

# La práctica de enseñanza como objeto formal de investigación pedagógica

## Teaching practice as a formal object of pedagogical research

**John Alexander Alba Vásquez**<sup>1</sup>

**Gabriela Victoria Atehortúa Leguizamón**<sup>2</sup>

**Gerson Aurelio Maturana Moreno**<sup>3</sup>

Universidad de La Sabana, Chía, Colombia

### Resumen

La práctica de enseñanza constituye el objeto central de la Pedagogía, su comprensión reflexiva y congruente, así como las deliberadas actuaciones en torno a ella, son factores determinantes del aseguramiento de

los aprendizajes; el mejoramiento del nivel desempeño de los estudiantes y el desarrollo profesional del profesor. En la presente comunicación se realizó una disertación conceptual sobre la práctica de enseñanza, su concepción, características, acciones constitutivas fundamentales y, sobre todo, su posicionamiento como objeto formal de investigación Pedagógica. De este modo, desde la perspectiva de prácticas reflexivas se analizó la posibilidad de que sea el sujeto quien enseña, el mismo que documenta y evalúa su ejercicio laboral para reflexionar y razonar sobre ellas, comprenderlas, emprender cambios, transformarlas y; por ende, contribuir a la consolidación de la teoría pedagógica. Finalmente, se discutió sobre la naturaleza del conocimiento práctico generado durante el proceso de investigación como consecuencia de la evaluación y reflexión sobre dichas prácticas de enseñanza por parte del sujeto que enseña y la oportunidad de estructuración de

<sup>1</sup> John Alexander Alba Vásquez: Profesor investigador, asesor y par evaluador. Cátedra de teoría de la evaluación Maestría en Pedagogía y Maestría en Educación Médica de la Universidad de La Sabana. Mg en Pedagogía e Ingeniero Químico. E-mail: John.alba@unisabana.edu.co Código ORCID: 0000-0002-1078-0536

<sup>2</sup> Gabriela Victoria Atehortúa Leguizamón: Profesora investigadora, asesora y par evaluador. Cátedra de teoría de la evaluación, enseñabilidad y ética de la profesión de enseñar de la Universidad de La Sabana. Mg en desarrollo infantil. Licenciada en Pedagogía e-Mail: gabriela.atehortua@unisabana.edu.co. Código ORCID: 0000-0002-2079-7374

<sup>3</sup> Gerson Aurelio Maturana Moreno: Profesor Investigador; asesor, consultor, par evaluador. Docente de la cátedra metodología de la investigación de la Maestría en pedagogía de la Universidad de la Sabana. Doctor en Educación (PhD), Magíster en Educación, Master en investigación e innovación en educación(st); Licenciado en Química y Biología, Ingeniero Ambiental, Maestro Normalista E mails: gersonmm@unisabana.edu.co, gersonmaturana2000@gmail.com; Código ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2221-809X>

este conocimiento como un sólido corpus de la Pedagogía, asumida como ciencia.

**Palabras Clave:** desarrollo profesional del profesor, investigación acción educativa, practica de enseñanza, pedagogía, practica reflexiva.

### Abstract

Teaching practice constitutes the core object of Pedagogy. Its reflective and coherent comprehension, alongside the deliberate actions that accompany it, plays a decisive role in promoting effective learning, enhancing student performance, and fostering teachers' professional growth. This paper provides a conceptual analysis of teaching practice, exploring its underlying conception, essential characteristics, and fundamental constituent actions. Most importantly, the paper positions teaching practice as a formal subject of pedagogical research. Drawing from reflective practice perspectives, the discussion centers on the teacher as an active agent who documents, assesses, and critically reflects upon their own teaching actions. This reflective engagement enables teachers to reason, comprehend, initiate changes, and ultimately transform their practice, thus contributing significantly to the advancement and consolidation of pedagogical theory. Finally, the paper addresses the nature of the practical knowledge emerging from this research process, which is shaped by the teacher's systematic evaluation and reflective inquiry. It also highlights the opportunity to structure this practical knowledge into a robust pedagogical corpus, reinforcing the disciplinary integrity and scientific foundation of Pedagogy.

**Key words:** teacher professional development, educational action research, teaching practice, pedagogy, reflective practice.

### Introducción

En la actualidad, la educación se encuentra interpelada por una crisis de aprendizaje, desde la perspectiva pedagógica, esta puede traducirse en una crisis de enseñanza. De acuerdo con UNESCO (2013), gran parte de los niños completan la escuela primaria sin poseer las habilidades básicas de lectura, escritura y aritmética. “Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que no pueden leer ni comprender un texto sencillo tendrán dificultades para aprender cualquier otra materia en la escuela. Sus probabilidades de repetir cursos y de abandonar los estudios serán mayores” (Banco Mundial para América Latina y el Caribe, 2022 p. 1). Asimismo, un creciente número de investigaciones indican que la práctica enseñanza es el determinante escolar más importante del aprendizaje de los estudiantes, razón por la cual, una tarea crucial en el proceso educativo es su transformación de realidades, por lo que, para intentar atender el desafío social planteado, los esfuerzos deben centrarse prioritariamente en la enseñanza, esto es, el mejoramiento del quehacer del profesor para apoyar a los estudiantes en el alcance de su máximo potencial.

En efecto, en el marco de una reconceptualización y deconstrucción de procesos en educación, con la consabida emergencia de nuevas comprensiones y escenarios propios del nuevo contexto social; los nacientes retos derivados de la globalización, el rol protagónico del profesor y su ejercicio de enseñanza, junto con la demanda general de formación de un nuevo ciudadano activo, exhortan ineludiblemente a preguntarse: ¿Qué constituye hoy la práctica de enseñanza? ¿Qué la caracteriza? ¿Qué acciones resultan fundamentales desde el ámbito pedagógico de su desarrollo? ¿Cómo se relaciona con la Pedagogía? ¿Cómo comprenderla, transformarla, generar conocimiento práctico o teorizar sobre ella? Estas son las

principales inquietudes que atiende el presente razonamiento reflexivo.

### **La pedagogía como ciencia y campo de la práctica de enseñanza**

La práctica de enseñanza constituye un elemento esencial de la ciencia pedagógica, su abordaje conceptual discurre por precisar su explicación como fenómeno, su caracterización, comprensión estructural y funcional como proceso educativo. Según Saavedra, R., & Manuel, S. Etimológicamente el término Pedagogía, proviene del griego παιδίον *paidíon* o *paidos* que significa 'niño' y ἀγωγός *agōgós* que designa 'guía, conductor' (2003 p. 115) Así, recibía la nominación de *Pedagogo* todo aquel que se encargaba de instruir a los niños. Según Picardo Joao, O., Escobar, J. C., & Balmore Pacheco, R. (2005), los inicios del término pedagogía se encuentran en el seno de la cultura romana y griega, en sus orígenes se le llamó Pedagogo a aquellas personas que se encargaban de llevar a pasear a los animales; luego la denominación se trasladó al sujeto que se encargaba de llevar a pasear a los niños al campo y, por ende, se encargaba de educarlos. En consecuencia: " primero se realizó la acción educativa y después nació la pedagogía para tratar de recopilar datos sobre el hecho educativo, clasificarlos, estudiarlos, sistematizarlos y concluir una serie de principios normativos (p. 286).

