de que unos sujetos logran la intersubjetividad al posicionarse en un mismo plano subjetivo en el marco de un objeto o evento. Por lo tanto, es de ese modo como según el enfoque comunicativo de Habermas, la individuación y la organización de las esferas simbólicas y sociales son producto de las relaciones intersubjetivas (Fraiman, 2019).

### **2.2.3. Principales Autores**

#### **2.2.3.1. Paulo Freire**

Paulo Reglus Neves Freire fue un pensador brasileño en pedagogía y humanidades de América Latina, que nació en Recife, una de las comunidades más pobres del país; esto le permitió observar desde cerca la supervivencia de los grupos populares de Brasil. La filosofía freiriana aparece por primera vez en su tesis de concurso para la Universidad de Recife en 1958. Luego, la expresa al ejercer de docente en Historia y Filosofía de la Educación en la Universidad y al realizar sus programas de alfabetización. Finalmente, el 2 de mayo de 1997, Freire falleció en Sao Paulo. Entre sus principales obras destacan *Educación como Práctica de la Libertad* (1967), *Pedagogía del Oprimido* (1968), *Acción Cultural para la Libertad* (1975) y *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios a la práctica educativa* (1997). Recibió la mención de Doctor Honoris Causa por veintisiete universidades y se hizo acreedor de distintas distinciones por su trabajo en el área de pedagogía. Sus ideas en materia pedagógica corresponden a que la educación responde a un acto político, es así como la



transformación social es posible mediante la formación de educandos críticos de su realidad (Jardilino & Soto, 2020).

Los postulados teóricos de Freire se sedimentan en postulados epistemológicos de base crítica y poseen un marcado corte anticapitalista. Su reflexión gira en torno a una educación transformadora concediendo a los individuos oprimidos poder a través de la práctica crítica y revolucionaria. Este pensador se caracteriza por visibilizar a los sujetos silenciados desde una perspectiva sociológica e histórica. La originalidad de sus escritos tuvo gran relevancia que influenció a autores que luego constituirán importantes representantes de la pedagogía crítica como es el caso de Henry Giroux (Silva & Campos, 2021).

Freire nombra y realiza un análisis exhaustivo de la educación bancaria, menciona que este tipo de enseñanza o práctica se basa en la transmisión de conocimiento; en esta el profesor es quien habla y el educando quien recibe, esta forma educativa no admite la creatividad ni el intercambio de ideas ya que la relación entre maestro-alumno es unilateral. El filósofo define como paternalista este tipo de educación ya que consolida la dependencia y limita al estudiante a adquirir su rol de sujeto. Ante ello, Freire propone como alternativa reaccionaria a *la pedagogía del oprimido* la cual se insta en la transformación de la condición de los individuos y su lucha a través de la concientización de su rol como oprimido. La educación concientizadora propuesta por el pedagogo llama a la apertura al diálogo y a la escucha del otro, de los marginados; la idea clave de su pedagogía es el aprendizaje de que el sujeto no está acabado, sino que se encuentra en continua transformación y que mediante la educación puede rehacer y producir su entorno y realidad (Becerril-Carbajal, 2018).



### **2.2.3.2. Henry Giroux**

Según el Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (2019), Henry Giroux fue uno de los intelectuales que establecieron la pedagogía crítica en Estados Unidos y es uno de los académicos más importantes de Canadá; es en este país en el que se desempeña como maestro de la Universidad de McMaster y, además, se le estima como uno de los pensadores contemporáneos más relevantes en el tema educativo. Junto con Freire, coeditó diversas ediciones acerca de la pedagogía crítica.

Giroux representa uno de los máximos defensores de la democracia radical estableciendo la pedagogía como la posibilitadora de una sociedad crítica. Entre sus principales obras destacan: *Cultura, política y práctica educativa* (2001), *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1990), *The Violence of Organized Forgetting* (2014), *Neoliberalism's War on Higher Education* (2014), entre otros.

### **2.2.4. Posturas de la pedagogía crítica ante los docente y la escuela**

#### **2.2.4.1. Los maestros como impulsores del diálogo transformador y el pensamiento crítico**

El rol del docente adquiere una perspectiva distinta desde la pedagogía crítica. Tal como Giroux (2001) señala, la práctica del maestro se limita a un ejercer técnico e instrumentalizado para el cumplimiento de programas de enseñanza; además, en los Estados Unidos la formación de profesionales en pedagogía se caracteriza por su enfoque conductista, ya que abunda la instrucción de métodos educativo, dejando de lado el aspecto crítico. Es así como el autor concluye que la manera de recuperar la importancia de la labor docente es reconociendo a los profesores como intelectuales transformativos, es decir, es

entender el aula como un lugar en el que se legitiman determinados valores, conocimientos y discursos ligados a sistemas de poder y control. Finalmente, el maestro debe estar consciente de todo esto y promover la actitud crítica en sus estudiantes mediante el discurso crítico y la promoción de los valores democráticos.

Del Rió-Fernández et al. (2022) sostienen al respecto de la formación del profesorado, que esta se ha focalizado desde una visión tecnicista y positivista de la educación y centrada en los contenidos que son impartidos a los futuros profesionales de la educación. Esta se caracteriza por el moldeo de personalidades docentes llamadas a mantener el sistema e impedir su modificación. Es así como los autores proponen, desde la postura de la pedagogía crítica, la tesis de que los maestros son parte sustancial e imprescindible para lograr la transformación social. En este planteamiento, se reconoce que la escuela está subordinada al Estado y al corte industrial y liberal en el que se encuentre inmerso, por lo que se hace una demanda de una reelaboración del relato en el proceso de formación del profesorado, en donde los educadores puedan ser aprendices activos en la elaboración de los discursos que los forman en su porvenir profesional. Esto hará posible que los docentes en su labor adopten una postura crítica hacia los contenidos que deben desarrollar en el aula; además, la consolidación de los docentes como intelectuales transformativos, permitirá que estos se desenvuelvan crítica y reflexivamente en el aula e insten a sus estudiantes a formarse como sujetos que cuestionen y transformen su realidad (Giroux, 2001).

#### **2.2.4.2. La reflexión y cuestionamiento de los discursos y conocimientos hegemónicos impartidos en el aula**

Apple (1996) señala que la institución educativa perpetúa y recrea los discursos ideológicos hegemónicos. Asimismo, sostiene que el currículo involucra más allá de un tema técnico o

psicológico: este se asocia a la ideología y los conocimientos aceptados y promovidos por la jerarquía social en situaciones y contextos históricos específicos. Es así como el diseño curricular y la educación consolidan una determinada configuración económica, política y social, evitando posibles resistencias ante el mencionado proyecto.

Ramírez y Soto (2021) definen el término hegemonía como la capacidad de guiar un grupo o clase social. Conviene en que esta direccionalidad se expresa a través de sistemas políticos cuyos discursos ideológicos y culturales se manifiestan en instituciones civiles como las iglesias, los medios de comunicación, las escuelas, etc. Kincheloe (2008) manifiesta que la teoría social crítica se enfoca en las relaciones de poder y justicia reflexionando alrededor de cómo la educación, las ideologías, los discursos y los asuntos sociales de diversa índole se corresponden para la elaboración de un sistema determinado.

Para la pedagogía crítica, la educación debe reflexionar sobre sí misma desde una postura democrática e insurrecta que se asuma crítica ante las prácticas y formas de producción que ocurren en las aulas. Además, la crisis actual en la educación hace necesario el desarrollo de un proyecto crítico contextualizado, auto reflexivo y teóricamente riguroso, contemplando una visión histórica de la pedagogía misma, rechazando una concepción objetiva y fija de esta, ya que siempre se contiene dentro de relaciones políticas y éticas. Por último, la pedagogía crítica insta a una educación ética abierta hacia el otro evitando cualquier dogmatismo ideológico (Giroux, 2013).

#### **2.2.4.3. La educación como una práctica construida bajo condiciones políticas, sociales y culturales determinadas**

El conocimiento según la pedagogía crítica adquiere una visión particular. Barragán et al.

(2018) establecen que desde esta se propone la cuestión de las ideologías dominantes de corte capitalista planteadas para continuar produciendo relaciones de asimetría y desigualdad, es así que se busca el desarrollo de la crítica y la transformación social para la auto liberación. Asimismo, Giroux (2013) indica que la pedagogía crítica implica la necesidad de pensar en la relación entre el conocimiento, el poder y la autoridad. El autor señala que esta pedagogía convoca a la reflexión de las condiciones en las que se elabora el conocimiento, bajo qué condiciones, y las prácticas docentes que legitiman y organizan los significados y saberes.

En la pedagogía crítica se concibe a la institución educativa como un producto político ligado a los grupos de poder que validan y transmiten específicos valores, conocimientos, relaciones sociales, formas morales y de autoridad, así como, ciertas maneras de conocer y explicar la historia y el futuro (Giroux, 2001).

Asimismo, se observa a la labor docente como una práctica influenciada por aspectos subjetivos, el contexto y saberes condicionados por posturas sociales y políticas en donde se vislumbra al estudiante como un ser cultural e histórico que se posiciona frente al docente (Sánchez et al, 2018).

#### **2.2.5. Concepciones de los docentes**

Simarra y Cuartas (2017) definen las concepciones de los docentes como un conjunto de ideas formadas que identifica el cómo se percibe algo determinado y cómo se traducen en la práctica cotidiana, en este contexto, a la práctica docente. Además, las autoras mencionan que las concepciones están influidas por el nivel de formación de los individuos, sus creencias y saberes específicos. Por último, la visión del mundo del maestro va a guiar la

manera en la que ejerce su profesión. Asimismo, Soto y Zapata (2022) declaran que el pensamiento docente interviene de forma importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje; además, se le considera al educador como un ser racional que actúa en función de sus creencias y que ignora o atiende ciertos aspectos de su quehacer profesional.

### **2.3. Marco situacional**

La presente investigación se ha realizado en la ciudad de Lima Metropolitana. Bienvenidos a Lima (s.f.), informa que la ciudad fue la más importante y grande de América del Sur durante la época del Virreinato, siendo capital de la República luego de la independencia. Se le nombra Lima Metropolitana debido a su expansión y populosa urbanidad. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2022) la provincia de Lima supero los 10 millones de habitantes; debido a ello, se sitúa como la ciudad más poblada del país, la quinta de América Latina y el Caribe y se le considera dentro de los hacimientos urbanos más poblados del mundo. Además, la capital es concebida como el punto central comercial, financiero, político y cultural del país. Finalmente, su extensión considera la mayor parte de la provincia de Lima y una porción del oeste de la provincia del Callao.

Respecto a las escuelas públicas en Lima Metropolitana, la percepción que se tiene sobre estas es negativa. Cuenca (2013) explica que en el imaginario social de los ciudadanos limeños existe la idea de que la escuela privada siempre es mejor que la pública. Esta impresión adquiere sus raíces en un proceso histórico e incluye aspectos como la asociación de la opción privada con la superioridad económica, la calidad que se le atribuye a esta y el descuido del Estado en relación al reforzamiento de la escuela pública. En su estudio, el autor concluye que el futuro de la educación es el traslado hacia la educación privada si es que se mantiene el crecimiento económico, aumenta la oferta y se estabiliza el tamaño

familiar, es así como solo los grupos más excluidos optarían por la opción pública.

