

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

ARTÍCULO DE REVISIÓN

EL SENTIDO DE LA PRACTICA DEL MAESTRO, A PARTIR DE SU PROPIA
REFLEXIÓN

Francy Loaiza Ruiz, Isadora Loaiza Ruiz, Yady Milena Pestaña Pérez

Resumen: este artículo de revisión muestra un rastreo bibliográfico enfocado en diferentes tendencias que se han dado frente al sentido de la práctica pedagógica a partir de la reflexión por parte de los maestros, teniendo en cuenta perspectivas orientadas desde el ámbito investigativo y pedagógico. Además, aluden a la reflexión como elemento mediador para sistematizar el saber pedagógico y transformar su labor en el aula.

En la búsqueda de diferentes fuentes, se encuentra información relevante que muestran el componente de la reflexión pedagógica como eje de cambio y de transformación educativa, la importancia del maestro investigador y los diferentes instrumentos o elementos que le permiten sistematizar el saber pedagógico.

Palabras claves: práctica pedagógica, reflexión pedagógica, maestro investigador, saber pedagógico y contexto.

Abstract: This review article shows a bibliographic tracking focused on different trends that have been faced with the sense of pedagogical practice from the reflection by teachers, taking into account perspectives oriented from the research and pedagogical scope. In addition, they allude to reflection as a mediating element to systematize pedagogical knowledge and transform their work in the classroom.

In the search for different sources, we find relevant information that shows the component of pedagogical reflection as an axis of change and educational transformation, the importance of the research teacher and the different instruments or elements that allow it to systematize pedagogical knowledge.

key words: Pedagogical practice, pedagogical reflection, research, teacher, pedagogical knowledge and context.

Introducción

El presente artículo de revisión resulta de la necesidad de reconocer las tendencias de los docentes investigadores, a partir del ejercicio de la reflexión de su propia práctica, que orientan la investigación realizada por estudiantes de la Especialización de pedagogía y didáctica de la Universidad católica de Oriente, en la Institución Educativa Manuel Canuto Restrepo la cual tiene como énfasis Comercio y agropecuaria y que lleva más de 100 años formando ciudadanos de calidad para el mundo laboral en diferentes ámbitos.

Igualmente, es importante conocer a través de un contexto histórico como ha sido la trayectoria de reflexión del maestro de su práctica pedagógica y las herramientas y elementos fundamentales que registran dicha reflexión.

En este sentido, es de vital importancia conocer los factores que inciden en el planteamiento de planes educativos que van dirigidos a instaurar nuevas estrategias de aula y a la aplicación de instrumentos y actividades que conlleven a la adquisición de aprendizajes significativos en el estudiante; que en gran medida surgen de la reflexión consciente del acto educativo por parte del maestro. Para ello, se tuvieron en cuenta diversas referencias de tipo investigativo a continuación mencionaremos algunos de los autores y más adelante mencionaremos las ideas precisas que se acomodan como antecedentes del tema de investigación; de la Barra y Moya (2019) con significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena; Mercado y Rockwell (1988) con la práctica docente y la formación de maestros;

Correa (2011) con la práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional; Lamas (2016) con los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente, Saiz y Susinos (2017) con los seminarios colaborativos en un prácticum reflexivo de maestros. Todo ello al igual que otras referencias dieron pie a la consolidación de tres aspectos fundamentales en los cuales se enmarca el artículo.

El primero de ellos, es la reflexión y la evaluación en la práctica pedagógica como factores determinantes en el quehacer educativo, siendo la reflexión una forma de cuestionarse frente a lo que se hace y la perspectiva que se tiene de evaluación determina la planeación de los momentos del accionar en el aula.

El segundo aspecto, es el papel del maestro como investigador, ya que este componente es fundamental en la reflexión de la práctica para observar debilidades, fortalezas y oportunidades de mejoramiento para fortalecer procesos de innovación pedagógica.

Además, porque la investigación se convierte en proceso clave de análisis y de estudio de los diferentes cuestionamientos del maestro con respecto a su práctica.

El tercer y último aspecto tenido en cuenta, es el maestro como productor de saber pedagógico que, si bien es el saber que identifica a la pedagogía y al accionar en el aula, es el saber que determina otros factores desde lo social, cultural y político, porque orienta la práctica del maestro desde lo teórico y didáctico.

Es así, que para escribir el artículo teniendo en cuenta los anteriores tres aspectos se llevó a cabo un rastreo bibliográfico amplio en bases de datos especializadas basadas en las categorías del proyecto de investigación que son la práctica pedagógica, la reflexión, el docente y la pedagogía, para que se pudieran identificar y conocer investigaciones y literatura relacionadas con el sentido de reflexión de la práctica docente, para de esta manera obtener elementos teóricos válidos para el desarrollo de la investigación.