En la literatura es posible encontrar posturas que identifican la Pedagogía como ciencia, arte, saber o disciplina, que se encarga de la educación y que tiene como objeto de estudio el planteo, estudio y solución del problema educativo (Picardo Joao; Escobar & Balmore Pacheco, 2005). De igual forma, existen varias declaraciones que consideran a la Pedagogía como una ciencia, aun sin un consenso sobre su campo de acción y su objeto de estudio. Autores como Libâneo (2013) y Freire (1970), definen la pedagogía como una ciencia, pero declaran

que es un objeto de estudio distinto. Para el primero el objeto de estudio es la educación y la práctica educativa en sus diferentes aspectos y niveles, mientras que, para el segundo, tiene como objeto de estudio la relación educativa entre educadores y educandos en un contexto determinado.

Por su parte, Pozo (2008) afirma que la pedagogía es una ciencia social que se ocupa de los procesos educativos y que tiene como objetivo el desarrollo integral de la persona. Perrenoud (1998) destaca que la pedagogía es una ciencia aplicada que se enfoca en el estudio y la mejora de la práctica educativa, considerando, tanto los factores individuales como los contextuales.

Finalmente, Habermas (1981) define la pedagogía como una ciencia que se dedica a la formación de la personalidad y la transmisión de la cultura, basada en el diálogo y la comunicación entre educadores y educandos. En conjunto, estas posturas sobre la pedagogía como ciencia se enfocan en el estudio de la educación y el aprendizaje, la mejora de la práctica educativa y la formación integral de la persona mediante el diálogo y la comunicación. Otras posturas consideran que el objeto de estudio de la pedagogía son las formas que el docente tiene de acercarse al acto de enseñar, así la pedagogía "permite cuestionar, criticar y trabajar sobre la praxis –educativa" (Runge & Muñoz (2012, p. 80).

Derivado de hallazgos investigativos y nuevas comprensiones, la postura de esta disertación es considerar y proponer la pedagogía como ciencia, en tanto cumple con las características principales de esta gran categoría; esto es, tiene un objeto propio de estudio o investigación, hay observancia rigurosa de un grupo de principios reguladores o normativos, constituye un sistema y usa métodos científicos de orden cualitativo y/o cuantitativo para construir teoría. En esta orientación, el objeto de estudio es la práctica

de enseñanza, por ende, el carácter pedagógico del conocimiento generado es entregado por el ejercicio de evaluación y reflexión permanente por parte del sujeto que enseña.

### La Práctica de enseñanza

Se considera práctica de enseñanza, el conjunto de acciones que los profesores desarrollan cotidianamente como consecuencia del compromiso laboral adquirido, cuyo propósito es *enseñar* a otros. Al ser polisémico, el término ha recibido diferentes acepciones en la literatura. Acepciones como *práctica docente* (De Lella, 1999), *Práctica educativa* (García Cabrero, Loredó Enríquez & Carranza Peña, 2008), *Práctica Pedagógica* (Díaz2006; Quero, V. D. (2006; Zuluaga, O. 1993; Zuluaga, O., Echeverri, A. y Quiceno, H. (1999). Hacen referencia a la acción de enseñanza; sin embargo, en la literatura aún está en construcción una perspectiva comprensiva que dé cuenta y describa en detalle esta noción.

En efecto, *“la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente”* (De Lella, 1999 p. 6). En la misma dirección, García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), plantean la necesidad de distinguir entre la *práctica docente* desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada *práctica educativa*. No obstante, Suriani (2003), concibe las prácticas de enseñanza, en su sentido más general, como prácticas sociales que tratan acerca del conocimiento que vincula a un docente o unos docentes con un grupo de estudiantes; desde esta relación se produce la construcción y/o reconstrucción de los contenidos culturales, intencionalmente seleccionados del universo más amplio de contenidos por enseñar. De la misma forma, Edelstein J., citada por Román, C., *et al.*

(2001) sostiene que las prácticas de enseñanza comprenden los procesos de transmisión y apropiación de contenidos y saberes que se enmarcan en procesos de escolarización, y se hacen evidentes en la relación docente-alumno-conocimiento, esencialmente centrado en el enseñar y el aprender.

Para esta disertación, la práctica de enseñanza la constituyen las acciones que el profesor realiza como consecuencia de su ejercicio de enseñanza en un contexto Institucional y estas acciones son realidades que se pueden documentar, problematizar y convertir en datos que serán objeto de análisis. Consecuente con la discusión presentada, la presente apuesta por conceptualizar el quehacer del profesor en el escenario de la enseñanza-aprendizaje propone la práctica de enseñanza como un conjunto de acciones conducentes al aprendizaje; actuaciones que el profesor realiza en un contexto Institucional configurados por operaciones como realidades que se pueden documentar y convertir en datos, lo que a su vez pueden ser objeto de análisis.

En este sentido, el estudio de la acción de enseñanza por parte del sujeto que enseña se convierte en posibilidad de construcción y ampliación del conocimiento de las formas de enseñanza-aprendizaje y su relación con los contextos donde ellas ocurren. De esta forma, se realiza un aporte al saber pedagógico del sujeto que enseña e investiga, a la vez que se contribuye a la consolidación de la pedagogía como disciplina fundante de la acción de enseñanza. En consonancia con Feldman (2010) la propia idea de “enseñanza” carece de sentido sin aceptar una tarea intencional y específica de ordenamiento y regulación del ambiente y/o de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes (p. 16).

En definitiva, desde la mirada reflexiva de esta líneas, se considera la práctica de enseñanza como objeto central de estudio de la Pedagogía,

la cual no solo es susceptible de ser explicada como fenómeno social, sino que también, permite una transformación sistemática de las acciones que la constituyen, así como la constante reflexión para mejorar el quehacer pedagógico del profesor como profesional de la enseñanza, desde esta perspectiva la práctica de enseñanza es entendida como un *fenómeno social*, configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor), cuyo propósito es que otro u otros sujetos aprendan algo.

### 1. Algunos modelos y concepciones teóricas sobre la práctica de enseñanza

La práctica de enseñanza que desarrolla un profesor responde a sus experiencias, conocimientos, supuestos teóricos, dominio curricular y saberes pedagógicos; a su vez se inscribe en una visión o concepción de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, a decir de De Lella (1999), corresponde a modelos y tendencias como configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos, permite una visión totalizadora del objeto. En esta dirección, en un intento de demarcar diversas concepciones, este autor propone tipificar las prácticas bajo varios modelos:

- a) **El modelo práctico-artesanal**, concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller, en la cual el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización.
- b) **El modelo academicista**, especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina

que enseña. La formación así llamada *pedagógica* pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria.

- c) **El modelo tecnicista eficientista**, apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos.

- d) **El modelo hermenéutico-reflexivo**, supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto —espaciotemporal y sociopolítico—y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (De Lella, C., 1999, pp. 7-9).

La postura de esta propuesta en torno a la discusión sobre la concepción de práctica de enseñanza se adhiere al **modelo hermenéutico-reflexivo**, al considerar al profesor como actor principal del proceso educativo al hacer alusión a la formación de los nuevos ciudadanos, es decir, un sujeto reflexivo, transformador de sus propias prácticas, a partir de los reiterativos intentos de comprensión deliberada que realiza de esta. De acuerdo con De Lella, C. (1999), *la práctica construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla* (p. 9)

De igual forma, se relaciona con la postura de **conocimiento práctico** que de acuerdo con Shulman (1987), se refiere a un tipo de conocimiento basado en la experiencia adquirida y la comprensión profunda de principios que fundamentan las acciones relacionadas con la tarea a desarrollar. Este conocimiento práctico se posiciona en un nivel distinto al conocimiento denominado declarativo, el cual se ubica en la comprensión de conceptos y principios abstractos. Entre tanto, el conocimiento práctico se refiere a la habilidad para aplicar esos conceptos y principios en situaciones concretas.