Además, debido a la idea de que lo privado es superior a lo público, en el Perú se ha desarrollado un mercado de la escuela privada altamente heterogénea y segregadora, producto de la inexistencia de un marco regulador estatal en cuanto a la propuesta privada. Todo ello traería como consecuencia una realidad educativa informal y abundante en fallas (Balarin et al., 2018)

Asimismo, con referencia a los docentes en Lima Metropolitana, un estudio del INEI (2017) señala que en el Perú existen más de 548 mil docentes, siendo el 90% (493 mil 766) parte de la educación básica regular. Además, a nivel nacional, el 63% de los maestros son mujeres y 67.6% de los docentes trabaja en el sector público, sin embargo, en Lima y Arequipa, más del 50% de profesores se desempeña en el área privada. Por último, Lima constituye el departamento en el que residen más maestros, correspondiendo a los que se dedican a la labor pública 65 mil 156. Acerca de las características de los docentes, el mismo estudio indica que en los resultados obtenidos por la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH0) del 2016, se encontró que el 62.7% de los docentes tienen cónyuge. De igual forma, sobre el seguro de salud, en el país el 95.1% tiene un seguro de salud y según el nivel en el que trabajan, el 95.2% de los profesores de primaria cuenta con seguro.

### **3. Áreas de Análisis**

#### **3.1. Tema**

El tema de la investigación lo constituyen las concepciones de los docentes acerca de la pedagogía crítica.

#### **3.2. Definición conceptual de las Concepciones de los docentes acerca de la pedagogía crítica**

Las concepciones de los docentes acerca de la pedagogía crítica se definen como las ideas que los maestros tienen acerca de una pedagogía transformadora y el cómo estas afectan su quehacer docente.

#### **3.3. Categorías**

##### **3.3.1. Presentación de las categorías**

En la Tabla 1 se presentan las categorías que se consideraron en esta investigación, las cuales se establecieron en un primer momento como categorías previas y que durante el proceso de investigación se consolidaron como categorías definitivas.



**Tabla 1**

*Categorización de Concepciones de los docentes acerca de la pedagogía crítica*

<b>Tema</b>	<b>Macro categorías</b>	<b>Categorías Previas</b>
Concepciones de la Pedagogía crítica	Concepciones sobre los maestros como impulsores del diálogo transformador y el pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad social del docente</li> <li>• Docente como impulsor de la crítica</li> <li>• Docente como promotor del diálogo en el aula</li> </ul>
	Concepciones sobre la reflexión y el cuestionamiento de los discursos y conocimientos hegemónicos impartidos en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenidos que prevalecen</li> <li>• Valores que prevalecen</li> <li>• Reflexión del docente sobre la prevalencia de contenidos y valores</li> <li>• Reflexión sobre el currículum oculto</li> <li>• El docente como promotor de la reflexión en el aula</li> </ul>
	Concepciones acerca de la educación como una práctica construida bajo condiciones políticas, sociales y culturales determinadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación básica influenciada por posturas determinadas</li> <li>• Aspectos de la institución educativa influenciada por posturas determinadas</li> <li>• Labor docente influenciada por posturas determinadas</li> </ul>

### **3.3.2. Definición conceptual de las macro categorías y categorías**

#### **3.3.2.1. Macro categorías**

##### **Concepciones sobre los maestros como impulsores del diálogo transformador y el pensamiento crítico**

Ideas que los maestros tienen acerca del profesor como agente intelectual transformativo y crítico, y el cómo ello afecta su quehacer docente.



### **Concepciones sobre la reflexión y el cuestionamiento de los discursos y conocimientos hegemónicos impartidos en el aula**

Ideas que los maestros mantienen sobre las ideologías reproducidas en el aula y los conocimientos y valores que estas legitiman a través de las prácticas docentes.

### **Concepciones acerca de que la educación es una práctica construida bajo condiciones políticas, sociales y culturales determinadas**

Ideas de los maestros en torno a que la práctica educativa responde a un proyecto hegemónico ideológico, político y económico que busca eternizar las relaciones y saberes propuestos evitando cualquier movimiento o actuación de resistencia.

#### **3.3.2.2. Categorías**

##### **Responsabilidad social del docente**

Se define como la función del docente de proteger la realidad social a través del fomento de ideas en los estudiantes para que sean capaces de enfrentarse a la complejidad del mundo actual a través de elaboración del conocimiento desde una mirada crítica, reflexiva y comprometida (Rojas & Martínez, 2021).

##### **El docente como impulsor de la crítica**

Palacin (2023) explana que el docente como promotor de la crítica permite la elaboración de novedosas maneras de conocer y aprehender el mundo, así como apreciaciones sobre la vida para la creación autónoma y el enfrentamiento hacia las formas de dominación de los individuos.

### **El docente como promotor del diálogo en el aula**

Papel del docente como promotor de la práctica dialógica que debe darse de forma circular: de maestro a alumno y de alumno a maestro (León, 2019).

### **Contenidos que prevalecen**

Conjunto de conocimientos determinados por un grupo dominante cuyo objetivo es la transmisión y memorización de estos contenidos (Becerril-Carbajal, 2018).

### **Valores que prevalecen**

Valores establecidos en base a las relaciones de poder de una sociedad que la escuela, como entorno económico y cultural, reproduce (Giroux, 2001).

### **Reflexión del docente sobre la prevalencia de contenidos y valores**

Esta categoría se define como la práctica reflexiva, es decir, la reflexión continua de la experiencia que mantiene un docente sobre los contenidos y valores que se enfatizan o perpetúan en las aulas (Giroux, 2001; Nocetti de la Barra & Medina-Moya, 2019).

### **Reflexión sobre el currículum oculto**

Meditación del docente en torno a los aprendizajes no explícitos que se construyen en el aula mediante los hábitos y las configuraciones escolares (Nocetti de la Barra & Medina-Moya, 2019; Valencia-Peris et al., 2020).

### **El docente como promotor de la reflexión en el aula**

Papel del docente como promotor de la evaluación de los pensamientos y los propios actos durante el proceso educativo, por parte de los estudiantes y de él mismo (Nocetti de la Barra & Medina-Moya, 2020).

**Educación básica influenciada por posturas determinadas**

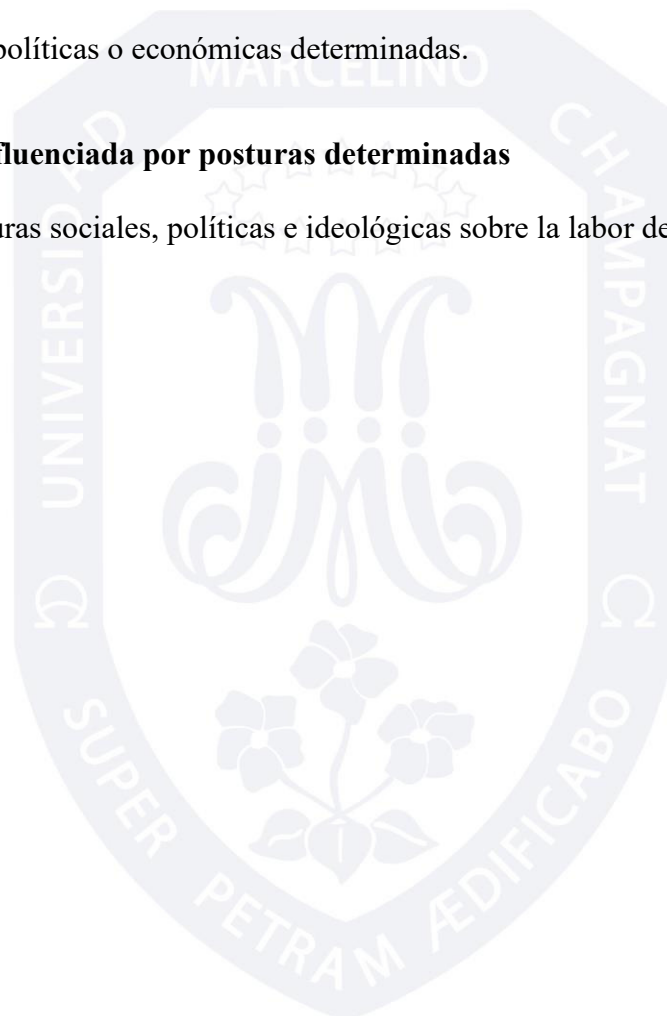
Sujeción de la educación básica a ciertos pensamientos o posturas políticas sociales y económicas determinadas.

**Aspectos de la institución educativa influenciada por posturas determinadas**

Elementos de la institución educativa que, según los docentes, están influenciados por posturas sociales, políticas o económicas determinadas.

**Labor docente influenciada por posturas determinadas**

Influencia de posturas sociales, políticas e ideológicas sobre la labor del docente.



## **4. Metodología**

### **4.1. Nivel de investigación**

Hernández et al. (2014) señalan que los estudios exploratorios se realizan cuando el tema por investigar ha sido poco estudiado, se tienen varias dudas acerca de este o no se ha tratado antes. Es decir, en este nivel, los investigadores analizan temas novedosos o desconocidos. En consideración con lo expuesto anteriormente, la presente investigación es de carácter exploratorio ya que la indagación sobre las percepciones de los docentes ante las pedagogías críticas es un tema que ha sido muy poco discutido y observado.

### **4.2. Tipo de investigación**

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo ya que se ha buscado estudiar de manera profunda las concepciones de los docentes acerca de las pedagogías críticas, para poder comprenderlas. Este enfoque concibe lo social como una realidad construida, tratando de identificar su naturaleza, junto con sus diversas relaciones y sus estructuras dinámicas (Guerrero, 2015).

### **4.3. Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación corresponde a un estudio fenomenológico. Poblador y Tagare (2023) explican que la investigación fenomenológica es el estudio de los individuos que conforman la muestra en su propio lugar de procedencia. Además, F. D. Rodríguez et al. (2019) hacen mención que la fenomenología estudia la conciencia y cómo esta aprehende e interpreta las experiencias. Los diseños fenomenológicos admiten que lo que se observa viene cargado de prejuicios y mientras se van eliminando estos al estudiar un objeto, más completa y verdaderamente se puede comprender. En base a ello, en la presente

investigación se ha adoptado un diseño fenomenológico para el estudio de las concepciones de los docentes de primaria acerca de la pedagogía crítica.

#### **4.4. Participantes**

La población estuvo conformada por los docentes de primaria de instituciones públicas en Lima Metropolitana. Los participantes o la muestra de la investigación la conformaron cinco docentes de educación primaria de instituciones públicas de distintos distritos de Lima Metropolitana, siendo estos de distinto sexo y edad. Además, se procuró que proviniesen de los cuatro sectores en los que se divide la ciudad de Lima: sector norte, sur, este y oeste. De esta manera, se conformó una muestra teniendo como base el principio de representación socioestructural, de acuerdo al cual: "cada miembro seleccionado representa un nivel diferenciado que ocupa en la estructura social del objeto de investigación" (Mejía, 2000, p. 166). Sin embargo, no se logró una completa representación debido a que solo se consiguió contactar docentes de Lima sur, centro y norte.

Se usó la técnica no probabilística bola de nieve o muestreo en cadena. Izcara (2007) explica que el muestreo en cadena consiste en la selección realizada con la ayuda de informantes que contactan al investigador con otros individuos que aceptan participar en el estudio. Asimismo, la técnica garantiza la fiabilidad en los participantes, ya que como Martín-Crespo y Salamanca (2007) indican, este muestreo es práctico y eficiente, ya que el contacto con otras personas se hace a través de un tercero, lo que facilita establecer una relación de confianza con los participantes y contactar profesionales difíciles de identificar. Por lo tanto, en el presente estudio se optó por la mencionada técnica de muestreo no probabilístico en la búsqueda de cinco docentes de distinto sexo y edad que laboraban en instituciones educativas públicas en Lima Metropolitana. Los nombres de los participantes

se han cambiado por unos ficticios y sus edades y lugares de procedencia se expresan en la Tabla 2:

**Tabla 2**

*Datos de los participantes*

Participantes				
Nombre	Sexo	Edad	Distrito de procedencia	Sector de Procedencia
Sofía	F	57 años	Barranco	Centro
Alberto	M	33 años	Villa el Salvador	Sur
Carla	F	50 años	San Martín de Porres	Norte
Berta	F	53 años	Santiago de Surco	Centro
Jimena	F	44 años	Villa el Salvador	Sur

#### 4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se usó la entrevista fenomenológica como técnica de recolección de los datos para el estudio. Rocha et al. (2013) definen a esta como la manera de acceder, conseguir y comprender los objetos vividos. Además, mediante esta técnica el entrevistador se desprende de prejuicios y creencias de algún tipo que pueda obstaculizar el conocimiento del fenómeno en su singularidad y subjetividad.