El material bibliográfico hallado se clasificó teniendo en cuenta lo empírico, lo investigativo, y lo literario. Cada referencia, fue registrada a través de una ficha de antecedentes elaborada por Elvia Patricia Arango Zuleta, docente del seminario de investigación. En dicha tabla se registraba el título y autor, los objetivos del texto, el método utilizado, el resumen corto, las tendencias, las conclusiones y la bibliografía. Este artículo de revisión se desarrolla de acuerdo a lo planteado con respecto a la investigación enmarcada en la reflexión de la práctica pedagógica de los docentes donde los tres subtítulos que se desarrollan: reflexión y evaluación, el papel del maestro investigador y el maestro como productor de saber pedagógico que surgen de las categorías de la investigación y que se conforman a partir de los conceptos que se quieren desarrollar, proporcionan una fundamentación teórica y muestran unas tendencias claves en los últimos años acerca de los elementos que subyacen a la reflexión del maestro de su propia práctica. Además, dicha información posibilita el contraste, la comparación y/o afirmación de los resultados que se hallen en esta investigación con respecto a la reflexión y sentido de la práctica desde la sistematización del diario pedagógico. A continuación, se desarrolla los tres componentes o subtítulos que fundamentan el trabajo de investigación.

La reflexión y la evaluación en la práctica pedagógica

Los procesos de reflexión y de evaluación, son inherentes a la cotidianidad del aula en tanto que “la educación es una constante reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la sociedad. Educar más que producir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo” (Ruiz, 2013, p. 16). Es por ello, que la pedagogía surge como disciplina que posibilita los cuestionamientos, el asombro y los cambios en los procesos educativos, “la pedagogía se piensa a sí misma con el apoyo de la filosofía, cuando ejerce la autocrítica, cuando desde los criterios de rigurosidad de la pedagogía, está toma conciencia de sus propios problemas y sobre la forma de trabajarlos” (Elliott, 1993, p.8). Al respecto, esto se hace posible debido a la reflexión misma del maestro frente a su quehacer educativo y por ello es importante conocer algunas experiencias, teorías o investigaciones que se hallan realizado en torno a reflexiones de la práctica pedagógica.

A nivel internacional, se tienen en cuenta algunas investigaciones

Según de la Barra y Moya (2019) en una investigación aplicada en Chile indagaron sobre la importancia de reflexión del docente sobre su práctica para la comprensión en cuanto a las diversas estrategias de intervención. El enfoque metodológico utilizado fue interpretativo y se empleó un estudio de casos instrumental en la que participaron 28 estudiantes de pedagogía en biología quienes desarrollaban su práctica, seis formadores universitarios y 14 profesores guías de los centros de prácticas de los estudiantes. Mediante análisis de contenido se observó el

predominio de la reflexión entendida como proceso evaluativo y no se encontró una noción crítica de reflexión. Se concluye, que existe una vinculación entre la racionalidad del plan formativo, el significado de reflexión y el momento en que este proceso ocurre. Esto exige formadores universitarios y profesores guías que compartan una noción de reflexión y una actitud favorable hacia la reflexión práctica y crítica. Así mismo, se reconoce la importancia de revisar la racionalidad del plan de estudio, el cual podría constituir un obstáculo para que los profesores y los que están formándose logren un mayor nivel de reflexión docente (p. 113).

De allí, la necesidad de formar a los maestros para las necesidades que exige la sociedad actual, a través de programas claros y específicos que reivindique la reflexión de su práctica como factor principal y transformación del acto educativo. Al respecto, Mercado y Rockwell (1988) plantean que “a los maestros los empezamos a conocer no solo en su papel de maestros, sino también como sujetos, es decir como personas que organizan su propia vida y trabajo dentro de las posibilidades que dan las condiciones materiales de cada escuela” (p.4). Porque son personas que con potencialidades y debilidades se fortalecen a diario en el contacto con estudiantes, directivos y comunidad en general. En este caso, es importante citar a

Pibaque (2010), que expresa el hombre es un ser eminentemente sociable, no crece aislado, sino bajo el influjo de los demás y está en constante reacción a esa influencia. Así, la enseñanza resulta no solo un deber, sino un efecto de la condición humana, siendo el medio en el que la sociedad perpetúa su existencia. Por tanto, como existe el deber de la enseñanza, también, existe el derecho de que se faciliten los medios para que la adquieran los agentes participes, que son quienes ponen de su

parte para adquirir todos los conocimientos necesarios en pos de su logro personal y el engrandecimiento de la sociedad (p.21).

En la actualidad surge la importancia de la formación de un maestro investigador a través de la construcción de lineamientos claros y específicos que den lugar a la investigación en el aula. En este sentido es importante citar a Jiménez (2009) que señala que

la investigación educativa se enmarca como acción académica, social y cultural, donde la investigación debe ligarse con la práctica cotidiana del profesorado; las relaciones e implicaciones entre práctica docente, investigación formativa y actividades de autorreflexión y transformación de prácticas. En este sentido, la universidad y de forma particular las facultades de educación asumen la formación investigativa desde la conceptualización de problemas educativos (p.2).