Shulman distingue diferentes tipos de conocimiento práctico, uno de ellos lo denomina *conocimiento del contenido* (CdC) que se refiere a la comprensión profunda de los conceptos y principios fundamentales de una materia en particular, y el *conocimiento pedagógico del contenido* (CPC), que se refiere a la habilidad para enseñar ese contenido de manera efectiva a los estudiantes.

La noción de práctica reflexiva es introducida por Schön (1987) para quien, formar al profesional reflexivo consiste en la mejora de la capacidad reflexiva para poder acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción. Schön considera que buena parte de las situaciones que enfrenta el profesional, como la resolución de problemas prácticos de aula dependen en gran medida de la integración inteligente de conocimientos y técnicas.

Donald Schön, en su libro *La formación de profesionales reflexivos*, introduce la noción de práctica reflexiva como un enfoque fundamental en la formación de profesionales. Para Schön, ser un profesional reflexivo implica más que tener un conjunto de conocimientos técnicos; también implica la capacidad de reflexionar sobre la práctica y aprender de ella de manera continua. Schön argumenta que gran parte de las situaciones prácticas a las que se enfrentan los

profesionales, como los docentes, no se pueden resolver simplemente aplicando conocimientos teóricos o técnicos, sino que requieren una capacidad de reflexión y adaptación en tiempo real.

La práctica reflexiva, según Schön, implica la habilidad de *reflexionar en la acción* y “reflexionar sobre la acción”. Reflexionar en la acción significa ser capaz de pensar y tomar decisiones en el momento, mientras se está involucrado en la práctica. Por otro lado, reflexionar sobre la acción implica mirar hacia atrás después de una experiencia práctica y analizar lo que sucedió, por qué sucedió y cómo se podría mejorar en el futuro.

Por otra parte, Marc-André Tardif ha contribuido significativamente al campo de la educación, especialmente en lo que respecta a la formación docente y la práctica educativa. Tardif destaca la importancia de la reflexión en la práctica docente como un elemento fundamental para el desarrollo profesional continuo. Él sostiene que los profesores deben ser capaces de reflexionar sobre su propia práctica para identificar sus fortalezas y debilidades, y así mejorar continuamente su enseñanza.

Además, Tardif ha trabajado en la idea de competencias profesionales en la enseñanza, argumentando que los profesores deben poseer no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas y disposiciones éticas que les permitan enfrentar los desafíos de la enseñanza de manera efectiva. En este sentido, destaca la importancia de la formación inicial y continua de los docentes para desarrollar estas competencias.

En síntesis, formar a profesionales reflexivos significa mejorar su capacidad de reflexión para que puedan acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción. Esto implica no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también desarrollar

habilidades prácticas y la capacidad de reflexionar críticamente sobre la práctica. En este sentido, Schön enfatiza que la práctica reflexiva es fundamental para la resolución de problemas prácticos en contextos complejos, como el aula, donde se requiere una integración inteligente de conocimientos y técnicas para tomar decisiones efectivas.

Ahora bien, desde fines del siglo XX y principios del siglo XXI, el modelo técnico ha sido reemplazado por una racionalidad práctica (Schön, 2002) en la que el docente toma decisiones situadas y reflexiona sobre las mismas, analiza problemas y busca soluciones. De esta forma, desde un enfoque cognitivo-comunicativo, en su dimensión de escritos, las programaciones actúan como espacios discursivos de reflexión, análisis y toma de decisiones que permiten avizorar y problematizar la complejidad y la incertidumbre de la sesión de clase. Esta perspectiva se alinea con una corriente de pensamiento que enfatiza la importancia del conocimiento práctico y la experiencia en la enseñanza (Loughran, 2014).

Al respecto, Gimeno Sacristán (1994) y Cano García (2013) destacan la importancia de la reflexión del docente tanto de los objetivos, los contenidos, como de las estrategias de enseñanza, para explicar y analizar las decisiones tomadas y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### Características de la práctica de enseñanza

La concepción de práctica de enseñanza que se asume desde esta comunicación reflexiva está delimitada conceptualmente como un *practica social*, histórica y contextualizada (Rivas *et al.*, 2012; Gimeno Sacristán, 1988; y DikeryTerigi, 1997; Edelstein y Coria, 1995; Angulo Rasco, 1994; Contreras, 1990 (citados en Rivas, Martín, Venegas, 2012) poseedora además de varias características trascendentales inmanentes, es decir, en consonancia con Guerra, M. A.

S. (2001) “consiste en el desarrollo de unas actividades tendientes a provocar la construcción del conocimiento y a favorecer los procesos de aprendizaje” (p. 7). Para Gimeno Sacristán (1988) puede hablarse de un *carácter histórico*, puesto que son prácticas que se prolongan en el tiempo. Y de *practica social* debido a que representan ritos o esquemas de conducta que suponen un marco de comportamiento para quien actúa dentro del mismo; asimismo, con alto poder socializador a través de la cual se concreta condiciones de escolaridad, currículo y organización social. (P.7). De igual modo, como práctica contextualizada, “cobija acciones multidimensionales que cobran significado en relación con múltiples contextos con características propias donde es preciso que el docente tome variadas y constantes decisiones” (Rivas, Martín, & Venegas, 2012. P. 30).

Desde la figura pedagógica y con el ánimo expreso de acotar las numerosas características que se pueden atribuir a la práctica de enseñanza, esta disertación reúne las que considera esenciales en la comprensión del fenómeno: complejidad, singularidad, dinamismo e institucionalidad.

- a) Complejidad:** La práctica de enseñanza es compleja, lo que implica que comprende varios elementos que se encuentran interrelacionados, constituye en sí misma un intrincado tejido pedagógico en el campo educativo. No se reduce a la simple suma de las partes que le son constitutivas, demanda una comprensión de cada una de ellas por separado, pero también de su integración y comprensión desde la totalidad como un corpus inteligible de acciones interdependientes orientadas fundamentalmente al aprendizaje; es decir, dirigida al logro de mejores aprendizajes, contextualizados, de mayor grado de profundidad y, en general, más significativos.

La complejidad reside además en que la práctica de enseñanza no se desarrolla en abstracto ni en el vacío, por el contrario, responde a demandas socialmente establecidas. A decir de Morin, (1995), la idea de complejidad como una articulación de los fenómenos del mundo.

Para Gimeno Sacristán (1988) el concepto de complejidad está imbricada por múltiples determinantes de orden político, social y económico. sin dejar de considerar, las ideas, valores y usos pedagógicos que la configuran. En congruencia con Rivas, T., Martín, C., & Venegas, M. A. (2012), se apoya en perspectivas diversas que “seleccionan puntos de vista, aspectos parciales que en cada momento histórico tienen que ver con usos, tradiciones, conocimientos, habilidades, y valores dominantes en un sistema educativo determinado, condicionada por la estructura social e institucional de la que forma parte, y por opciones de valor de carácter ético y moral”. (p. 28).