Los tipos de entrevista son: estructurada, semiestructurada y no estructurada o abierta. En el presente estudio se ejecutó una entrevista semiestructurada, la cual permite obtener datos más profundos sobre temas específicos; posee mayor flexibilidad que la entrevista estructurada y las preguntas se adaptan de mejor manera al interlocutor lo que posibilita la aclaración de términos y el evitar los formalismos o ambigüedades (Díaz-Bravo

et al., 2013; Troncoso-Pantoja & Amaya-Placencia, 2017). El guion de la entrevista se diseñó teniendo en cuenta las categorías preestablecidas, ya que podrían aumentar dependiendo de si emergían nuevas durante la investigación.

La validez del guion de la entrevista se estableció a través de juicio de expertos (ver Apéndice A). Los cinco profesionales que contribuyeron a la validación del guion de entrevista presentaban las siguientes características: una profesional magíster en Derecho con estudios concluidos de doctorado en Ciencias Políticas y Ciencias de la Educación, un docente de educación primaria y director de una institución educativa, un docente universitario y especialista del Ministerio de Educación, una docente de primaria con más de 30 años de experiencia, y un docente universitario y coordinador de una institución educativa. Las sugerencias proporcionadas por los expertos fueron incorporadas en el documento final. Luego se realizó una entrevista piloto que permitió apreciar la idoneidad del instrumento.

En la Tabla 3 se presenta la estructura del instrumento de investigación.

**Tabla 3***Estructura del guion de la entrevista*

Macro categorías	Categorías Previas	Preguntas
Concepciones sobre los maestros como impulsores del diálogo transformador y el pensamiento crítico	Responsabilidad social	¿Considera que los docentes poseen una responsabilidad social en su labor educativa? ¿Considera que a través de su labor educativa pueden generar un cambio en la realidad social? ¿y deben hacerlo?
	Fomento de la crítica	¿Considera que un docente debe fomentar la crítica de la situación social en el aula? ¿Ha tenido la oportunidad de fomentar la crítica en el aula o fuera de ella? ¿Cómo lo ha hecho?
	El diálogo en el aula	¿Considera que el docente debe impulsar en el aula el diálogo? ¿Y con qué finalidad? ¿Cómo puede hacerlo? ¿Y fuera del aula?
Concepciones sobre la reflexión y cuestionamiento de los discursos y conocimientos hegemónicos impartidos en el aula	Contenidos que prevalecen Valores que prevalecen	¿Hay algunas áreas o contenidos del currículum en los cuales el docente hace mayor énfasis que en otros? ¿Cuáles son estos? ¿En todos los grados? ¿Y en relación con las actitudes y los valores?
	Reflexión sobre los contenidos y valores que prevalecen	
	Reflexión sobre el currículum oculto	¿Cree que un docente debería reflexionar acerca de las ideas sociales y del contenido social, político e ideológico del currículum oculto que se experimenta en las aulas?
	La reflexión en el aula	¿Considera que el docente debe incentivar a los estudiantes a reflexionar? ¿Sobre qué cree que se debe reflexionar en el aula?
Concepciones acerca de que la educación es una práctica construida bajo condiciones políticas, sociales y culturales determinadas	Educación básica influenciada por posturas determinadas	¿Considera que la educación básica obedece a ciertos pensamientos o posturas políticas, sociales y económicas determinadas? ¿Cómo se da esto?
	Aspectos de la institución educativa influenciada por posturas determinadas	¿Considera que ciertos aspectos de la institución educativa (normas de la institución, interrelación entre docentes, estudiantes y padres de familia) tienen mayor relevancia que otros debido a posturas sociales, políticas o económicas determinadas?
	Labor docente influenciada por posturas determinadas	¿Cree que su labor docente en el aula (conocimientos que imparte en el aula, acuerdos de convivencia) tiene influencia de posiciones o posturas sociales, políticas e ideológicas? Me podría dar un ejemplo de cómo sucede esto.



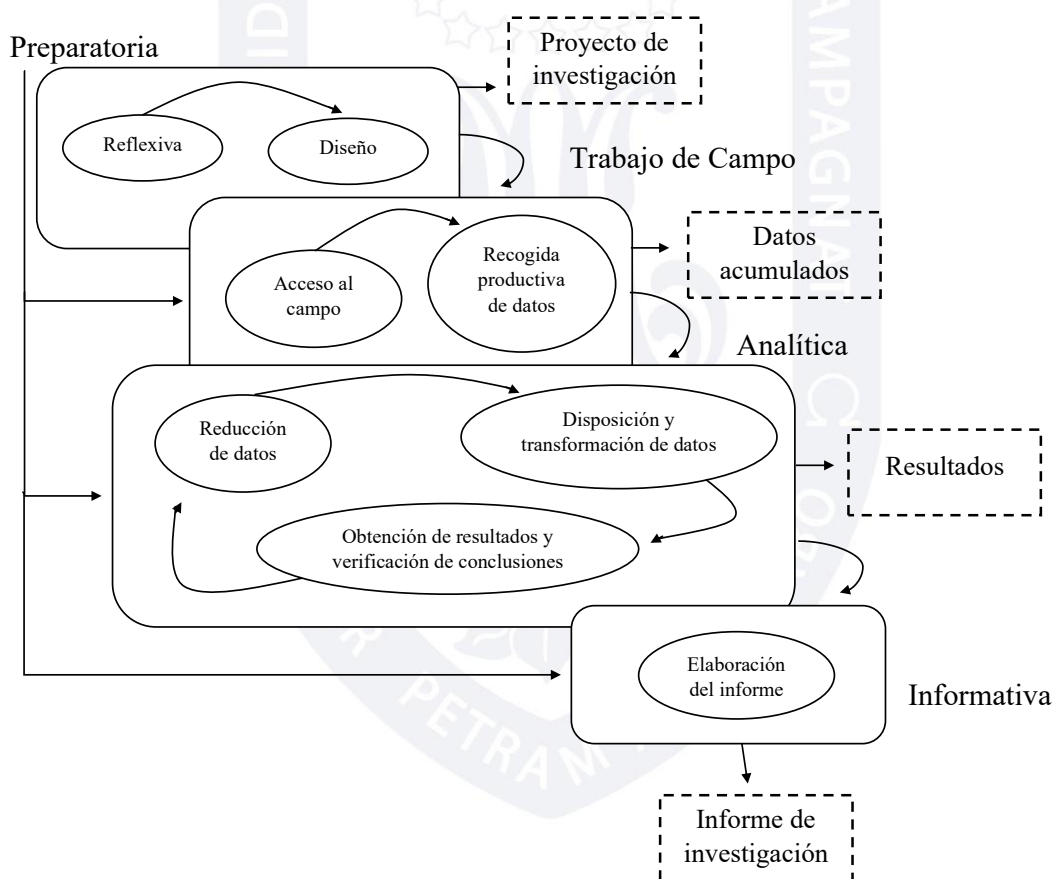
#### 4.6. Procedimiento

Se siguió el procedimiento propuesto por G. Rodríguez et al. (1996), compuesto por cuatro fases: fase preparatoria, fase de trabajo de campo, fase analítica, fase informativa.

La Figura 1 muestra la secuencia en el proceso de la investigación.

**Figura 1**

*Proceso en una investigación cualitativa*



*Nota.* De *Metodología de la investigación cualitativa* por G. Rodríguez, J. Gil, & E. García, 1996, Ediciones Aljibe.

La fase preparatoria correspondió a la elección del tema de interés que en el presente trabajo ha girado en torno a las concepciones de los docentes de instituciones educativas públicas en Lima Metropolitana acerca de la pedagogía crítica. En esta parte también se desarrolló el diseño, el cual define qué métodos, enfoques e instrumentos de recolección de datos y análisis son los más pertinentes para el estudio. Todo ello dio origen a un proyecto de investigación que se derivó al centro de investigación de la casa de estudios para su aprobación.

En la segunda fase se llevó a cabo el trabajo de campo. Esta etapa la componen el acceso al campo y la recogida productiva de datos. En el primer momento de esta fase se solicitó a los participantes su permiso para su colaboración en el estudio, a través de una carta de consentimiento informado (ver Apéndice B). Luego se procedió con la aplicación de la entrevista semiestructurada a los cinco docentes; todas se grabaron ya que se contó con la autorización respectiva. Esto se realizó en el momento y con la modalidad que se señalan en la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Aplicación del instrumento de investigación*

	Momento	Modalidad
Entrevista Profesora Sofía	2 de Setiembre del 2022	Presencial
Entrevista Profesor Carlos	14 de octubre del 2022	Llamada telefónica
Entrevista Profesora Carla	12 de octubre del 2022	Llamada telefónica
Entrevista Profesora Berta	14 de octubre del 2022	Llamada telefónica
Entrevista Profesora Jimena	3 de octubre del 2022	Plataforma Zoom