De allí, que se cita a la universidad de Cantabria España donde se llevó a cabo una investigación sobre el impacto de los seminarios colaborativos para la formación de maestros, donde se implementó “un enfoque de investigación más complejo de reflexión a partir de variables relacionadas con lo social, lo cultural y político, lo que arroja como resultado que la reflexión de la práctica docente surge especialmente en el trabajo de comunidad académica donde se exponen metodologías de trabajo individuales y se extrapolan las nociones y perspectivas de los maestros frente a la forma de enseñar en la actualidad”. (Saiz y Susinos 2017, p. 8.). De esta manera, se aprecia no solo la reflexión individual del maestro, sino, en contraste con las ideas de otros maestros, como plantea

Rodríguez et al (2011) que hay dos componentes fuertes en la reflexión pedagógica en comunidades académicas “a) observación mutua entre pares de la enseñanza impartida; y b) reunión grupal de amigos críticos para analizar problemas, situaciones pedagógicas” (p. 1).

No obstante, el proceso de reflexión se ve enriquecido en la medida en que se tienen en cuenta y se respetan los diferentes puntos de vista según las experiencias de cada maestro que hace parte de la comunidad de aprendizaje, así De la Cruz et al (2002) la define como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas basada en el aprendizaje dialógico mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula”(p.2).

De la misma manera, no solo es importante en la reflexión pedagógica los procesos de análisis grupales, también es necesario utilizar instrumentos de sistematización de dichas reflexiones, porque si bien, el maestro evalúa su práctica pedagógica no siempre se llegan a procesos de reflexión que incluyan planes de intervención para mejorar.

Un ejemplo de ello, es la investigación realizada por Lamas y Vargas (2016), en una universidad privada de Lima, donde se le dio relevancia al portafolio como instrumento didáctico de registro de reflexión de maestros de formación inicial, se realizó a través de un análisis documental que arrojó como resultados que la mayoría de las reflexiones realizadas se centran en aspectos pedagógicos basados en la descripción de hechos y situaciones presentadas en el aula, pero no llegan. Ninguna reflexión llegó al nivel crítico, donde las reflexiones sobre su práctica docente apuntan a plantear las implicancias de su actuación en

la transformación social y política o las consecuencias morales y éticas de su quehacer docente en el aula. (p.58).

La sistematización debe ser un proceso inherente en las reflexiones de las prácticas pedagógicas de los maestros y como plantea De Souza (2008) “en este contexto se revela como un instrumento didáctico que puede ayudar a desarrollar la capacidad de invención, de creación, de cultivo de la inteligencia crítica, de revolucionar las relaciones sociales privilegiando la dignidad del ser humano en sus expresiones masculinas y femeninas, como referencia fundamental de la vida. En una palabra, ayudar a construir la dimensión de humanidad en el ser humano” (p,4). Se dice que, adquirir o construir esa capacidad de sistematizar lo que se hace viviendo reflexivamente “la experiencia de formación y facilitación en las Habilidades, irán desarrollando una destreza que les permita no sólo realizar la sistematización sino, al final del proceso, organizar una concepción de sistematización propia a partir del trabajo desarrollado (Mejía, 2008 p.12).

En dicho proceso de sistematización, no se pueden dejar atrás los instrumentos de registro y en este caso como los define Martinelli (2001):

categorias instrumentales por las cuales se procesa la operacionalización de la acción profesional. Se expresan en el conjunto de instrumentos, recursos, técnicas y estrategias por las cuales la acción profesional gana operacionalidad y concreción. Son instancias de pasaje de la teoría a la práctica, son vías de penetración en las tramas constitutivas de la realidad. En este sentido, la propia práctica profesional es

una mediación, pues pone en movimiento toda una cadena de vínculos en la relación totalidad/particularidad, teniendo en cuenta la superación de la realidad social concreta. La comprensión de la realidad y el penetrar en sus tramas son fundamentales para que la mediación se efectivice y -gane solidez como categoría facilitadora de la transformación (p 1).

Es en este sentido, en donde debe estar enfocada a la reflexión del maestro con respecto a su práctica que implique transformación desde el momento de la planificación hasta la evaluación y ello se vea reflejado en la sociedad y como expone Correa (2011) “es necesario proporcionar las herramientas que desencadenen los procesos reflexivos de los docentes que desean mejorar su trabajo en el aula, la actitud reflexiva se aprende con el ejercicio y que los docentes y en especial los formadores de docentes, necesitan asumir que, para ser un buen docente se requiere reflexionar la práctica educativa sobre lo que hemos hecho y dejado de hacer en el espacio del aula” (p.79).