Para atender esta característica de la práctica de enseñanza, esta reflexión se alinea con la postura de Morin E. (2003) quien sostiene que la complejidad es una propiedad inherente a todos los sistemas y procesos, y que para comprenderla es necesario abandonar la visión reduccionista y lineal que ha dominado la ciencia moderna y adoptar una perspectiva transdisciplinaria que integre conocimientos y enfoques de diversas disciplinas. Este ejercicio cobra relevancia en la práctica de enseñanza en tanto el profesor está inmerso en una realidad que no puede ser comprendida de manera simplificada, sino que debe ser abordada desde una perspectiva multidimensional que tenga en cuenta las múltiples interacciones en los contextos de su práctica y las relaciones que existen entre los distintos componentes del fenómeno en cuestión.

El concepto de Morin (2003) sobre el paradigma de la complejidad aboga por la adopción de diseños y métodos que busquen comprender

los fenómenos en su totalidad, considerando su complejidad inherente. Morin sostiene que la complejidad no es algo externo o accidental, sino una propiedad fundamental de todos los sistemas y procesos. Esta perspectiva implica alejarse de la visión reduccionista y lineal que ha predominado en la ciencia moderna, y en su lugar, adoptar un enfoque transdisciplinario que integre conocimientos y enfoques de diversas disciplinas.

En el contexto de la práctica de enseñanza, esta reflexión se vuelve crucial, ya que el profesor se encuentra inmerso en una realidad educativa que no puede ser entendida de manera simplista o fragmentada. La enseñanza implica múltiples interacciones en contextos diversos, y comprenderla requiere considerar las relaciones complejas entre los diferentes elementos y componentes que la conforman.

Por lo tanto, desde la perspectiva de Morin, los profesores deben adoptar un enfoque multidimensional que les permita comprender la complejidad de su práctica, teniendo en cuenta las interacciones entre los estudiantes, el contenido, los métodos de enseñanza, el contexto educativo y otros factores relevantes. Solo a través de esta comprensión holística de la enseñanza se puede abordar de manera efectiva los desafíos y las demandas de la educación actual.

- b) **Singularidad:** la práctica de enseñanza esta revestida de particularidad. se puede afirmar que no existen dos prácticas idénticas, que cada práctica subyace a cada sujeto que enseña, responde a sus creencias, supuestos, implícitos, conocimiento, experiencia, saberes pedagógicos; por ende, es particular; desde esta mirada existen tantas realidades de práctica de enseñanza como sujetos que enseñan.

Goodson (1992), argumenta: En la investigación sobre la práctica de enseñanza, es importante considerar la singularidad de los profesores reconociendo sus creencias, concepciones, antecedentes de vida y sus contextos de trabajo. Como señala este autor esta singularidad está mediada por las experiencias personales y profesionales del profesor, así como por las relaciones que este establece con su propio saber y las transformaciones que ocurren en el tiempo y el espacio de su práctica.

Este enfoque, que pone el énfasis en la singularidad y la subjetividad, se ha desarrollado en diferentes corrientes de investigación educativa. Por ejemplo, autores como Connelly y Clandinin (1999) han defendido la importancia de la narrativa personal y la interpretación subjetiva en la investigación sobre la práctica de enseñanza. Por su parte, Cochran-Smith y Lytle (1993) han destacado la relevancia de considerar los contextos históricos, políticos y culturales en los que se desenvuelve la práctica de enseñanza.

En resumen, la noción de singularidad invita a adoptar un enfoque más contextualizado en la investigación, reconociendo la diversidad de las prácticas de enseñanza y de los sujetos que las llevan a cabo. Sin embargo, cabe señalar que esta perspectiva no busca la construcción de un conocimiento teórico generalizable, sino más bien la comprensión en profundidad de las particularidades y matices de la práctica de enseñanza para argumentar las decisiones que explican sus transformaciones.

- c) **Dinamismo:** Toda acción práctica, ya sea en el ámbito de la educación o en cualquier otra esfera, es dinámica, ya que implica la interacción de múltiples variables que están en constante cambio y evolución. Como señala Schön (1983): "... toda práctica es una empresa en evolución, que cambia en el transcurso de su desarrollo,

en función de la interacción entre la acción y el contexto" (p. 49). En este sentido, la acción práctica requiere de la adaptación y el ajuste continuo a las condiciones y contextos específicos en los que se lleva a cabo. Las situaciones y los desafíos a los que se enfrenta un individuo en su acción práctica nunca son exactamente iguales, lo que hace que la respuesta a cada situación sea única e irreplicable. Por lo tanto, la acción práctica es dinámica porque está en constante evolución y adaptación a las circunstancias.

Por lo anterior, la práctica de enseñanza, en cuanto acción, es dinámica debido a que involucra una serie de procesos y variables que están en constante cambio y evolución. Como señala Shulman (1987): "La enseñanza es una tarea compleja y dinámica que implica la interacción de múltiples variables, tales como las características de los estudiantes, el contenido que se enseña, la naturaleza de la disciplina, la cultura y el contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza" (p. 4). En este sentido, la práctica de enseñanza también implica la toma de decisiones constantes por parte del profesor, algunas de ellas inconscientes, que deben adaptarse a las necesidades y características de cada circunstancia, grupo de estudiantes, así como a las condiciones y contextos específicos en los que la lleva a cabo. Como sostiene Hargreaves (2007): "La enseñanza es una práctica altamente dinámica, que involucra una combinación compleja de factores, tanto internos como externos, que cambian continuamente y que los profesores deben tener en cuenta para tomar decisiones efectivas" (p. 134).

Por lo tanto, la investigación de la práctica de enseñanza se realiza en el tiempo implica una recolección sistemática y reflexiva de evidencias sobre la práctica durante un espacio de tiempo prolongado. Esto requiere de habilidades por parte

del docente para documentar su acción diaria, identificar evidencias de cambios, y reflexionar sobre cómo transformar continuamente su práctica. La investigación en este contexto no se limita a recopilar datos estáticos, sino que busca comprender la naturaleza dinámica y cambiante de la enseñanza, considerando las interacciones entre los diversos factores que influyen en ella. De esta manera, la investigación en la práctica de enseñanza se convierte en una herramienta poderosa para el desarrollo profesional del docente, permitiéndole adaptar su práctica a las necesidades y desafíos cambiantes del entorno educativo.

**d) Institucionalidad:** Las prácticas de enseñanza que desarrolla un profesor obedecen a un contexto y responden a un marco institucional. En congruencia con Gimeno Sacristán (1988), el profesor no desarrolla su práctica en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento (p. 198). En este sentido, la relación entre la institución educativa y el profesor toma un carácter contractual, en tanto que, se basa en la confianza mutua y en el compromiso compartido de proporcionar una educación de calidad a los estudiantes.

En ese sentido, la acción de enseñar a la que se hace referencia ocurre en un contexto institucional, contexto que, mediante una relación contractual, es decir, un acuerdo explícito entre la institución y a través de ella con la sociedad, en la que se asigna al sujeto profesor la tarea intencionada de enseñar y formar, a otros sujetos que tienen la intención de aprender y crecer. Desde este ámbito comprensivo, el profesor adquiere un compromiso de identidad con los principios, misionales, el enfoque pedagógico, el modelo educativo y las pautas de acción que la institución declara. Esta circunstancia, enmarca y condiciona su actuar, es decir direcciona su práctica de enseñanza.

Por lo tanto, al problematizar las prácticas de enseñanza se debe comprender a profundidad el contexto institucional en el que ellas se desarrollan, las múltiples y complejas relaciones que allí se generan y las creencias, percepciones y concepciones que el profesor tiene frente a su institución. *Para Vasco, C. (1990): "Las prácticas formativas se dan en primer lugar en la familia y en el clan. en algunas sociedades empiezan a institucionalizarse y a convertirse así en prácticas educativas o prácticas pedagógicas, cuyos protagonistas son los educadores o pedagogos" (p. 2).*

Figura 1

Título: Características esenciales de la Práctica de enseñanza.