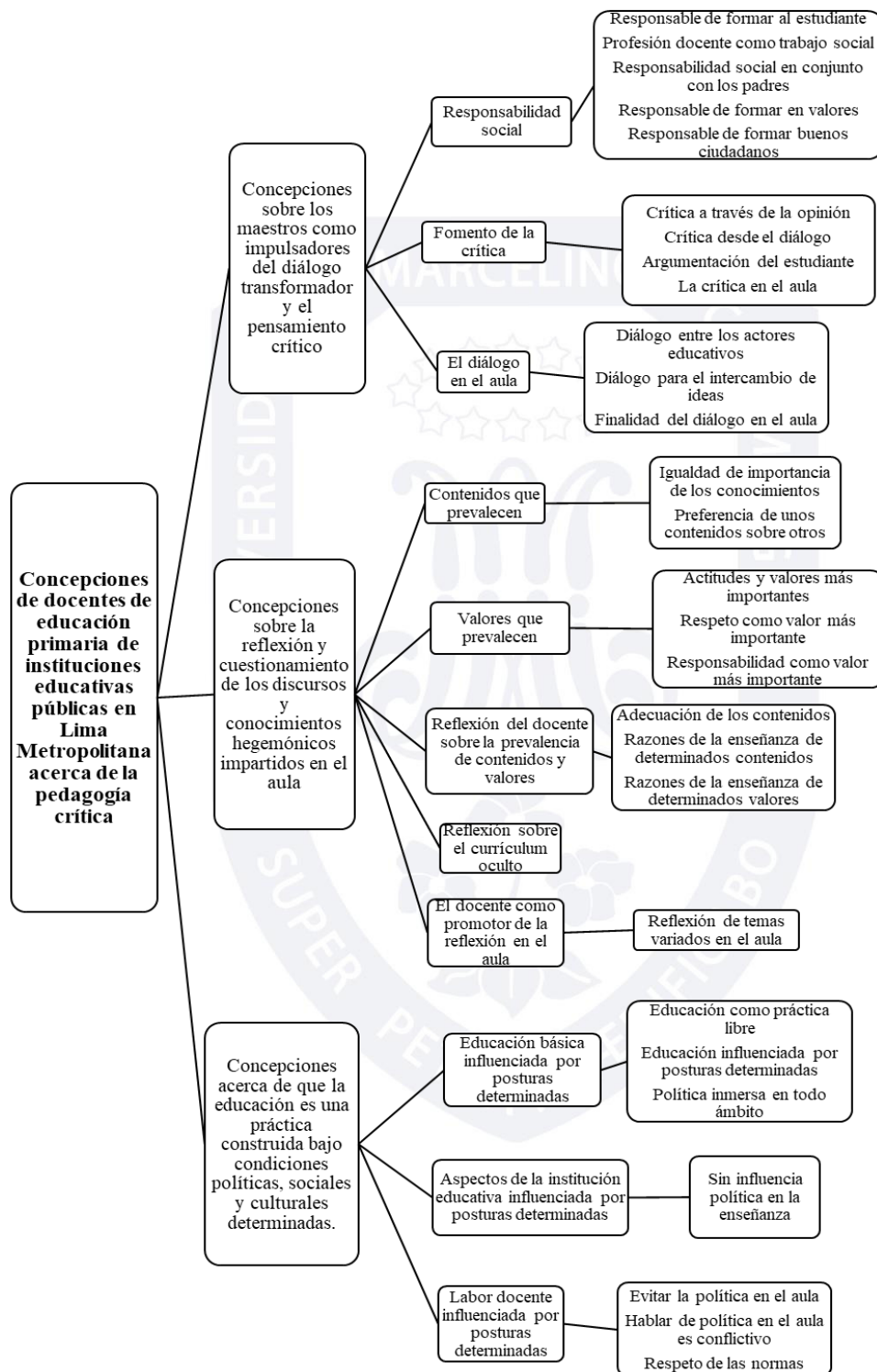
La duración de las entrevistas fue de 20 a 30 minutos. Con este procedimiento se obtuvieron los datos de la investigación.

La siguiente fase abarca el análisis de los datos recopilados; esta etapa, en realidad, se inicia durante el recojo de información. En este momento de la investigación se ponen en práctica diversas tareas: transcripción de las entrevistas, reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones. En el presente estudio, se transcribieron las entrevistas (ver Apéndice C) y, una vez obtenidos los datos, se procedió a categorizarlos y codificarlos mediante el programa Atlas.ti, utilizando la codificación abierta, la cual se define como la revisión de los datos en busca de semejanzas o disparidades; aquella información que comparta un significado o concepto con otra se agrupa en lo que se denomina una categoría (Strauss & Corbin, 2002). En esta fase, se realizó, también, la validación comunicativa, es decir, la aprobación de los entrevistados del contenido de sus declaraciones, obtenidas por la investigadora, según lo recomendado por Flick (2014).

Se estructuró la información mediante redes semánticas que representan la organización de los datos en macrocategorías, categorías y subcategorías; estas últimas fueron seleccionadas teniendo en cuenta la frecuencia de citas vinculadas a ellas, tomándose como criterio una frecuencia mayor a dos citas (ver Apéndice D). La Figura 2 muestra la estructura general de la categorización

Figura 2

## Categorización



Por último, para la obtención de los resultados se procedió a realizar la interpretación de los datos por cada subcategoría y luego se integraron por categorías según las redes semánticas que se muestran en el capítulo siguiente. Luego, se conectó esta información en el marco más amplio de las macrocategorías para, así, dar respuesta a las preguntas de la investigación. Asimismo, en cada uno de estos momentos se ha confrontado los resultados obtenidos con los postulados de los teóricos de la pedagogía crítica. Finalmente, en la fase informativa se presenta el proceso y los resultados del trabajo mediante un informe de investigación.

#### **4.7. Rigor metodológico**

Borjas García (2020) explican que la validez en la investigación cualitativa radica en que los resultados evidencian la realidad estudiada de la forma más verídica y transparente posible, asimismo, interviene el proceso estricto y lógico del recojo y análisis de los datos y la fiabilidad o la posibilidad de obtener los mismos resultados si se repitiese la investigación.

Para poner a disposición del posible nuevo investigador todos los datos necesarios para la replicabilidad de la investigación, se han tenido en cuenta las siguientes estrategias.

- Una información clara acerca del papel de la investigadora.
- La descripción de los informantes y de los criterios utilizados para su selección.
- La indicación del momento, lugar y modalidad de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos.
- El relato de cómo se ha construido el guion de la entrevista, además de presentar una copia en el Apéndice E
- La explicación detallada de los pasos seguidos en el análisis de los datos.

Para garantizar la validez durante la recogida y el análisis de los datos se han seguido algunas indicaciones señaladas por Goetz y LeCompte (1988) y Martínez (1999).

- Se incluyen en el Apéndice C la transcripción de las entrevistas, de tal manera que los lectores puedan tener acceso a datos primarios.
- Se ha procedido a realizar la validación comunicativa mediante la cual “Se obtiene después de la entrevista la aceptación de los entrevistados del contenido de sus declaraciones” (Flick, 2014, p. 44)



## 5. Resultados y Discusión

Los resultados corresponden a las entrevistas que se realizaron a los cinco docentes de instituciones educativas públicas en Lima Metropolitana. Los nombres, por temas de confidencialidad, se han cambiado por los siguientes: Sofía, Alberto, Carla, Berta y Jimena.

Se presentan los resultados y su discusión organizados de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación.

### **5.1. Concepciones sobre los maestros como impulsores del diálogo transformador y el pensamiento crítico**

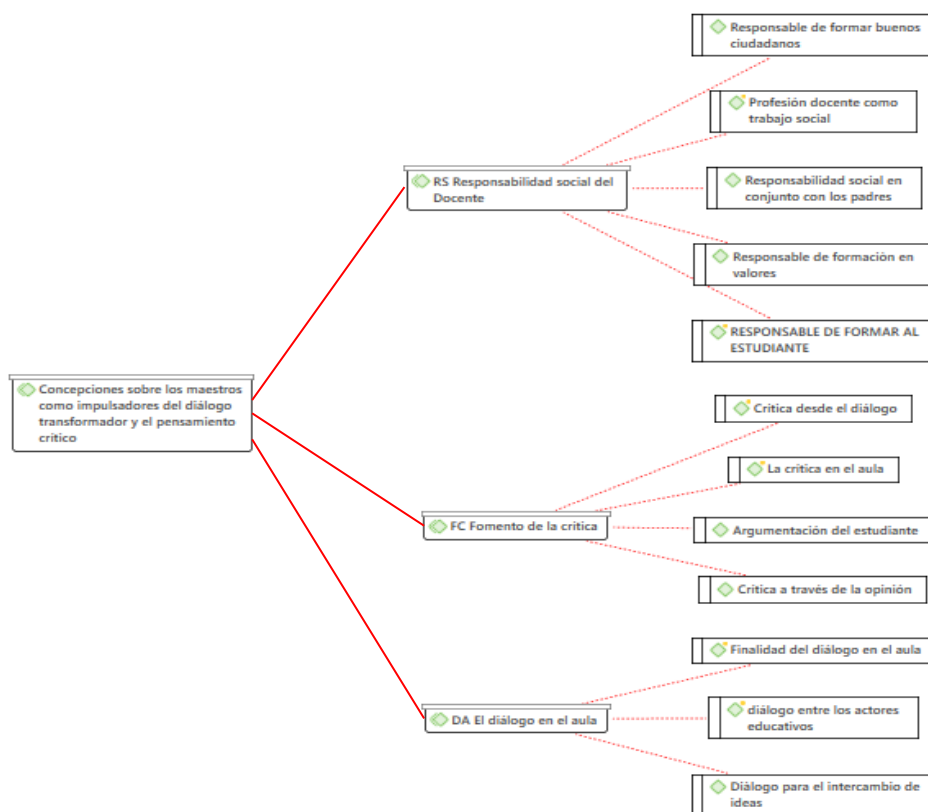
Esta macrocategoría ha sido dividida en tres categorías: responsabilidad social, fomento de la crítica y el diálogo en el aula.

La estructura de esta macrocategoría se presenta en la Figura 3.



**Figura 3**

*Red semántica de la macrocategoría Concepciones sobre los maestros como impulsores del diálogo transformador y el pensamiento crítico*



### **Responsabilidad social del docente**

En la categoría de responsabilidad social, se obtuvo que cuatro de los docentes coinciden en que el maestro es responsable de formar buenos ciudadanos. Así, el profesor Alberto señala que de los docentes depende el formar estudiantes con valores que contribuyan a la ciudadanía. Asimismo, se vislumbra que dos maestros señalan al docente como responsable de inculcar valores en los estudiantes, no obstante, se hace mención que esta responsabilidad social es compartida con los padres. Incluso una docente explica que observa su profesión como un trabajo social: “porque nuestra profesión es de servicio; en este caso a los niños,

que también involucra a las familias. Y estamos prestos a lo que es un trabajo social, un trabajo social” (Profesora Sofia).

Esto coincide con lo expresado por Giroux (2001) quien manifiesta que la naturaleza social de los docentes deriva de su rol en la construcción y validación de los discursos que se experimentan en las aulas. Además, es así como los maestros adquieren la labor de intelectuales transformativos capaces de generar cambios en la sociedad a través de su profesión educativa.

Finalmente, se obtuvo que dos docentes mencionan que el maestro es responsable de formar al estudiante. Tal y como lo explica la profesora Sofia:

Claro, porque nosotros somos formadores, en este caso de niños que los, como redundando, los formamos para un futuro, ¿no?, como las personas del mañana. Los formamos en cuanto a qué metas, aspiraciones tienen, junto con la familia, porque es un trabajo no solamente del maestro. A estos niños los formamos para prepararlos, para que sean competentes en la vida, sí.

Al respecto, Chomsky (como se cita en Learning without frontiers, 2015). diferencia dos tipos de objetivos de la educación: la que descende de la Ilustración está destinada a formar estudiantes creativos, investigadores y capaces de controlar su propio aprendizaje, por otro lado, sitúa otro tipo de educación la cual adoctrina y controla a los estudiantes para ingresar a la estructura social a través de instituciones como la escuela y la universidad En virtud de ello, es posible afirmar que lo expresado por la maestra armoniza con la última visión de la educación expuesta por Chomsky, sin embargo, no muestra coincidencias con la función educativa vista desde la pedagogía crítica ya que, para esta, la formación debe

darse en cuanto al desarrollo de una conciencia crítica del estudiante para y con su entorno (Jardilino & Soto, 2020).

### **Fomento de la crítica**

En esta categoría, se encontró que tres docentes coincidieron que el fomento de la crítica debe darse a través de la opinión: La profesora Carla sostiene que el niño, tiene “que expresar su opinión, no crítica, su opinión, sobre lo que está leyendo, sobre el actuar de los personajes, cómo hubiera hecho él en caso de estar el lugar del personaje, etc. Todos enfocados a la lectura”.

En la cita anterior, se evidencia que la docente incentiva una crítica hacia el material de lectura y que esta debe darse mediante preguntas de criterio o reflexión. Esta afirmación se opone a lo que explica la pedagogía crítica ya que, para esta corriente educativa, la crítica permite a los estudiantes reflexionar y conversar activamente la conexión de la teoría y la acción, el aprendizaje y la transformación para la liberación moral y política de los estudiantes (McLaren & Kincheloe, 2012), mientras que lo que expresa la profesora podría estar limitando a los estudiantes a reflexionar solamente sobre materiales preestablecidos en el currículum.