En el sistema educativo chileno se realizó una investigación en un Centro Integrado de Educación de adultos, por un grupo de docentes que centran la atención en indagar sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes, especialmente las que se refieren a la evaluación de aprendizajes; se realiza a través de un enfoque cualitativo con estudios de caso,

Muñoz, Villagra, y Sepúlveda, (2016), concluyen que la mayoría de estos docentes siguen prácticas evaluativas tradicionales, que tienden a replicar concepciones de

evaluación centradas en la obtención de productos calificables para comprobar el logro, más que en la retroalimentación de procesos que potencien la autorregulación del aprendizaje. No obstante, la reflexión también deja ver que los docentes están dispuestos a participar en instancias de reflexión pedagógica que orienten la mejora de sus prácticas evaluativas (p. 89).

Es así que la reflexión y la evaluación como componentes fundamentales que le dan sentido a la práctica del maestro requieren una mirada crítica acorde a las necesidades y potencialidades del estudiante, teniendo en cuenta que la evaluación solo al final del proceso y de manera tradicional ya no es sugerida para los desempeños y ritmos de aprendizajes de los estudiantes y que ello debe tener una visión desde el sentido de la práctica del maestro, como actor principal que ofrece el conocimiento en el escenario educativo.

El papel del maestro como investigador

A nivel nacional, en Colombia, en los últimos años desde las instituciones de educación superior se le ha dado relevancia al papel que juega el maestro en la transformación de la sociedad, donde la reflexión de su propia práctica es el factor innovador que le permite construir y reconstruir el saber pedagógico. Sin duda, desde el ámbito profesional Ariza (2001) define,

indudablemente la tarea profesional que consideramos esencial para un profesor es la de enseñar. Podríamos afirmar, probablemente con el acuerdo de la mayoría de

los enseñantes, que el buen profesor es un facilitador del aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, pretendemos argumentar que existe una enorme dificultad, en la práctica, para realizar con éxito la mencionada tarea si no va acompañada de un conocimiento consciente, racional, y en cierta manera científico, de los procesos y elementos más significativos del aula (p. 7).

Sin embargo, en la actualidad la importancia de la formación de un maestro más allá de lo profesional y como investigador se da a través de la construcción de lineamientos claros y específicos que den lugar a la investigación en el aula. En este sentido es importante citar a Jiménez (2009) que señala que

la investigación educativa se enmarca como acción académica, social y cultural, donde la investigación debe ligarse con la práctica cotidiana del profesorado; las relaciones e implicaciones entre práctica docente, investigación formativa y actividades de autorreflexión y transformación de prácticas. En este sentido, la universidad y de forma particular las facultades de educación asumen la formación investigativa desde la conceptualización de problemas educativos (p.2).

En el caso Unimonserrate Colombia Riveros, González y Cruz, (2019), propusieron desde un enfoque cualitativo determinar los elementos importantes en la práctica pedagógica de un maestro y al mismo tiempo en su formación, todo ello trabajado bajo una metodología hermenéutica. La problemática se enfocó en cuestionamientos relacionados por la praxis pedagógica, la política educativa planteada en Colombia y todo el marco normativo que

adoptan las instituciones de educación superior para la formación de maestros. “Los resultados evidencian que la praxis se concibe como un modo de ejercitar el pensamiento y construir saber pedagógico a partir de contextos situados que transforman la práctica educativa, mediada por la reflexión constante acerca de la experiencia educativa” (p. 130)

La investigación y la figura de maestro investigador toma fuerza en estos tiempos y para que en la escuela tenga impacto se parte de la reflexión de escenarios concernientes al campo aplicado y al tipo de saber que se requiere producir, en este caso el saber pedagógico como eje central para fundamentar la práctica del maestro, porque “es necesario proporcionar las herramientas que desencadenen los procesos reflexivos de los docentes que desean mejorar su trabajo en el aula, la actitud reflexiva se aprende con el ejercicio y que los docentes y en especial los formadores de docentes, necesitan asumir que, para ser un buen docente se requiere reflexionar la práctica educativa sobre lo que hemos hecho y dejado de hacer en el espacio del aula” (Correa, 2011, p. 23). Del mismo modo, el pensamiento de un maestro investigador se configura “como los procesos lógicos acerca de la enseñanza que vincula las teorías implícitas y la práctica pedagógica, es decir, el pensamiento del pedagogo permite el análisis del trabajo docente. De allí la importancia de que el docente se dé cuenta de lo que piensa y vea si dichos pensamientos se relacionan con sus acciones” (Figuroa 2008, p.116). De allí que, “el docente que investiga y enseña desde su propia experiencia de conocer, tiene la práctica originaria y secuencial del desarrollo del saber, que le permite orientar la formación del espíritu científico e innovador de sus discípulos. Es un intelectual reflexivo y crítico, empeñado en transformar su propia realidad, comprometido con el mundo de la vida”. (Arteaga, 2009, p. 4).