Nota: . 1 elaboración propia

### Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza

Al analizar la práctica de enseñanza, se advierte que el profesor, cualquiera sea su disciplina o campo de desempeño, transita por un conjunto de acciones insoslayables en el proceso de búsqueda de los aprendizajes de sus estudiantes. A partir de estas comprensiones se concibe que toda práctica de enseñanza, cobija por lo menos tres grupos de acciones constitutivas básicas: *acciones de Planeación, de implementación y de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.*

**Acciones de planeación.** Planeación es la “aplicación racional de la mente humana en la toma de decisiones anticipatoria con base en el conocimiento previo de la realidad, para controlar las acciones presentes y prever sus consecuencias futuras, encausadas al logro de un objetivo plenamente deseado satisfactorio” (Kuri Abdala, 2018, p.2 . Es preciso señalar que en general, la planeación se enfoca más en establecer políticas y objetivos, mientras que la planificación considera más el futuro deseado y los pasos para conseguirlo.

Feldman (2010) quien afirma que la acción de planeación es una programación que se fundamenta en tres razones, la primera refiere a la enseñanza como actividad intencional; por lo tanto, hay que asegurar que se cumplan los propósitos proyectados. La segunda corresponde a la operación de restricción y en este sentido hay que tener en cuenta dichos elementos para poder encaminar la acción en el aula siempre desde los parámetros permitidos. La tercera, remite a que la enseñanza se lleva a cabo en ambientes complejos en el cual intervienen muchos factores por lo cual hay que atender a ellos y a todas sus variables.

En relación con dichas acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, se parte de la premisa que toda persona que enseña, dentro de un marco institucional, realiza acciones anticipatorias al desarrollo de la sesión de clase. Estas acciones se constituyen en la Planeación, las cuales están presentes aún sin tener en cuenta su nivel de complejidad o la pertinencia de estas. Para Jaramillo y Gaitán (2008) – este primer momento, es denominado de [Planeación – Previsión] y alude: “...a *todas*

*aquellas acciones previas, a la estructuración de las actividades que el docente realiza antes de ejecutar su práctica de enseñanza. La planificación es una actividad mediadora entre el pensamiento y la acción” (p. 14).*

**Acciones de implementación.** Alude a la intervención o entrega del profesor, al tipo y actuación en torno a las actividades propuestas, implementadas y/o desarrolladas en aula (escenario de aprendizaje). En esta etapa del proceso el profesor realiza su acción de enseñanza, ejecuta las actividades y tareas diseñadas en la planeación, interpreta las situaciones de aula, evalúa los aprendizajes y comprensiones que sus estudiantes van alcanzando. Con esta información pone en juego su Saber Pedagógico para tomar decisiones sobre su actuación y realizar ajustes a lo planeado. En esta fase se materializa su práctica de aula, acción que debe ser documentada para posteriormente ser analizada.

Asimismo, toda persona que enseña dentro de una institución desarrolla acciones en un espacio designado determinado, un escenario de aprendizaje, en donde se suceden interacciones de diferentes niveles y complejidades con sus estudiantes, conformándose en las acciones de intervención del profesor. Este momento de actuación es concebido por Medina (citado por García-Valcárcel, 2001) como un espacio definido: “...en donde tienen lugar los procesos educativos, desde los cuales se filtra y da forma a las tareas intelectuales, académicas y socio-relacionales, se reelabora la cultura y se buscan las claves de interpretación de la ciencia y la cultura” (p. 14).

**Acciones de Evaluación del aprendizaje.** Hace referencia a los “procedimientos, operaciones o actividades que despliega un profesor con el propósito de recabar información que le

permita valorar y reconocer los aprendizajes de sus estudiantes y la relación de estos con sus acciones de enseñanza. La actividad de evaluación presta atención al proceso que sigue el alumno, a las cualidades y competencias que desarrolla y a los resultados del aprendizaje que él obtiene en un momento dado”. (Miras y Solé, 1990, p. 421). La evaluación resulta así, en una acción constitutiva de toda práctica profesoral, es decir, la valoración de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, el profesor debe reflexionar sobre las acciones, comprensiones y estrategias que desarrolla para la evaluación de los aprendizajes y comprensiones de sus estudiantes. Desde la mirada de Lafourcade (1970) la evaluación es una etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación. Esta perspectiva se encuentra en concordancia con Álvarez-Méndez (2001), quien sostiene que en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como “actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella se adquiere conocimiento”.

El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. “El alumno aprende a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora” (Álvarez-Méndez 2001, p. 2).

Figura 2

Acciones constitutivas de la Práctica de enseñanza.



Nota: elaboración propia

En efecto, durante la práctica de enseñanza son ineludibles las acciones de evaluación, se trata no solo de la simple acción de calificar, a decir de Longhi, Lía, Ferreyra, Peme, Bermúdez, Quse, ... & Campaner, (2012) lo que se pretende es hacer: "...un *seguimiento del aprendizaje de los alumnos, verificar avances en la construcción, detectar rupturas y malentendidos, reparar desencuentros, generar oportunidades para aprender a hablar la ciencia o promover procesos metacognitivos necesarios para desarrollar el aprendizaje*" (p. 181).

## 2. El análisis de las prácticas de enseñanza por parte del sujeto que enseña

La propuesta de análisis de la práctica de enseñanza desde la perspectiva de quien enseña alude a la objetivación del propio quehacer como objeto de estudio, como estrategia esencial en la búsqueda de soluciones prácticas para hacer frente a inquietudes cotidianas del profesor relacionadas con las acciones constitutivas de la práctica en mención y su mejoramiento. Señala la asunción de una postura ético filosófico que considera al profesor como investigador, como intelectual, constructor de conocimiento y

sobremodo investigador de su propia práctica.

### 2.1 El profesor como investigador: una perspectiva investigativa

Concebir el profesor como investigador supone un propósito de investigación centrado, en la comprensión y, particularmente en la transformación de las prácticas de enseñanza del sujeto que enseña, se hace una apuesta al diseño de Investigación Acción (Elliot, 2000), en tanto permite reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, problematizar una situación y poner en marcha alternativas como propuesta de solución contextualizadas. La Investigación Acción es según Latorre (2007): "...una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de las personas" (p. 5).

En congruencia con el diseño propuesto de Investigación Acción Educativa, desde estas líneas discursivas se considera como premisa metodológica fundamental la concepción del profesor como investigador (Elliott, 2015; Lo, 2012; Marton y Pong, 2006; Marton y

Booth, 1997; Giroux, 1990; Stenhouse, 1975), al tratarse de investigación sobre la propia prácticas de enseñanza para comprenderlas y transformarlas de conformidad con el contexto y las necesidades particulares, se privilegia el enfoque cualitativo de la investigación, puesto que; como objeto de estudio, responde congruentemente con el propósito de examinar: “la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Punch, 2014; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Lahman y Geist, 2008; Carey, 2007 y De Lyser, 2006, citados en Sampieri 2014).