Por otro lado, dos docentes mencionaron que la crítica puede darse mediante el diálogo. Esta aseveración muestra similitud con lo mencionado en la pedagogía crítica en la anterior paráfrasis, ya que para esta la crítica se produce mediante la discusión.

Además, tres profesoras indican que fomentan la crítica en el aula sobre diversos temas de índole social: inseguridad social, alimentación, situación laboral, maltrato a la mujer, noticias, realidad económica, etc. O también acerca de la situación emocional y las

experiencias de los estudiantes. En este caso, la profesora Sofía menciona que la crítica puede darse sobre la realidad económica, social, acerca de la alimentación y relacionando todo ello con las experiencias de los estudiantes. Se observa que lo expresado por la docente coincide con lo propuesto por la pedagogía crítica: Santamaría-Rodríguez et al. (2019) declaran que la acción crítica educativa debe formar a los educandos culturalmente involucrándolos de forma social, política e histórica con su entorno.

Por último, se mencionó la importancia de que el estudiante argumente su respuesta. La profesora Jimena indica que busca que sus estudiantes argumenten sus opiniones ya que esto ayuda al desarrollo de su pensamiento lógico. Giroux (2013) explica que la pedagogía crítica educa a los estudiantes para ser críticos activos de y para la sociedad. Al respecto, lo señalado por la maestra coincide con Giroux ya que la práctica cuestionadora activa implica en sí misma la capacidad de la argumentación.

### **El diálogo en el aula**

En relación a esta categoría, los cinco docentes conversaron sobre la finalidad del diálogo en el aula. Entre sus respuestas se encontraron coincidencias sobre el diálogo para la comunicación, el aprendizaje y sus necesidades, para el respeto e intercambio de opiniones y para fomentar la confianza en los estudiantes. Como menciona el profesor Alberto al preguntársele sobre la importancia de impulsar el diálogo en el aula: “creo que eso es lo más importante para que todos los puntos de vista, las opiniones, sean respetadas y dadas a conocer de la mejor manera”. Al respecto, en la pedagogía crítica, McLaren y Kincheloe (2012) dan a conocer que se observa al diálogo como un debate o una plática crítica sobre la transformación social para un porvenir democrático.

Por otro lado, Di Franco (2021) manifiesta que el diálogo para Freire, permite la comunicación para la enseñanza mutua entre docente y estudiantes. Por lo tanto, se observa que la finalidad del diálogo para la pedagogía crítica solo coincide con lo expresado por los docentes en el aspecto comunicativo del diálogo mas no en su función valorativa y formativa mencionada por los maestros. Luego, se hace mención por dos docentes que el diálogo se produce entre todos los actores educativos, es decir, docentes, estudiantes y padres de familia. Estos datos se relacionan con lo expresado por Di Franco (2021) en la educación liberadora, propuesta por Freire, que explica una retroalimentación mutua entre maestros y estudiantes, oponiéndose a la educación bancaria en la que no existe comunicación ni una relación horizontal entre estos actores educativos.

Por otro lado, todos los docentes coinciden en que uno de los objetivos del diálogo es el intercambio de ideas. Tal y como lo explica la profesora Carla al preguntársele sobre ello: “intercambiar ideas, conocer la opinión de la otra persona, aprender a respetar las opiniones, independientemente de que uno esté de acuerdo o no”. Sin embargo, en la educación de Freire, el propósito del acto dialógico es el consenso para instaurar un cambio social (Di Franco, 2021).

Por tanto, a partir de lo expuesto con referencia a las *Concepciones sobre los maestros como impulsores del diálogo transformador y del pensamiento crítico*, se ha podido apreciar que los participantes consideran la labor docente como una profesión de relevancia social y atribuyen al maestro responsabilidad sobre la formación de sus estudiantes como ciudadanos que actúan guiados por valores, pero no necesariamente que cuestionan un orden social establecido. De acuerdo al fomento de la crítica, se evidencia que observan la crítica relacionada con actividades de aprendizaje en el aula, como el material

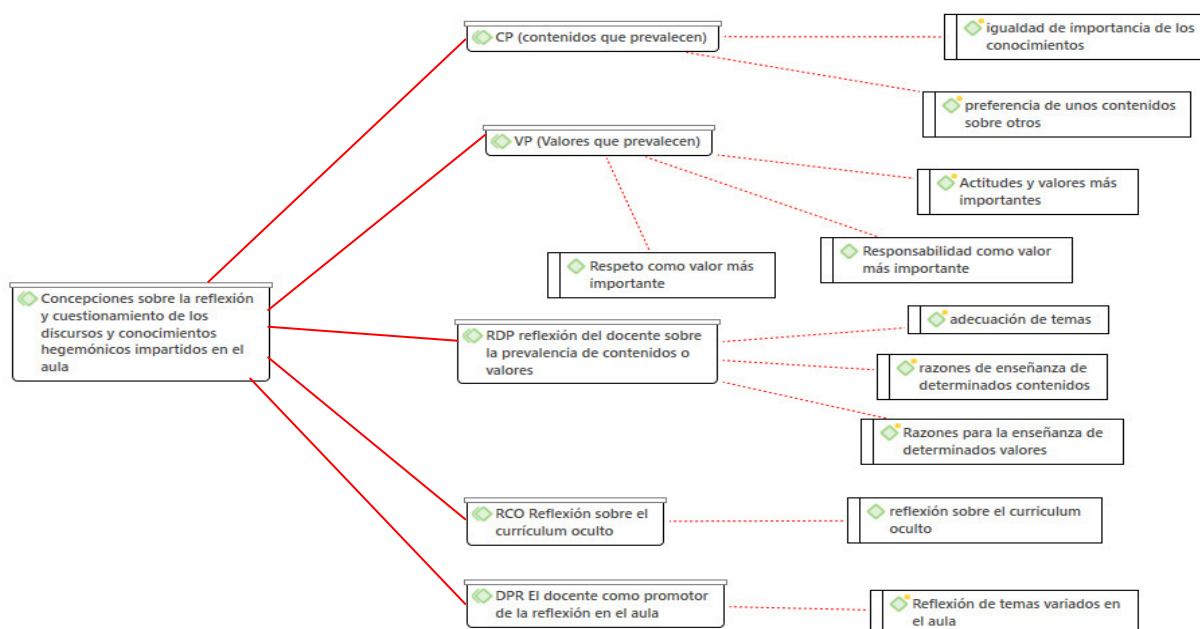
de lectura, sin embargo, sí existe un fomento de la crítica sobre temas sociales. Por último, sobre la promoción del diálogo, los docentes expresaron diversas opiniones de acuerdo a cuál es la finalidad del diálogo, coincidiendo con la pedagogía crítica en el propósito comunicativo de este, pero no en su propósito valorativo y formativo. Los maestros reconocen que el diálogo debe darse entre docente y estudiantes, poniendo énfasis en que para ellos su principal fin es el intercambio de ideas. Es por ello que se concluye que los docentes reconocen su labor como un trabajo de impacto social en el sentido de formar ciudadanos competentes, aunque no necesariamente en el aspecto de formar individuos que polemiquen su realidad en la búsqueda de un cambio social.

## **5.2. Concepciones sobre la reflexión y cuestionamiento de los discursos y conocimientos hegemónicos impartidos en el aula**

Esta macrocategoría ha sido subdividida en cinco categorías: contenidos que prevalecen, valores que prevalecen, reflexión del docente sobre la prevalencia de contenidos o valores, reflexión sobre el currículum oculto y el docente como promotor de la reflexión en el aula. La mencionada división se observa en la Figura 4.

**Figura 4**

*Red semántica de la macrocategoría Concepciones sobre la reflexión y cuestionamiento de los discursos y conocimientos hegemónicos impartidos en el aula*



### **Contenidos que prevalecen**

Al respecto de los contenidos que prevalecen, se observa que tres docentes señalaron que, para ellos, se le otorga igual importancia a todo tipo de contenido o área. De acuerdo a ello, la profesora Sofía menciona que tienen que trabajar todos los temas, además que ella no muestra preferencia por un tema o un área en particular ya que todas se integran. Ante esto, es posible comentar que se evidencia un acatamiento riguroso por parte de los docentes hacia el currículum; por el contrario, en un estudio realizado por Tedeschi y Pavan (2022) en Brasil, se obtuvo que los maestros reconocían que el currículum no representaba una verdad



absoluta y que no poseía una idea aplicable a toda realidad. Asimismo, en la mencionada investigación, los profesores afirmaban la prevalencia de conocimientos que obedecen a poderes determinados. Lo expresado por los maestros de la presente investigación difiere con lo formulado en la pedagogía crítica: para esta se hace uso de la función educativa para enseñar determinados saberes preestablecidos. Esta corriente educativa cuestiona las relaciones de poder y autoridad que producen la información o los libros de textos (Giroux, 2013). Además, la pedagogía crítica demanda el desconocimiento de los docentes alrededor de los conceptos de relevancia social y cultural que presentan, cómo los estudiantes los interpretan y el cómo profesores y educandos aceptan y legitiman conocimientos socialmente aceptables (Giroux, 1997). Sin embargo, esta última cita se opone a lo expresado por una de las docentes que reconoce que se le suele poner mayor énfasis a las áreas de comunicación y matemáticas, asimismo, otra docente hizo mención sobre la preferencia de ciertos temas sobre otros. Tal y como indica la profesora Berta, puede haber algunas áreas en las que un docente se sienta más cómodo debido a que esta va de acuerdo a sus capacidades. Se puede apreciar que los docentes consideran que si hay preferencia por algún tema o materia esto se debe a condiciones particulares de los maestros (gustos o capacidades), pero no reconocen que hay una influencia externa, movida por intereses de grupos hegemónicos, que determina qué se debe enseñar en el aula y qué no.

### **Valores que prevalecen**

En esta categoría todos los docentes reconocieron que existen valores a los que se les otorga mayor énfasis. Esto coincide con lo señalado por la pedagogía crítica, la cual menciona que la escuela elige y rechaza ciertos conceptos morales de acuerdo a convenciones sociales y culturales (Giroux, 2001).

La responsabilidad fue posicionada por tres docentes como uno de los valores que prevalecen. Por otra parte, otros tres docentes indicaron que este lugar lo ocupa el valor del respeto. Se observa que los maestros señalan los valores que prevalecen sin relacionarlos a grupos sociales o de poder específicos, en oposición a lo que invoca la pedagogía crítica, ya que para esta la institución educativa no es neutral al respecto de la enseñanza moral en las aulas debido a que reconoce que dependen de colectivos determinados, ya sean valores influenciados por grupos religiosos, discursos feministas, grupos ecológicos, etc. (Giroux, 2001).

### **Reflexión del docente sobre la prevalencia de contenidos y valores**

En esta categoría, se observó lo siguiente sobre la reflexión acerca de los valores que prevalecen:

En cuanto a las razones para considerar al respeto como uno de los valores más importantes, tres profesores explicaron su necesidad para apreciar la diversidad en el aula. Cuatro docentes reconocieron la necesidad del respeto hacia las distintas formas de pensar. Luego, la profesora Berta indica que “se están perdiendo los valores, los principios, entonces debemos tener como un curso principal como parte de Personal Social para aprender lo que son los valores, la ética, los principios”. En la cita anterior, se observa que para la docente una de las razones por las que se les coloca mayor énfasis a los valores ciudadanos es la falta de estos en casa y en la escuela. Se evidencia que los docentes interpretan la relevancia de ciertos valores sobre otros como aspectos que beneficiarán la formación valorativa de los estudiantes, no obstante, la pedagogía crítica observa esta prevalencia situando a la práctica educativa como una guía moral de acuerdo a relaciones políticas, económicas y sociales (McLaren & Kincheloe, 2012). Asimismo, lo expresado por los docentes no coincide con

los resultados del estudio de González (2016), quien menciona que los docentes al ser consultados sobre los valores, los relacionan a las tendencias del entorno y al contexto globalizado.