Romero, Zermeño y Chávez (2015), realizaron una investigación buscando resultados en innovación educativa y su relación con la labor docente de tres profesores en el nivel superior de una universidad colombiana. Se realiza a través de un enfoque cualitativo, utilizando instrumentos de recolección de información como la entrevista y la observación participante. “Entre los hallazgos, un aspecto muy importante es que los docentes reconocen la innovación como un elemento predominante en los modelos educativos actuales y se perfila como un valor agregado fundamental a la educación” (p. 5), siendo un avance sobre procesos de análisis e investigación de los procesos educativos, y donde se aventura a cambiar paradigmas y percepciones instauradas para abrirse al cambio y generar nuevas propuestas de enseñanza donde el centro es el estudiante y el maestro se convierte en mediador y orientador.

Es importante citar la experiencia investigativa desarrollada en la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, desarrollada por Zapata y Vélez (2008) sobre “¿Qué y cómo se enseña y se aprende la investigación en la formación de maestros?”. Se realiza a través de la Investigación Acción Educativa y Pedagógica, se presentan los resultados a manera de cuestionamientos, que lleven a la reflexión y a acciones evaluadoras de la formación integral, “para el desarrollo de las competencias investigativas necesarias para la producción de saber pedagógico, todo con miras al mejoramiento de la calidad educativa en la formación de maestros y maestras para los diversos niveles educativos” (p,40).

Al respecto, se propicia el espacio para que en la actualidad se piense en la investigación como un componente transversal en la formación de maestros, como estrategia para generar

actitud crítica y reflexiva de la realidad y las necesidades de los contextos en que se desenvuelven, lo que “en la perspectiva cultural, la innovación no es posible desarrollarla linealmente, sino que la puesta en práctica en un contexto determinado y su adecuación son las claves que la justifican, por cuanto dicho contexto es idiosincrásico. El desarrollo en la práctica, en respuesta a las exigencias contextuales, se erige como fase fundamental, desde una perspectiva interna” (Fernández, 1995, p. 25).

A su vez, el acercamiento a los procesos investigativos posibilita que el conocimiento producido por las personas de acuerdo a su saber específico “sea sistematizado y contextualizado acorde a las particularidades del entorno y la singularidad de cada uno de los actores educativos, con una visión hacia la formación de un maestro humano, competente e investigador” (Torres y Díaz2015, p. 149).

Por otro lado, en el acto educativo es necesaria una práctica fundamentada desde la teoría y que se realice de forma espontánea y sistemática. Así, cuando se logra esta interrelación rigurosamente “constituye un proceso de investigación en el laboratorio de las aulas. El tipo de investigación que pretende sistematizar este proceso individual en el docente que investiga y a la vez enseña es la investigación – acción educativa” (Gómez, 2004, p. 55), ya que ésta permite que el maestro reflexione su propio quehacer.

La investigación, es un proceso que debe ser comprendido desde la formación a maestros, siendo de gran importancia que se encuentren en ejercicio como el sustento epistemológico y práxico que fundamenta el quehacer del maestro a partir de la construcción de un nuevo conocimiento. Este debe ser traducido “al lenguaje para convertirse en saber comunicable a

sus colegas, en los escenarios de interlocución. El saber pedagógico pasa, necesariamente, por la escritura. Quienes han demostrado una mayor habilidad escritural, han demostrado una mayor habilidad para objetivar su práctica, desentrañar sus supuestos y proponer alternativas” (Mercado y Rockwell 1988, p. 65).

Es importante que el maestro comprenda que los cuestionamientos académicos que hacen parte del que hacer educativo deben estar sustentados y validados por concepciones filosóficas, antropológicas y científicas que le otorgan valor y significado a los planteamientos que incitan la capacidad de asombro de quienes se han interesado por formarse en el campo de la educación. Al respecto, Da Ponte (1999) expresa “en otras palabras, nosotros necesitamos decidir si queremos usar creencias y concepciones como nos indicaría el sentido común o bajo un marco teórico, teniendo en cuenta los requisitos de las estructuras teóricas; y también necesitamos preguntarnos qué teorías disponemos sobre las creencias y concepciones de los profesores, cómo se relacionan con otras estructuras superiores como práctica profesional, conocimiento, e identidad (p. 49).

Según Santisteban, González y Pagés (2010) “algunas preguntas y constructos teóricos son más fructíferos que otros, algunos diseños consiguen sus objetivos mejor que otros, y algunos instrumentos ofrecen unos datos más útiles que otros. Necesitamos conocer la gama de métodos a nuestro alcance para poder seleccionar de forma más efectiva aquellos que se ajustan a nuestras necesidades (p.8). Es así que, en el maestro investigador los paradigmas y las percepciones cambian en la medida que se modifican sus formas de interactuar en los espacios, en la manera de concebir sus ideologías y de afrontar sus

incertidumbres; es así como surgen diversas formas para habitar los contextos y de la misma manera se crean nuevas estrategias para leerlos.