En la dirección asumida, cuando se va más allá del ejercicio laboral y se pretende realizar cambios en la propia práctica, tanto el conocimiento como la experiencia del profesor son esenciales a la hora de reflexionar, encontrar fortalezas, oportunidades de mejora y generar cambios paulatinos conducentes a transformaciones sobre su práctica de enseñanza; esto es, una práctica reflexiva. En consecuencia, la investigación que se propone tiene un carácter eminentemente práctico, en tanto resuelve problemas del aula, de su ejercicio cotidiano como profesor, a decir de Elliot (1993 citado en Zabala 2007), se: “constituye en una investigación práctica en la que el profesor modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, después de comprobar su eficacia para resolverlo”. A través de la evaluación, la comprensión inicial del profesor sobre el problema se modifica y cambia. Por lo tanto, la decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión. La acción inicia la reflexión, este tipo de investigación representa con más exactitud la lógica natural del pensamiento práctico (p. 12).

## 2.2 La evaluación sobre la acción de enseñanza

A diferencia de la tradicional evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, esta evaluación es entendida como un ejercicio interpretativo y crítico de la acción de enseñanza, que se sustenta en evidencias y cuyo propósito es brindar información que permita adelantar acciones conscientes de mejora. En línea con Gómez (2007), una vez que se ha realizado la implementación y que el profesor ha observado y registrado lo que sucedió en su interacción con los estudiantes, ha de ser capaz de:

Comparar las previsiones que se hicieron en la planeación con lo que sucedió cuando esta se puso en práctica en el aula.

Establecer los logros y deficiencias de la planificación (actividades y tareas) en su puesta en práctica en el aula.

Contrastar su intervención en los diferentes escenarios de aprendizaje con lo planeado.

los cambios derivados de la reflexión que deliberadamente han sido introducidos en su práctica de enseñanza entre actuación y actuación.

Caracterizar el aprendizaje de los escolares con motivo de la puesta en práctica de las actividades, producir información relevante para una nueva planificación camino a un continuum progresivo sin fin.

La evaluación sobre la acción de enseñanza permite triangular los datos obtenidos (Valencia, 2000; Benavides, & Gómez-Restrepo, 2005); el análisis de la triangulación de datos posterior a la actuación demanda la consideración de las evidencias documentadas que a lo largo del proceso se han ido recolectando y articulando

y se plasman en los diferentes instrumentos ( insumos, rejillas y matrices desarrollados) con la teoría de cada fase del ciclo. Asimismo, debe conducir a la discusión de los hallazgos frente a las diferentes posturas de los referentes teóricos, para ubicar en cada categoría, sea está, a priori y emergente (Cabrera, 2005; Chaves, 2005, Blanco, & Castro, 2007) los cambios acontecidos en el proceso de Investigación – Acción sobre la propia práctica de enseñanza.

¿Cómo se diseña el análisis posterior a la lección para garantizar que los datos se tengan en cuenta en la reestructuración de esta? Para ello, es preciso considerar:

- La perspectiva del profesor sobre las estrategias para representar el (los) objeto (s) de aprendizaje y su efectividad.
- Las perspectivas de los observadores (trabajo colaborativo) sobre las estrategias de enseñanza empleadas para representar los objetos de aprendizaje y su efectividad.
- Las perspectivas de los niños sobre su experiencia aprendizaje durante la lección, las estrategias de enseñanza empleadas y sus propias comprensiones.

### **La reflexión sobre la acción de enseñanza**

En línea con la perspectiva del profesor como investigador de su propia práctica, un intelectual de la enseñanza, es apenas natural señalar su práctica reflexiva es inagotable, siempre ha de estar en la búsqueda de técnicas, procedimientos y métodos de enseñanza, que, de conformidad con las demandas de su contexto, le hagan más efectivo, a la vez que se rinde tributo a su autonomía, a la fuerte de relación de su ejercicio

con la cultura, al llevarlo a preguntarse por la pertinencia de contenidos, procesos y formas de evaluación en un uso” (Guzmán y Alba, 2014, p. 43). Así concebida, a decir de Latorre, (2003). (...): *“la fase de reflexión le permite al estudiante-profesor una reorganización de su forma de pensar ante su propia práctica y la teoría a la que se suscribe”*(p. #).

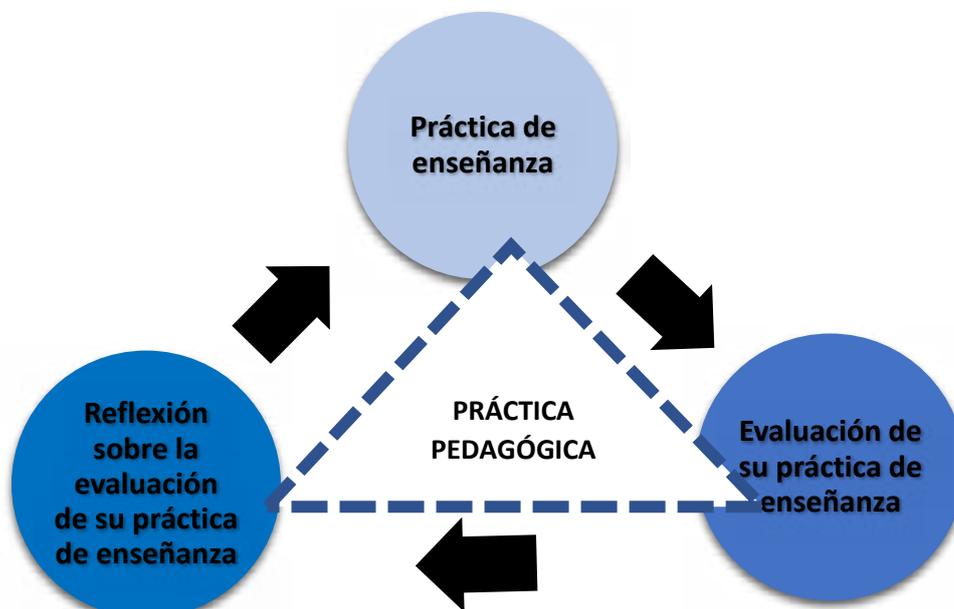
“Las prácticas reflexivas requieren el análisis de las distintas acciones efectuadas en el aula y el porqué de estas, buscando que el profesor en ejercicio comprenda los aspectos relevantes de su práctica, las causas de su acción y las posibles consecuencias de esta”. (Alba, 2015, p 43).

### **2.4 La Práctica Pedagógica**

La práctica pedagógica está determinada por un conjunto de interacciones entre los sujetos, el objeto de enseñanza y el contexto situacional de enseñanza. De este modo, cuando el sujeto que enseña evalúa sus acciones de enseñanza (acciones de planeación, implementación y evaluación de aprendizaje de los estudiantes) y reflexiona sobre ellas, empieza la configuración de un proceso de comprensión y transformación consiente de su acción de enseñanza; consiguientemente, al adoptar esta dinámica de contínuum reflexivo, su práctica de enseñanza se convierte en objeto de estudio y reflexión permanente, dando sentido a su propósito de enseñanza y comprendiendo el porqué de sus decisiones y acciones en el aula. De esta forma, su práctica de enseñanza adquiere una dimensión reflexiva que la lleva a la configuración de una verdadera *Práctica Pedagógica*.

Figura 3

Procesos básicos en la configuración de una práctica pedagógica



Nota: elaboración propia.

### 2.5 La colaboración como requisito para la acción de evaluación y reflexión

El trabajo de investigación sobre la propia práctica de enseñanza debe aportar conocimiento pedagógico y didáctico, contribuyendo al mejoramiento de las prácticas en el aula y en la institución, es decir, un conocimiento práctico (Pérez-Gómez, 2010; Coll, 2010). Este proceso parte de la reflexión individual sobre la práctica de enseñanza que posteriormente se pone en diálogo con los procesos y reflexiones de otros colegas, esto es, el desarrollo de trabajo colaborativo, en los que los profesores encuentran elementos comunes en la naturaleza de la práctica, bien sea por afinidad disciplinar, de nivel educativo, contexto institucional o en su defecto por la profesión que los convoca.