Asimismo, sobre la reflexión acerca de los contenidos que prevalecen en el aula, dos docentes manifestaron que suelen trabajar en clase los temas brindados en base a las necesidades de los estudiantes o ya programados. Tal y como lo expresa la profesora Jimena: “nosotros trabajamos en base a priorizar competencias frente a las necesidades del estudiante, es por ello que nosotros al iniciar el año escolar realizamos una evaluación diagnóstica y más aún este año que hemos retornado a la presencialidad”. En la cita anterior, la docente señala que la enseñanza de determinados temas se hace en base a competencias que consideran necesario trabajar con los estudiantes. Se demuestra que los maestros advierten la prevalencia de determinados contenidos sobre otros desde una perspectiva meramente pedagógica. Esta afirmación se opone a como observa dicho fenómeno la pedagogía crítica, ya que para esta existen refuerzos ideológicos en las escuelas que legitiman, validan y generan conocimientos específicos (Giroux, 1997).

### **Reflexión sobre el currículum oculto**

En esta categoría, dos docentes señalaron que realizan una reflexión en cuanto a las actitudes que observan en los estudiantes. Asimismo, uno de los docentes al preguntarle si reflexiona sobre el contenido político, social o económico del currículum oculto, contestó:

Creo que esos temas de política, deberían ser reflexionados, hablo por mí, lo reflexiono personalmente. No impongo una idea acerca de ello en mis estudiantes.

En cuanto a las actitudes que ellos deben tomar con el comportamiento entre pares, ya sean niños o niñas, eso sí, lo puedo, sí lo hago ¿no?, el respeto mutuo, pero ideas

políticas no considero que deban ser tocadas en aula (Profesor Alberto).

Como se observa, el docente menciona que la reflexión sobre el contenido político debe ser personal y evita tocarlo en el aula. Se evidencia que lo expresado por el profesor difiere parcialmente con la pedagogía crítica, ya que esta le demanda a la labor docente el rol de intelectual público rechazando la posición de neutralidad política de los maestros e incentivando el fomento de la actitud crítica de los estudiantes hacia su entorno social y político (Giroux, 2013). De acuerdo a ello, cabe recordar que la población está conformada por docentes de educación primaria, por lo que resulta “polémico” que estos integren la política con la educación, sin embargo, Santamaría-Cárdaba y Carrasco-Campos (2020) explican que mediante un estudio sobre la promoción de la reflexión y la crítica en estudiantes de primaria acerca de situaciones de desigualdad e injusticia social fue posible que los niños se formen como ciudadanos activos y de transformación social. En el trabajo anterior es posible decir que se propone la reflexión política a través de escenarios de injusticia social.

Por su parte, otras tres profesoras señalaron la importancia de reflexionar sobre lo que sucede en el aula y una de ellas mencionó que no se debe limitar a los estudiantes con lo que se les enseña. Si bien se observa que existe una reflexión del docente alrededor de aspectos no implícitos de la enseñanza en el aula, no se evidencia presencia de una crítica a profundidad como la propuesta por la pedagogía crítica. De acuerdo a ello, Giroux (1997) menciona que los agentes de socialización como la familia, el lugar de trabajo o las escuelas reproducen ideologías y culturas hegemónicas, las cuales controlan y dan forma a la conducta de los individuos para continuar con el poder político y económico de determinadas élites.

### **El docente como promotor de la reflexión en el aula**

En esta categoría, todos los docentes señalaron que reconocen e incentivan la importancia de la reflexión en el aula. Los profesores mencionaron que la reflexión en el aula se realiza hacia temas variados como la vida familiar, el logro de metas, las experiencias, las emociones y las acciones de los estudiantes, la igualdad de género, la situación actual del país y sobre el propio aprendizaje. Ante lo expresado, se encuentra relación entre ciertas ideas expresadas por los docentes y lo planteado por la educación liberadora de Freire, la cual sienta la reflexión y la acción crítica como formas de indagar acerca de problemáticas sociales, luchas de poder y la construcción de alternativas. Debido a ello, se torna importante enlazar el aspecto social y la educación para la formación de ciudadanos críticos que transformen y reconstruyan su entorno (Di Franco, 2021).

Además, la profesora Carla explica que la reflexión es importante para que los estudiantes tengan mayor control sobre sus acciones. Lo expresado por la docente coincide con lo propuesto por el proceso de alfabetización de Freire, el cual une praxis con reflexión y promueve la meditación crítica y la reflexión de las acciones en los estudiantes, así como el proceder congruente (Di Franco, 2021).

Por lo expuesto con relación a las *Concepciones sobre la reflexión y cuestionamiento de los discursos y conocimientos hegemónicos impartidos en el aula*, se evidencia que existe un sometimiento por parte de los docentes al currículum educativo y que, además, no observan la prevalencia de contenidos y valores desde una perspectiva social o cultural y crítica, sino desde un enfoque escolar. Por otro lado, al ser consultados sobre el currículum oculto mencionaron que no enlazan la enseñanza con la política y que reflexionan sobre lo que sucede en el aula desde un punto de vista pedagógico mas no crítico. Finalmente, los

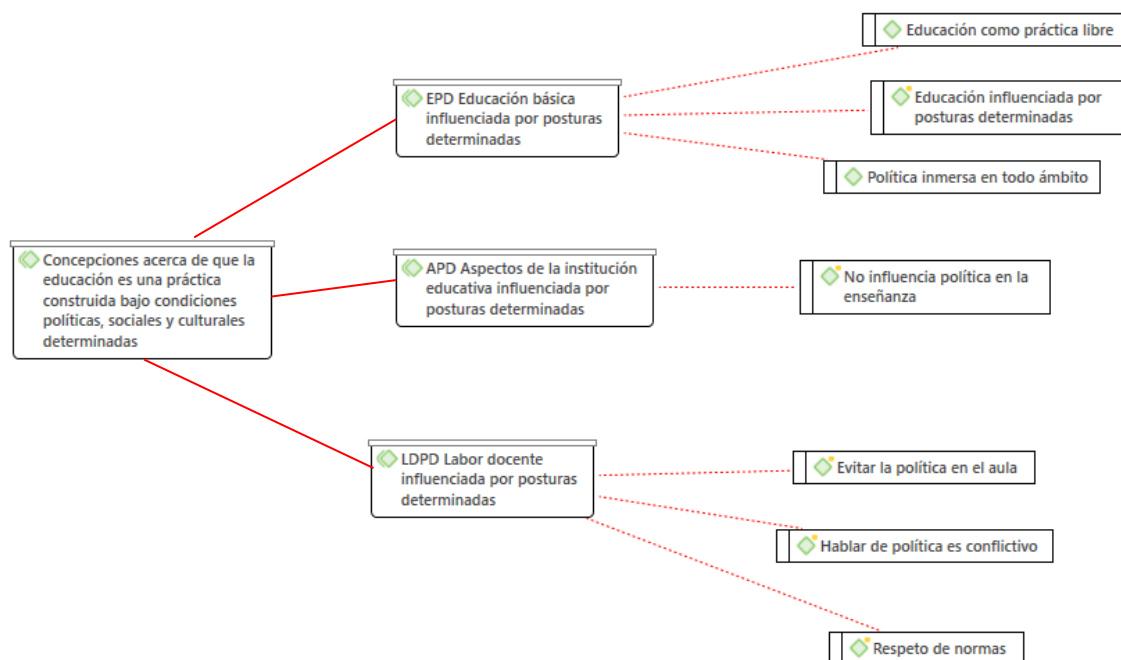
profesores consideran importante la reflexión en el aula sobre temas de índole social y acerca del control de sus acciones, dichos aspectos coinciden con lo postulado por la pedagogía crítica.

### 5.3. Concepciones acerca de que la educación es una práctica construida bajo condiciones políticas, sociales y culturales determinadas

Esta macrocategoría ha sido subdividida en tres categorías: Educación básica influenciada por posturas determinadas, aspectos de la institución educativa influenciada por posturas determinadas y labor docente influenciada por posturas determinadas. Esta organización se muestra en la siguiente figura:

**Figura 5**

*Red semántica de la macroestructura Concepciones acerca de que la educación es una práctica construida bajo condiciones políticas, sociales y culturales determinadas*



### **Educación básica influenciada por posturas determinadas**

En esta categoría, tres docentes coincidieron en que observan a la educación como una práctica libre. Al respecto, la profesora Carla sostiene que no junta la política con lo que trabaja en clase y solo se centra en los temas que debe trabajar. Sin embargo, dos docentes admitieron que la educación está influenciada por posturas determinadas y tres que la política está inmersa en todo ámbito. Así lo expresa la profesora Sofia, “sabemos que cada gobierno entra con una política educativa, por eso ha habido cambios en la currícula, y, pues, tenemos que estar a la par. Y sí, la política está en todo, hasta en la educación, en la salud”. En relación a ello, Nogueira y Sousa (2023) indican que, desde la perspectiva crítica, la educación es política y está subordinada a la sociedad y no es posible entender su funcionamiento sin tomar en cuenta los mecanismos sociales; por otro lado, las posturas no críticas, conciben a la escuela aislada del contexto histórico, social y político en el que se desarrolla. A partir de lo anterior, se evidencia que algunos docentes coinciden con lo expresado por la pedagogía crítica mientras otras profesoras observan a la educación desde una postura no crítica.

### **Aspectos de la institución educativa influenciados por posturas determinadas**

Al respecto, dos docentes señalaron que no existe influencia política en la enseñanza. En virtud de ello, la profesora Berta expresa:

Yo no pienso que la política tiene algo que ver. Quizás en las nuevas enseñanzas, ¿no? en las nuevas ideologías que cambian para la enseñanza en las escuelas, pero con relación a lo que es el padre de familia, el maestro, los niños y su enseñanza, pienso que el niño va al colegio a aprender ¿no?



No obstante, desde la perspectiva pedagógico crítica se afirma el carácter político de la enseñanza ya que brinda formas específicas de observar la vida social, el porvenir y, además, moldea las identidades y las formas de relacionarse de los individuos (Giroux, 2013). Además, afirma Freire (como se cita en Niño-Arteaga, 2019) que la neutralidad política es una falacia y no es posible, debido a que de igual forma se asume una postura política ya que se aceptan los postulados de los discursos imperantes.

A diferencia de lo que se ha encontrado en esta investigación, González (2016), en un estudio realizado con docentes de secundaria en Chile, halló que los profesores mostraban una reflexión crítica sobre los aspectos de la institución educativa y sostenían que las pautas propuestas por la sociedad de consumo afectan la vida de la escuela mediante la necesidad de los estudiantes de tener lo último en tecnología y que esto, a su vez, generaba diferenciación entre ellos, además del afán de los padres de querer mostrar cariño a sus hijos a través de productos. Asimismo, Ortega (2014) encontró que en los colegios de zonas populares de Colombia se mostraba una pérdida de la identidad que se evidenciaba en la forma de vivir y las relaciones interpersonales de maestros, estudiantes y padres de familia.

### **Labor docente influenciada por posturas determinadas**

Tres docentes señalaron que evitan tocar temas de política en el aula. Lo manifestado por los maestros se opone a la propuesta de la pedagogía crítica, la cual explica que el acto educativo es político ya que busca la transformación social, y el desarrollo de la ética y de la reflexión crítica frente a los actos de dominación de la sociedad neoliberal. Asimismo, la pedagogía se entiende como problematización y acción intelectual (Giroux, 2013). Además, dos docentes mencionan que hablar de política resulta conflictivo. Esto muestra concordancia con lo expresado por la pedagogía crítica en la paráfrasis anterior, la cual atribuye el término

“problematizador” como una de sus virtudes.