El maestro como productor de saber pedagógico

Cuando el maestro se hace consciente de la necesidad de construir saber pedagógico, reconoce que ello se teje en la observación de lo cotidiano, en la apertura a la transformación de su práctica día a día de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y las condiciones del medio. “Este saber orienta una forma de ser del docente al interior de la sociedad y genera una impronta específica en cuanto a la configuración de libertad de pensamiento de los sujetos y sus relaciones con lo social. En este sentido, el saber pedagógico, lo constituye un conjunto de elementos teórico – prácticos que, en un ejercicio reflexivo, configuran un tipo de saber a partir de las prácticas de enseñanza, en las cuales confluye el saber y la interacción social, con miras a la elaboración de un proyecto social” (González y Ospina 2013, p. 3).

La investigación, posibilita construir y transformar el saber pedagógico que ha de permitir la superación de modelos educativos tradicionales y que conduzcan hacia la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras y hacia una educación acorde a los nuevos tiempos y para el futuro. “En su sentido más profundo, educar no es enseñar y mucho menos entrenar para pensar, actuar o sentir de una determinada manera. Educar significa abrir horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad” (Rodríguez, 2005). p.68).

Al respecto, Saldarriaga (2002) expresa que “los maestros han construido una racionalidad en términos de modos de ser y memoria activa de su trabajo. Pero, esto también ha producido un renovado sentido de jerarquía en el trabajo educativo y se han constituido diferentes perspectivas entre el trabajo del maestro, su status como intelectual, y la multiplicidad de funciones que han sido asignadas al maestro por las varias concepciones y prácticas de cultura durante los últimos dos siglos en Colombia” (p. 3). Lo que ha generado una relación dinámica entre teoría y prácticas renovadas en el marco de la pedagogía y la didáctica, donde se gestan propuestas de solución a problemas afines a la formación y al proceso de enseñanza aprendizaje.

Estas posibilidades que brinda el saber pedagógico, permiten realizar una lectura de la propia experiencia en la práctica docente, a partir de la interpretación y análisis de los contextos y formas en los conceptos, tradiciones y en general formas de ver y apropiar el mundo, que circulan en la cultura, “en el que se muestra la necesidad de que la pedagogía supere el nivel de descripción de datos y conceptos históricos para convertirse en una pedagogía sistemática, extraída de principios de la fuente universal de la razón, que le aseguren validez, legitimación y unidad a los enunciados pedagógicos particulares” (Ochoa, 1994, p. 4).

En este orden de ideas, reflexionar sobre las determinaciones de los modelos pedagógicos, discurso y políticas educativas que se interiorizan en el quehacer cotidiano de los docentes, permite la emergencia de posiciones críticas, así como la creación de espacios de autonomía a partir de las construcciones de los propios maestros y por ello, Garzón. (2006), cita la práctica pedagógica como “un elemento esencial en la formación docente. Es el

espacio de actuación en el cual se evidencian el saber, la competencia pedagógica y el ejercicio ético-político de la acción docente. Por lo tanto, la práctica pedagógica debe estar inserta en la formación inicial de los docentes y se debe cultivar la reflexión constante sobre ella como posibilidad para la construcción del saber pedagógico” (p. 1).

La amplitud que propone el saber pedagógico como categoría de análisis, provee diferentes formas para plantear y replantear la comprensión del fenómeno educativo y el mismo arte de enseñar, por tanto, Gómez (2002), expresa que el maestro debe adquirir “el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo como base de desarrollo. El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar. El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades (p. 5).

En esta medida, su acción está referida a la reflexión sobre la manera como se forma al sujeto, en la medida que tal saber orienta sus acciones a unas finalidades específicas, acordes con las necesidades sociales, por ello, según López y Basto (2010) “se debe considerar la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan con su quehacer” (p.248). Así pues, el saber pedagógico como inherente al quehacer del maestro está “apoyado en la experiencia y se constituye en un saber de referencia que es la expresión de lo que el adulto ha tomado del mundo circundante, de los otros y de él mismo” (Alliaud, 1998, p. 7)).

Dicho de otra manera, en palabras De Tezanos, (2007)

El Saber surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio. Donde la práctica se constituye en la cotidianeidad, en la casuística del día a día, la reflexión en el proceso, casi natural sobre dicha cotidianeidad que permite el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio, y por último, con la tradición de éste donde se hace presente el saber acumulado por la profesión, En relación con la noción de transformación de la práctica pedagógica, entendida esta última como el lugar donde se inicia la construcción del saber pedagógico, se hace necesario aclarar que si bien en toda práctica docente es posible reconocer la presencia de principios teóricos que acompañan a la tradición del enseñar, ésta asume modos de concreción diferentes según el contexto socio-cultural en el cual opera (p. 25).