El trabajo pedagógico colaborativo planteado, refiere a que un grupo de dos o más profesores que de manera consensuada intervienen – bajo cualquier protocolo de organización– en la revisión y análisis de algún elemento constitutivo de la práctica de enseñanza, o en su totalidad, lo

hacen con el aporte de ideas para lo cual hacen consulta y se apoyan de sus conocimientos, experiencia y saberes con el objetivo de lograr una meta común- la transformación reflexiva de la práctica de enseñanza, esta situación ideal en la investigación sobre la propia practica redunda en la producción de conocimientos prácticos que consolida la teoría pedagógica sobre el particular.

De este modo, en el contexto de la práctica de enseñanza, el trabajo colaborativo constituye un modelo de aprendizaje interactivo, de desarrollo profesional que invita a los profesores a construir y crecer junto a su(s) par(es), la estrategia demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas previamente concertadas. Este modelo responde a la necesidad de profesionalizar el trabajo del profesor en su aula y de integrar la investigación con la compleja práctica cotidiana, oponiéndose a la aplicación de recetas pedagógicas orientadas

a resolver situaciones experimentales de un grupo de muestra (Parra, 2009). Así, la práctica de enseñanza se constituye en una acción y reflexión continua y, colaborativa que ejercita docente como investigador en su aula y su contexto institucional.

### 3. Saber Pedagógico y Conocimiento pedagógico

Para poder realizar una adecuada comprensión de la práctica de enseñanza, se propone un análisis sistemático, riguroso y reflexivo de las acciones cotidianas de enseñanza. A través de la recolección y organización de evidencias sobre las acciones realizadas, previa, durante y posteriormente al desarrollo de las clases, se generan insumos que se constituyen en la base para la evaluación de lo sucedido en la clase frente a lo esperado. Una vez identificadas las anomalías, debilidades o fisuras del proceso, se busca una explicación práctica y teórica del hecho que permita la toma de decisión consciente y fundamentada, que a su vez haga parte de un nuevo ciclo de enseñanza.

La estructuración del saber pedagógico como consecuencia de la investigación sobre la práctica:

“El **quehacer del maestro** está inscrito en un campo de conocimiento particular –la **pedagogía**– que para su crecimiento y acumulación requiere la investigación; y quién mejor que el mismo maestro para hacerla. De esta manera, **el maestro puede contribuir al saber pedagógico** al tiempo que **agrega profesionalismo** a su oficio, orientando sus acciones de manera reflexiva y fundamentada” (Camargo, 2005, p. 111).

#### 3.1 El análisis de las prácticas de enseñanza como posibilidad de comprensión de la pedagogía

En consonancia con el diseño de investigación acción adoptado (Elliott, 1990); la búsqueda deliberada de transformación de la práctica de enseñanza desde la investigación, demanda el desarrollo continuo de Ciclos reflexivos (McKernan, 1999; Muñoz ; Quintero, & Munévar 2002 & Latorre, 2003), donde cada uno entrega al siguiente hallazgo, nuevas comprensiones y elementos de cambio que repercuten en las acciones constitutivas de la práctica y -como es lógico- en los aprendizajes de los estudiantes y en mejoramiento mismos de la práctica del profesor. A tal efecto, a través de varios ciclos de acción y reflexión el profesor genera cambios y mejoras sustantivas en su práctica de enseñanza, situación favorable que le permite fortalecer un gran eslabón de su desarrollo profesional y apuntar hacia una reflexión permanente que lo acerca a la configuración robusta de una verdadera práctica pedagógica. En este sentido, inmersos en este planteamiento de investigación cíclica, los profesores planean, actúan, evalúan y reflexionan en variadas ocasiones durante su proceso de transformación de la práctica de enseñanza.

El ciclo de reflexión propuesto como diseño de investigación Acción, denominado *P.I.E.R.* (Planear- Implementar, Evaluar-Reflexionar) es distinto a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza ( planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes) abarca una unidad o sesión de clases, un espacio de tiempo relativamente corto, lo que permite que a lo largo de la investigación se realice un número significativo de estos y partir de ello, el profesor como investigador pueda dar cuenta de los cambios introducidos paulatinamente en frentes a las distintas acciones constitutivas de su práctica de enseñanza. La perspectiva longitudinal de los ciclos se nutre de las comprensiones que los profesores plasman en narrativas tópicas en torno a sus propias prácticas, las cuales a su vez se constituyen en un insumo que les permite generar una

reflexión final, cuyo principal objetivo es la transformación de su práctica de enseñanza, situación que redundará en la configuración de nuevos constructos que fortalecen y consolidan el saber y la teoría pedagógica.

**La Planeación** constituye la primera fase, en esta se estructuran las actuaciones con el respaldo diagnóstico de los insumos, las evidencias tanto internas, como externas, la descripción, justificación del problema y las perspectivas teóricas elegidas, dando cabida a la flexibilidad y recursividad necesarias ante los imprevistos que presenta el hacer cotidiano del profesor en el aula.

**La Intervención es la segunda fase y** tiene énfasis en la acción y requiere de control y conocimiento del panorama teórico y práctico que lo sustenta. Esta fase implica flexibilidad en el proceso, como resultado de los cambios que surgen de forma permanente en la vida cotidiana del aula (La Torre, 2004). Las acciones o estrategias pedagógicas que se desarrollen en esta fase deben estar planeadas en tiempo real y ser proyectadas de forma cuidadosa y reflexiva. Asimismo, es necesario que se recolecten evidencias de la práctica de forma sistemática y rigurosa para apoyar los cambios acontecidos en el proceso.

Por su parte, la fase de *Evaluación*, esto es, observación, debe ser planificada y rigurosa, a partir de los datos recabados para su debida valoración, permitiendo así, la documentación del proceso de implementación de estrategias pedagógicas y sus efectos en las categorías por observar. Este paso debe estar apoyado por un trabajo colaborativo desarrollado mediante el intercambio de perspectivas de diferentes actores, permitiendo nuevas planificaciones e intervenciones.

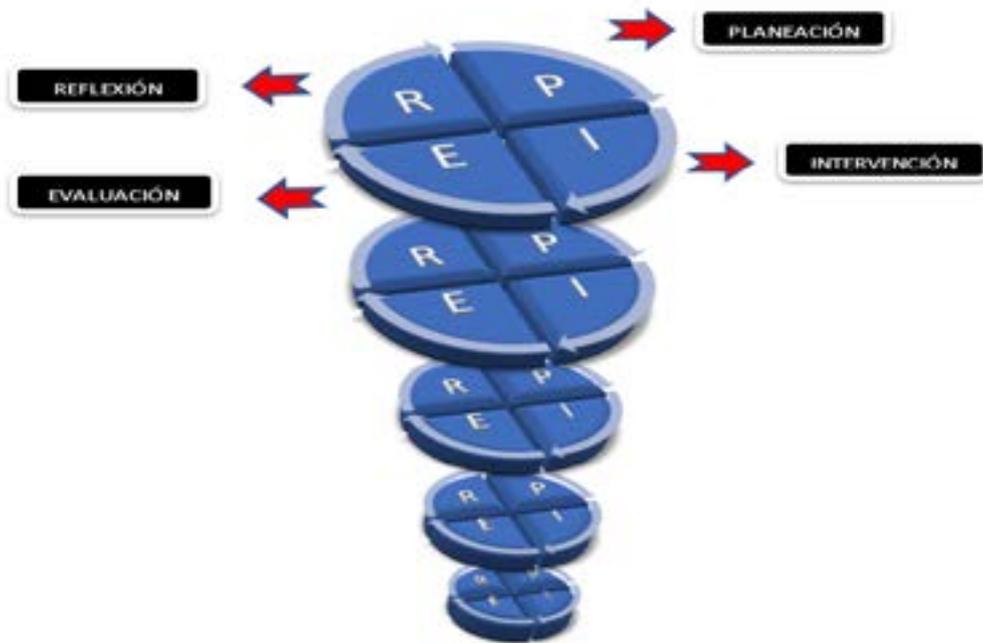
Finalmente, la *Reflexión*, es la consideración de su práctica de enseñanza y sus acciones generales con atención y detenimiento para