Por último, tres profesoras mencionaron que buscan incentivar el respeto de las normas por parte de los estudiantes. Con relación a ello, la profesora Jimena expresa que “también es muy importante el hecho de que al estudiante se le pueda formar respetando las normas que impone la sociedad”. En virtud de lo anterior, los escritos sobre pedagogía crítica explican que para Freire la interacción del individuo con la sociedad debe ser crítica y reflexiva ya que indica que el entorno al que se enfrenta es el neoliberal, el cual lo observa como objeto en una realidad del espectáculo bajo una pseudo libertad cuyos mayores desafíos a los que debe hacer frente son la globalización y la sociedad del mercado (Niño-Arteaga, 2019). Por lo tanto, se evidencia que mientras los docentes buscan la adaptación de los estudiantes a la sociedad a través de la aceptación de las normas, la pedagogía crítica incentiva la actitud crítica hacia estas y su problematización.

Por lo expuesto sobre las *Concepciones acerca de que la educación es una práctica construida bajo condiciones políticas, sociales y culturales determinadas* se puede apreciar que los docentes entienden la política desde un enfoque gubernamental o de partidos. Sin embargo, la pedagogía crítica al explicar el carácter político de la educación se refiere a su deber y capacidad de transformación social para la lucha contra las desigualdades y las formas de dominación. En relación a lo anterior, algunos docentes defienden el carácter político de la institución educativa; no obstante, otros no consideran que la política afecte determinados aspectos de la escuela. Finalmente, se observa que los docentes la evitan en el aula y promueven el cumplimiento de las normas. Por ello es posible mencionar que buscan la integración de los estudiantes a la sociedad, pero no incentivan la crítica hacia esta.

Por último, se deduce que la actitud no crítica o tradicional de los docentes podría deberse a la formación universitaria que no los instruye desde un enfoque pedagógico crítico. Estos resultados coinciden con la investigación de Castillo (2015) que encontró que los docentes no mostraban un conocimiento sobre la didáctica de la pedagogía histórica crítica y se apegaban más a un modelo tradicional de enseñanza. Al respecto de la pertinencia de la instrucción universitaria en la formación de maestros críticos se evidenció que en un estudio realizado por Escalante (2007) se encontró un incremento de la actitud crítica de estudiantes de un instituto pedagógico a través de talleres en donde fue aplicado el método histórico-crítico. Asimismo, Echeverri-Sucerquia et al (2015) en un trabajo de investigación realizado en Colombia, expusieron la experiencia de docentes de inglés en un grupo de estudio sobre pedagogía crítica, en donde se halló una evolución en cuanto a su conciencia crítica vista desde tres dimensiones: la claridad conceptual, mayor conocimiento de sí mismo y un crecimiento personal y profesional asociado a una nueva conceptualización de la educación.

Luego, es posible responsabilizar a la institución educativa peruana de no brindar un espacio seguro a los docentes para cuestionar las estructuras sociales y los poderes que subyacen al conocimiento, los discursos y las verdades que se propagan en las instituciones sociales. La sociedad peruana se vislumbra como no preparada para discutir o tratar estos temas en las escuelas debido a su historia cultural, social y política. Se considera que la introducción de una pedagogía crítica en las aulas peruanas es una tarea difícil y ardua pero no imposible y debe realizarse de forma gradual y no abrupta, así se podrá adquirir en los colegios una perspectiva más solidaria y equitativa hacia los otros.

Al finalizar la discusión de los resultados de la investigación, es importante señalar que una de las limitaciones de esta corresponde a la dificultad de conseguir el número de

participantes que se tenía previsto desde el inicio, el cual era 16, sin embargo, debido a las dificultades de contactar a los docentes y que correspondieran a los cuatro sectores de la ciudad de Lima se optó por solo trabajar con cinco participantes.

Otra limitación que se ha asumido es la limitada producción científica vinculada al tema de esta tesis: son pocos los estudios referidos a la pedagogía crítica en Lima y, por tanto, aún más limitado el número de estos en los que se considera la percepción de los implicados en la labor educativa.



## 6. Conclusiones y recomendaciones

### 6.1. Conclusiones

La investigación realizada ha permitido llegar a las siguientes conclusiones:

- Las concepciones de los docentes sobre los maestros como impulsores del diálogo transformador y el pensamiento crítico, se centran en que los maestros reconocen que su labor posee un gran impacto en la sociedad. Además, se evidencia que una parte de los profesores enfocan la crítica exclusivamente de forma pedagógica mientras otros convienen en que esta debe dirigirse hacia el ámbito cultural y social. Por último, el diálogo es concebido desde un enfoque escolar y comunicativo por los docentes, ya que establecen que este permite el intercambio de ideas.
- Las concepciones de los docentes sobre la reflexión y el cuestionamiento de los discursos y conocimientos hegemónicos impartidos en el aula se posicionan principalmente desde un enfoque curricular o educativo, es decir, explican la prevalencia de determinados contenidos y valores a partir de razones pedagógicas o curriculares, mas no profundizan en la explicación socio crítica de este fenómeno. Además, lo mismo sucede con la reflexión sobre el currículum oculto, al respecto, los profesores manifestaron la importancia de pensar lo que sucede en el aula, pero no realizan esta meditación desde un enfoque histórico, cultural o político. Finalmente, los maestros expresaron que distinguen la importancia de reflexionar sobre temas sociales y el control de las acciones.
- Las concepciones acerca de que la educación es una práctica construida bajo condiciones políticas, sociales y culturales determinadas difieren: un grupo de

docentes mantiene una postura no crítica de la educación ya que observan a esta como una práctica libre, no obstante, cierto número de docentes reconocen una influencia política en la educación. Por otro lado, algunos docentes conciben que la institución no está influenciada por posturas sociales. Asimismo, los educadores al ser consultados sobre su labor educativa mencionan que evitan la política en el aula y la consideran conflictiva, en lugar de ello, prefieren promover el cumplimiento de normas. Al respecto se observa que los docentes observan la política desde un enfoque partidario o como opciones políticas, como la izquierda o la derecha y no desde un ámbito de decisión o educación ciudadana y cívica. Finalmente, se percibe que se prioriza la formación de los estudiantes para amoldarse a la sociedad y se evita cuestionar la estructura social o su impacto en la vida cotidiana.

- Como conclusión general se puede afirmar que los docentes entrevistados muestran un sentido del compromiso educativo y social amplio y verdadero con sus estudiantes. Estos buscan formar ciudadanos que contribuyan a su sociedad a través de una formación pedagógica. Empero, los docentes no muestran una actitud crítica, cultural e histórica hacia su labor docente, la institución educativa o la educación en sí misma por lo que fomentan escasamente en sus estudiantes la capacidad de cuestionar la estructura social y la lucha por el cambio y la emancipación social.

## 6.2. Recomendaciones

Algunas recomendaciones que emergen de la presente investigación son las siguientes:

-Realizar una investigación del mismo tipo con docentes de nivel secundaria debido a que el fomento de la crítica y el cuestionamiento sociocultural, económico y político podría expresarse de forma distinta con estudiantes de mayor edad.

-Realizar investigaciones sobre las concepciones de los docentes acerca de la aplicación de diferentes enfoques pedagógicos en las escuelas peruanas, ya que resulta relevante y pertinente el impacto y la aceptación de las teorías educativas en las aulas y la comunidad.

-Realizar investigaciones sobre la enseñanza del enfoque pedagógico crítico en docentes peruanos y estudiantes de Educación, y comunicar sus concepciones sobre esta corriente. Esto permitiría conocer el grado de aceptación de los docentes hacia la pedagogía crítica.

## Referencias

- Angues, I. (2021). Paulo Freire y los cincuenta años de la Pedagogía del oprimido. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 329-339.  
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.786>
- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Morata.
- Balarin, M., Kitmang, J., Ñopo, H., & Rodríguez, M. (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada en el Perú* (Documentos de Investigación 89). GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi89.pdf>
- Barragán, E., Carabaja, I., & Quinto, D. (2018). Pedagogía Crítica. *RECIMUNDO: Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(3), 465-478.  
[https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(3\).julio.2018.465-478](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(3).julio.2018.465-478)
- Becerril-Carbajal, B. (2018). Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire. *La Colmena*, (97), 109-118. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=446356088007>
- Bienvenidos a Lima (s.f.). *Lima 2019*. <https://www.lima2019.pe/guia-del-espectador/bienvenidos-a-lima>
- Borjas García, J., (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. *Trascender, contabilidad y gestión*, 5(15), 79-97.  
<https://doi.org/10.36791/tcg.v0i15.90>
- Calderón, E., & López, R. (2016). Alternativas a la crisis de la institución escolar desde la pedagogía crítica. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 22-



34. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521653208006/html/index.html>

Castillo, J. (2015). *Nivel de conocimiento sobre didáctica de la pedagogía histórico-crítica de los docentes de educación primaria. Red educativa “Salomón Vilchez Murga” – Cutervo, 2014* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Cajamarca]. Repositorio institucional UNC. <https://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/2486>

Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. (2019). *Henry Giroux*. <https://www.cccb.org/es/participantes/ficha/henry-giroux/231085>

Churchill, S. (1980). *El modelo peruano de innovación: la reforma de la educación básica*. Unesco. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1116>

Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación educativa*, 5, 73-98. [https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/743/Cuenca\\_La\\_escuela\\_publica\\_en\\_Lima\\_Metropolitana.pdf;jsessionid=C5247CCBFB92AB0E5A7394C6A7F478E6?sequence=2](https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/743/Cuenca_La_escuela_publica_en_Lima_Metropolitana.pdf;jsessionid=C5247CCBFB92AB0E5A7394C6A7F478E6?sequence=2)

Da Silva, F., & Murrelle, M. (2021). Educação e experiência formativa na teoria crítica de Theodor Adorno. *Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá*, 13(1), 72-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7797972>

Del Río-Fernández, J., Fernández-Torres, P., Moreno-Parra, J., & Rivas, J. (2022). La perspectiva Biográfica-Narrativa en el proceso de construcción de la subjetividad en la formación del profesorado y las prácticas de la Pedagogía Crítica. En S. Alonso, G. Gómez, C. Rodríguez, & M. Ramos (Eds). *La educación globalizada:*

*experiencias e investigaciones.* (pp. 294-303) Dykinson.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv2hdrdq.31>

Di Franco, M., (2021). Paulo Freire. Educador Libertario. *Praxis Educativa*, 25(3),  
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250301>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013).  
La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7),  
162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Echeverri-Sucerquia, P., Arias, N., & Gómez, I. (2015). La Pedagogía Crítica en la  
Formación de Docentes de Inglés: La Experiencia de un Grupo de Estudio. *Íkala:  
Revista de lenguaje y cultura*, 19, 167-181.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/17712/18783>

Edugestores (2016, 19 de diciembre). *¿Quiénes fueron los últimos 10 ministros de  
Educación en el Perú?* [https://www.edugestores.pe/quienes-fueron-los-ultimos-10-  
ministros-de-educacion-en-el-peru](https://www.edugestores.pe/quienes-fueron-los-ultimos-10-ministros-de-educacion-en-el-peru)

Escalante, C. (2007). El método histórico-crítico y su influencia en la conducta crítica de los  
estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del I.S.P. “Arístides Merino  
Merino” de Cajamarca. *Investigación Educativa*, 11(19), 89-114.  
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/3616>

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.  
<https://elibro.net/es/ereader/umch/116196?page=44>

- Fraiman, J. (2019). Hacia una articulación entre la teoría marxista del valor y la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas. *Revista Papeles*, 11(22), 43-58.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7983805>
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling A Critical Reader*. Routledge.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 15, 60-66.  
[https://www.academia.edu/31316376/GIROUX\\_Henry\\_Los\\_profesores\\_como\\_intelectuales\\_transformativos](https://www.academia.edu/31316376/GIROUX_Henry_Los_profesores_como_intelectuales_transformativos)
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1 y 2), 13-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Goetz, J. P., & LeCompte, A. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González, R. (2016). *Postmodernidad y educación en el Chile actual hacia un perfil del docente en educación secundaria. Un análisis cuantitativo* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense.  
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/40430/>
- Guerrero, G. (2015). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.  
<https://elibro.net/es/lc/umch/titulos/40363>
- Guillermo, P. (2020). Teología de la liberación y teología wesleyana en América Latina. Una visión histórico-teológica. *Teología y cultura*, 22, 59-77.