En pocas palabras, el saber pedagógico es un saber profesional práctico que tiene que ver con el “saber hacer pedagógico” construido por docentes. “No basta saber sobre pedagogía para ser exitoso en la educación, para ser un maestro efectivo. En este sentido, el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en que a éste le toca actuar” (Gómez, 2006, p. 8).

De ahí que, el saber pedagógico fundamenta la práctica del maestro y según Villa (1990) esta funciona como “un dispositivo posicional de acuerdo a las relaciones sociales. El maestro entra en la práctica pedagógica con la tarea de transmitir un conocimiento escolar,

unos valores, una conducta” (p. 15). Sin embargo, estas concepciones varían y profundizan teniendo en cuenta la reflexión del maestro con su práctica pedagógica.

Globalmente, estas transformaciones de la práctica se dan en procesos de investigación y de reflexión porque como dice Osorio (2008) que en la llamada sociedad del conocimiento y de la información es innegable la importancia de la investigación en todos los ámbitos del conocimiento; pero sin lugar a dudas, es en los procesos educativos donde se requiere con más apremio que su presencia atraviese cada espacio, cada resquicio, para que deje de mirarse como algo destinado a los científicos y se convierta en una experiencia significativa una forma de vida, en una cultura de investigación” (p. 3) de los agentes directamente transformadores de la educación, es decir de los maestros que reflexionan su práctica.

conclusiones

- Por todo lo esbozado anteriormente, se encuentran unos referentes que no solo fundamentan proyectos de investigación basados en la reflexión de la práctica y construcción de saber pedagógico, sino que también posibilitan acceder hallazgos importantes de la forma y métodos de enseñanza actuales. En consecuencia, McEwan y Egan (1998) designan el saber pedagógico como una modalidad bajo la cual “los maestros conocen y comprenden su accionar, intuitivamente se entiende que los maestros experimentados deben de tener sobre su materia un saber diferente del que tienen los que no se dedican a la docencia (p.5).

- “La Pedagogía toma como asunto de intervención o materia de reflexión a los procesos de influencia que se realizan en marcos institucionales y en contextos culturales concretos. Vista así, la Pedagogía crearía y pondría a operar según Dilthey un saber ligado a las características de los sistemas educativos de los pueblos y colocaría al gremio magisterial en condiciones de optar por la definición social de lo que puede ser y hacer el maestro” (Ducoing y Serrano, 1996, p.2), siendo éste el único responsable de su transformación y restauración en la actualidad, sin desconocer los paradigmas históricos a los que ha estado sujeta.
- Se asume la investigación como, la búsqueda de nuevos conocimientos, explicaciones y comprensión de las situaciones que se encuentran en cada escenario educativo buscando siempre alternativas de solución y transformación del proceso de enseñanza aprendizaje. “Supone entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa, para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas (Herrerías, 2004, p. 4)
- El maestro a través de la reflexión de su práctica debe tener presente la relación constante de lo que hace en el aula y su relación con el contexto para articular la práctica pedagógica y la proyección social con lo que demanda el mundo de hoy. Por lo cual, Díazgranados (2008) expresa que “en las últimas décadas, la investigación en psicología educativa ha mostrado que el pensamiento del maestro

desempeña un papel importante en lo que se enseña y en la forma como lo enseña.

Estos estudios proponen una imagen del maestro en términos de su sistema de teorías y creencias, es decir, en una estructura mental consciente e inconsciente que influye en su percepción, valoración, acción y en su práctica educativa, entre otros factores que caracterizan los procesos de enseñanza (p. 89).

- El acto de reflexión pedagógica vista desde procesos de investigación, se concibe como una labor desde la función social para la producción de saber pedagógico, con el fin de aportar en el desarrollo humano, social y económico en el medio local y como plantea Zeichner (1993) “la reflexión significa también el reconocimiento de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo; el reconocimiento de que también los profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza” (p. 11).
- En el acto de reflexión pedagógica se tienen en cuenta elementos de registro como portafolios, bitácoras y diarios de campo que den cuenta de manera tangible de la percepción del maestro desde la planificación, praxis, seguimiento y procesos evaluativos, de modo que la investigación pueda brindar elementos objetivos de caracterización y donde el docente plasme “su papel significativo en la investigación en educación, tenga el reconocimiento del saber cómo docente,

evidencia su saber pedagógico y registre cada uno de sus aportes en el ámbito investigativo y pedagógico” (Calvo, 2012, p. 13).

- Teniendo en cuenta el sistema educativo actual que regula los estándares de calidad, los derechos básicos de aprendizaje, los modelos pedagógicos de las instituciones, el porcentaje de reprobación de año, el número de estudiantes por maestro sin tener en cuenta la calidad, si no la cantidad. Existen dificultades en cuanto infraestructuras adecuadas, conectividad y material didáctico ¿bastará con la reflexión del maestro de su propia practica para instaurar procesos de innovación y transformación social?