[https://teologiaycultura.ucel.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/10/004\\_OVIEDO\\_PA\\_BLO\\_TLyTeologiaWesleyana.pdf](https://teologiaycultura.ucel.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/10/004_OVIEDO_PA_BLO_TLyTeologiaWesleyana.pdf)

Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus Humanidades.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill / interamericana Editores. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hidalgo, M. (2021, 13 de octubre). Diez ministros de educación en los últimos 5 años: ¿Qué pasará en el sector? *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/peru/diez-ministros-de-educacion-en-los-ultimos-5-anos-que-pasara-con-el-sector-carlos-gallardo-minedu-juan-cadillo-ec-data-noticia/>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017, 6 de julio). *Más de medio millón de maestros en el Perú celebran su día* [Nota de prensa]. <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/mas-de-medio-millon-de-maestros-en-el-peru-celebran-su-dia-9833/>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2022, 17 de enero). *Lima supera los 10 millones de habitantes al año 2022* [Nota de prensa]. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/lima-supera-los-10-millones-de-habitantes-al-ano-2022-13297/>

Izcara, S. (2007). *Introducción al muestreo*. Miguel Ángel Porrúa. <https://elibro.net/es/lc/umch/titulos/75399>

- Jardilino, J., & Soto, D. (2020). Paulo Freire y la pedagogía crítica: su legado para una nueva pedagogía desde el sur. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 1072-1093. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12472>
- Kincheloe, J.L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren, & J.L. Kincheloe, *Pedagogía crítica – De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Graó.
- Learning without frontiers. [Juan Pardo]. (2015). *Noam Chomsky - El objetivo de la educación* – Subtitulado. [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=W9aalxJGy\\_Y&ab\\_channel=JuanPardo](https://www.youtube.com/watch?v=W9aalxJGy_Y&ab_channel=JuanPardo)
- León, P. (2019). Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación. *Revista Folios*, (49),71-81. <https://doi.org/10.17227/Folios.49-9392>
- Martín-Crespo, C., & Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (7). <http://www.sc.ehu.es/plwlumuj/ebalECTS/praktikak/muestreo>
- Martínez, M. (1999): *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México, Trillas.
- McLaren, P., & Kincheloe, J. (2012). *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Graó.
- McLaren, P., & Huerta-Charles, L. (2011). Educación pública y formación de profesores: una visión desde la pedagogía crítica revolucionaria. *Innovación Educativa*, 11(57),

225-231. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350025>

Mejía, L. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062>

Mendl, S. (2020). Intersubjetividad e individuación en Husserl y Habermas: De la necesidad de un cambio de paradigma a la complementación. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 15(6), 2-10. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100206>

Niño-Arteaga, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, (51), 133-143. <https://www.redalyc.org/journal/6140/614064646011/614064646011.pdf>

Nocetti de la Barra, A., & Medina-Moya, L. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 1-32. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>

Nogueira, G., & Sousa, M. (2023). Pedagogía histórico-crítica y educación integral: reflexiones sobre la formación humana emancipadora. *Acta Scientiarum. Education*, 45(1), 2-14. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.60501>

Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 27-33.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/659>

Ortega, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 10(2), 50-63.

<https://www.redalyc.org/pdf/4137/413734079006.pdf>

Palacin, G. (2023). Construcción de subjetividad en individuos encarcelados a través de la educación y el pensamiento crítico. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 21(31). 104-115.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8536790>

Peña, A. (2021). Educar contra la barbarie en perspectiva de Theodor W. Adorno. *Praxis Filosófica*, (52), 13-44. <https://www.redalyc.org/journal/2090/209066863002/html/>

Perez, J., González, Y., & Rodríguez, A. (2017). Puntos de encuentro para la liberación entre la Teología de la Liberación y la Pedagogía del Oprimido. *Revista Caminos Educativos*, 4(4), 131-143.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7872978>

Poblador, S., & Tagare, R. (2023). Sondeo fenomenológico sobre las experiencias de los maestros de secundaria superior en la enseñanza de deportes de atletismo durante los años de transición de Filipinas K a 12. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 9(1), 20-40,

<https://doi.org/10.17979/sportis.2023.9.1.9203>

Ramírez, L. (2011). Pedagogía crítica, agresividad y psicoanálisis. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (32), 1-26.



<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/29>

Ramírez, L. V., & Soto Espinoza, Y. (2021). Educación, Estado y Hegemonía desde Gramsci: el papel de los intelectuales en la transición democrática en México. *Millcayac*, 8(15),177-198. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525869069009>

Ramírez-Casco, A., Berrones-Paguay, A. & Calderón-Morán, E. (2020). La teoría de la acción comunicativa en la contabilidad desde el pensamiento de Jürgen Habermas. *Polo del Conocimiento*, 5(3), 140-155, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398423>

Rocha, R., Mendonça, R., & Andrade, N. (2013). Entrevista fenomenológica: peculiaridades para la producción científica en enfermería. *Index Enfermería*, 22(1-2), 107-10. <http://doi.org/b9qr>.

Rodríguez, F. D., Moctezuma, S., & Ortiz, H. T. (2019). Identidad y migración rural: Un enfoque fenomenológico. *Estudios Fronterizos*, 20, 1-26. <https://doi.org/10.21670/ref.1904025>

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. [http://catedranaranja.com.ar/taller5/notas\\_T5/metodologia\\_investig\\_cap.3.pdf](http://catedranaranja.com.ar/taller5/notas_T5/metodologia_investig_cap.3.pdf)

Rojas, O., & Martínez, M. (2021). Responsabilidad social universitaria en tiempos de pandemia: mirada desde la función docente (Universidad de Antofagasta – Chile). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(2), 424-439. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14707>



- Rojas, S. (2017, 26 de agosto). Crítica a la educación peruana. *Reporteobligado*.  
<https://reporteobligado.com/cusco-critica-a-la-educacion-peruana->
- Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, D., & Aristizabal, L. (2018) La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*, 39(10), p. 41.  
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>
- Santamaría, J., & Mantilla, B. (2018). Fundamentación curricular para una pedagogía de la teología. Reflexiones en perspectiva crítico-liberadora. *Pedagogía y Saberes*, (48), 111-126, <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/7377/6013>.
- Santamaría-Cárdaba, N., & Carrasco-Campos, Á. (2020). La justicia social: clave para desarrollar ciudadanos críticos en Educación Primaria. *Praxis Educativa*, 24(3), <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240303>
- Santamaría-Rodríguez, J., Benítez-Saza, C., Sotomayor-Tacuri, S., & Barragán-Varela, L. (2019). Pedagogías Críticas: Criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educação & Sociedade*, 40, 1-20.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87360193011>
- Sembler, C. (2019). El socialismo de la Escuela de Frankfurt: Variaciones de Marx y la crítica del capitalismo. *Izquierdas*, (47), 167-183. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492019000300167>
- Silva, L. (2016, 24 de enero). Colegios privados triplican en número a los públicos. *El comercio*. <https://elcomercio.pe/lima/colegios-privados-triplican-numero-publicos->

265818-noticia/?ref=ecr

Silva, M., & Campos, M. (2021). Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-15. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147002001>

Simarra, R., & Cuartas, L. (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza. *Hexágono Pedagógico*, 8(1), 198-216. [https://www.researchgate.net/publication/324502128\\_Consideraciones\\_sobre\\_el\\_concepto\\_de\\_concepciones\\_y\\_sus\\_implicaciones\\_en\\_el\\_proceso\\_de\\_ensenanza](https://www.researchgate.net/publication/324502128_Consideraciones_sobre_el_concepto_de_concepciones_y_sus_implicaciones_en_el_proceso_de_ensenanza)

Soto Muñoz, M. E., & Zapata Ospina, B. (2022). Transiciones educativas en la infancia: concepciones de docentes en Chile y Colombia. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 12-31. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.001>

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Tedeschi, S., & Pavan, R. (2022). Insurgências docentes no currículo e a produção do pensamento da diferença. *Educar em Revista*, 38, 2-16, <https://www.redalyc.org/journal/1550/155070813024/155070813024.pdf>

Thratemberg, L. (2016, 5 de agosto). Panorama educativo del Perú y la apuesta por una pedagogía moderna. *Blog Altavoz*. <https://www.trahtemberg.com/entrevistas/2975->

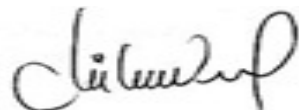
panorama-educativo-del-peru-y-la-apuesta-por-una-pedagogia-moderna.html

Troncoso-Pantoja, C., & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de Facultad de Medicina*, 65(2), 329-32. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02-329.pdf>

Valdez, O., Romero, L., & Hernando, A. (2020). Revisitando la Escuela de Frankfurt: aportes a la crítica de la mercantilización de los medios. *Estudios del Desarrollo Social*, 8(1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-01322020000100020&lang=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322020000100020&lang=es)

Valencia-Peris, A., Salinas-Camacho, J. & Martos-García, D. (2020). Currículum oculto en educación física: un estudio de caso. *Apunts Educación Física y Deportes*, 36(141), 33-40. <https://www.redalyc.org/journal/5516/551663679004/>

1	FACULTAD	Educación y Psicología
2	ESCUELA	Escuela Profesional de Educación Inicial
3	ÁREA RESPONSABLE:	Centro de Investigación de las Escuelas Profesionales de Educación
4	APELLIDOS Y NOMBRES DEL RESPONSABLE	Vega Guevara, Miluska Rosario
5	<input checked="" type="checkbox"/> Tesis <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación <input type="checkbox"/> Trabajo de suficiencia profesional	CONCEPCIONES DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS EN LIMA METROPOLITANA ACERCA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA
6	AUTOR DEL DOCUMENTO	NATALIA ROSA ESCALANTE TOVAR
7	ASESOR	Bustamante Quiroz, Elsa Rosa
8	SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	Turnitin
9	FECHA DE RECEPCIÓN DEL DOCUMENTO	03/08/2023
10	FECHA DE APLICACIÓN DEL SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	28/08/2023
11	PORCENTAJE MÁXIMO PERMITIDO, SEGÚN EL PROTOCOLO PARA LA EL USO DEL SOFTWARE	20%
12	PORCENTAJE DE SIMILITUD ENCONTRADO	2%
13	CONCLUSIÓN	El documento presentado no supera el índice de similitud permitido en la Universidad Marcelino Champagnat, según el Protocolo para el Uso del Software.
14	FECHA DEL INFORME	28/08/2023



**Mg. Miluska R. Vega Guevara**  
 Coordinadora del Centro de Investigación  
 de las Escuelas Profesionales de Educación