Referencias Bibliográficas

1. Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
2. Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
3. de la Barra y Moya (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 1-32.
4. Mercado, R., & Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.

5. Pibaque (2010) disponible en <https://aaym.files.wordpress.com/2011/06/redcientc3adfica-el-concepto-de-ensec3blanza-aprendizaje.pdf> (p.21)
6. Jiménez, Y. J. R. (2009). La formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos. *Teoría y praxis investigativa*, 4(1), 25-32.
7. Saiz Linares, Á., & Susinos Rada, T. (2017). Los seminarios colaborativos en un prácticum reflexivo de maestros. Análisis de una experiencia en la Universidad de Cantabria (España).
8. Rodríguez Marcos, A., María Esteban, R., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., ... & Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros.
9. de la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M. F., Sola, G., & Pozo, J. I. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 7-29.
10. -Lamas, P., & Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57-78.
11. De Souza, J. F. (2008). Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. *Revista Internacional Magisterio*, 23, 8-13.

12. Mejía, M. R. (2008). La sistematización. *Empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica*.
13. Martinelli, M. L. (2001). Notas sobre las mediaciones: algunos elementos para la sistematización de la reflexión del tema. *Escalada M y Otros El diagnóstico social. Proceso de conocimiento e intervención profesional*—Editorial Espacio—Argentina.
14. -Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva educacional*, 50(2), 77-95.
15. -Muñoz Olivero, J. A., Villagra Bravo, C. P., & Sepúlveda Silva, S. E. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, (44), 77-91.
16. Ariza, R. P. (2011). El maestro como investigador en el aula: investigar para conocer, conocer para enseñar.
17. Jiménez, Y. J. R. (2009). La formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos. *Teoría y praxis investigativa*, 4(1), 25-32.
18. Riveros, A. M. G., González, D. A. P., & Cruz, C. A. (2019). Representaciones de praxis pedagógica en el marco de los procesos de formación docente. Caso Unimonserrate-Colombia. *Análisis*, 51(94 (EN-JN)), 121-140.
19. Correa, D. V. (2011). *Análisis del proceso de autorregulación de las prácticas docentes de futuras profesoras de ciencias focalizado en sus emociones*. Universitat Autònoma de Barcelon

20. Figueroa, N., & Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en humanidades*, 9(18), 111-136.
21. Arteaga, I. H. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-21.
22. Romero, R. A. G., Zermeño, M. G. G., & Chávez, M. M. P. (2015). Innovación educativa en las prácticas de profesores de educación superior: Aportes y beneficios. *Innovaciones educativas*, 17(22), 41-51.
23. Zapata Vasco, J. J., & Velez Garcia, L. M. (2008). La investigación en la formación de maestros y maestras. Qué y cómo se enseña y se aprende. *Uni-pluri/versidad*, 8(1), 35-45
24. Fernández, J. T. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educación*, (19), 19-32.
25. Torres, F. C., & Díaz, D. L. M. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 149-171.
26. Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.
27. Viera, A., Pérez, A., & Paredes, M. (2008). La Pedagogía Crítica y las competencias de emprendedurismo en estudiantes universitarios. *Pensamiento & Gestión*, (24), 43-62.

28. Mercado, R., & Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
29. Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*, 43-50.
30. Santisteban, A., González, N., & Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. R. Ávila Ruiz, P. Rivero García y P. Domínguez (coords.) (2009), *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales*, Zaragoza, Instituto Fernando el Católico, 115-128.
31. González Melo, H. S., & Ospina Serna, H. F. (2013). El Saber Pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 2(39), 98-109.
32. Rodríguez, J. G. (2005). Educar y ser maestro: mucho más que enseñar. *educación y cultura*, 68.
33. Saldarriaga Vélez, Ó. (2002). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002.
34. Ochoa, R. F. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
35. Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.

36. Garzón, L. P. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. *Pedagogía y saberes*, (24), 27-31.
37. Gómez, B. R. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.
38. López-Vargas, B. I., & Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y educadores*, 13(2), 275-291.
39. Coll, C., Goñi, J. O., & Majós, T. M. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 38(3), 377-400.
40. Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. *Revista Ensayos y Experiencias*, 4(23), 1-8.
41. De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, (12), 7-26.
42. Gómez, R. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2006(42), 92-101.
43. McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
44. Ducoing, P., & Serrano, J. A. (1996). La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio. *RMIE*, 1(1).

45. Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220(44-49).
46. Diazgranados, F. I., Núñez, R., Gallego, J. M., & González, J. R. S. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*, (22), 84-109.
47. Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9.
48. Villa, M. D. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*, (1), 14-27.
49. Osorio Álvarez, M. M. (2008). La investigación formativa o la posibilidad de generar cultura investigativa en la educación superior: el caso de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en humanidades, lengua castellana de la Universidad de Antioquia.
50. Calvo, G. (2002). El docente: responsable de la investigación pedagógica.
51. Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, discurso y poder*, 6(11), 107-122.