comprenderlo bien y emprender acciones de mejoramiento. Es una fase en permanente desarrollo que ayuda a los investigadores a lograr una mejor comprensión de su quehacer y a examinar ampliamente las situaciones problemáticas de su aula o escenario de enseñanza en la institución. Esta fase permite al profesor una reorganización de su forma de pensar ante su propia práctica y la teoría a la que se suscribe. Es el comienzo de un nuevo ciclo de acción –reflexión que posibilita un aporte novedoso a la pedagogía mediante una nueva construcción.

Este modelo propuesto se apoya en lo planteado por Parra (2009) .”la acción se ejecuta de modo secuencial, paso a paso y cada paso de la acción va acompañado por los otros momentos”. La reflexión bajo esta perspectiva emerge de forma permanente, dando unidad a toda la investigación.

Figura 3

El desarrollo de Ciclos reflexivos como proceso en espiral en la transformación reflexiva de las prácticas de enseñanza



Nota: . Fuente: elaboración propia.

### 3.2 La divulgación del proceso investigativo

Se propone la estructuración y divulgación del proceso de investigación mediante el desarrollo de Narrativas como tópicos de investigación, soportadas en la experiencia investigativa emprendida por el profesor investigador, (Iglesias, 1979; Connelly y Clandinin, 1990; Suárez, 2007); Suárez, Ochoa, & Dávila, 2017; McEwan, & Egan, 1998). Esto es, la asunción del relato no como fenómeno en sí objeto de la investigación, sino como herramienta de investigación, forma de reconstruir y analizar, una manera de hacer la descripción del proceso de transformación reflexiva de la propia práctica de enseñanza (Anderson, & Herr, 2007; Suárez y Ochoa, 2005; Hargreaves, 1996; Larrosa y Huberman, 1995 y 1996.) Según Brito y Suárez (2001) “en las narrativas prácticas el profesor cuenta aquello: “... que vive e interpreta de una

situación de enseñanza y de aprendizaje que el mismo planificó, desarrolló, y evaluó” (p. 5). No obstante, cuando un docente narra, elige ciertos aspectos, selecciona y enfatiza otros, omite o secuencia los momentos de la historia de un modo particular.

De esta manera, “a partir de estas decisiones tomadas por el docente narrador, el relato transmite y resignifica el sentido que el autor otorga a su vivencia. Además, invita a que otros docentes se apropien de lo relatado de un modo personal en el que las propias experiencias se entranan con las transmitidas” (Brito, y Suarez, 2001, p. 5.).

El profesor investigador configura así, una descripción longitudinal detallada de su investigación sobre la acción de enseñanza, analizando en el tiempo los cambios generados a lo largo del proceso, realiza la identificación

de los avances, junto con la explicitación de la necesidad de introducir nuevos ajustes y adelantar la reflexión en torno a las razones que los motivaron.

La narración de la propia experiencia y de prácticas pedagógicas permite poner de manifiesto las decisiones, saberes y supuestos que la/el docente toma en el proceso de su quehacer profesional; favorece la reflexión y la deliberación sobre dichas decisiones, saberes y supuestos; posibilita la socialización y la significación colectiva de lo narrado, y constituye una fuente válida de información sobre aquello que efectivamente se hace, se enseña y se aprende en las escuelas y una vía para la comprensión de lo que nos sucede a los actores escolares cuando lo hacemos (Suarez, 2003, tomado de Villa, 2018, p. 3).

Los cambios que se observen en el tiempo requieren de riguroso registro y documentación, al igual que de la capacidad del investigador para identificar, definir y analizar la situación de enseñanza por resolver. Congruente con el propósito de transformación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza, es de esperar que, durante el análisis, se triangulen los datos recabados en el proceso sobre la acción de enseñanza con información que permite identificar manifestaciones de aprendizaje en los estudiantes.

### **3.3 Validez de la investigación sobre la práctica de enseñanza**

La validez en el trabajo de investigación está relacionada con la utilidad de los datos recolectados por el profesor investigador para la comprensión y transformación de sus propias acciones de enseñanza. En este sentido, tiene que ver, no solo con la utilidad del conocimiento, sino con la contribución que hace al conocimiento (Anderson, & Herr., 2007). En este sentido, los ciclos de reflexión – acción deben incluir, en su perspectiva longitudinal, las

apropiaciones conceptuales y claridades que soportan las percepciones del profesor acerca de su práctica y de los supuestos problemas que van emergiendo de su reflexión Argyris y Schön (1978).

Dado que el proceso tiene como objetivo principal generar comprensión en el profesor investigador sobre sus prácticas de enseñanza, la validez de los resultados depende de la rigurosidad del proceso metodológico que se desarrolle en la investigación; es por esto por lo que los ciclos de reflexión deben contar con el suficiente soporte y evidencia que permita al investigador analizar y comprender los datos que emergen del análisis de su práctica de enseñanza, con el fin de transformarla.

### **Conclusiones**

Lo expuesto en esta aproximación reflexiva, ha planteado una conceptualización de la práctica de enseñanza, precisado sus características, configuraciones particulares para consolidarse como práctica pedagógica y, también se han enseñado rutas para erigirse como auténtico objeto de investigación. Ineludiblemente, esta iniciativa implica una postura frente a la formación del profesor, y su ejercicio profesional que, desde luego, requiere de continuidad y actualización permanente, pero sin desconocer el análisis sistemático y riguroso de sus acciones cotidianas. Como señalan Fullan y Stiegelbauer (1991): “los maestros que están en una trayectoria de mejora constante tienen más probabilidades de desarrollar una práctica docente efectiva que aquellos que se estancan en la misma rutina año tras año” (p. #).

A todas luces, es esencial hoy, que los profesores analicen críticamente su propia práctica docente y reflexionen sobre su desempeño. Esto contribuye sustancialmente a ayudarles a identificar fortalezas y debilidades en su práctica, y a tomar medidas para su mejoramiento. En este sentido, la reflexión es una herramienta

importante en la formación docente, y puede ayudar a los maestros a mejorar su práctica y a mantenerse actualizados. Como señala Schön (1983), la reflexión crítica es: “El proceso mediante el cual los profesionales reconocen la experiencia desorientadora, desafortunada o incierta, y la reflexionan para darle sentido y generar nuevas perspectivas y aprendizajes” (p. #). Al reflexionar críticamente sobre su propia práctica, los maestros pueden identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias para abordarlas.

En suma, la formación continua y la actualización permanente son importantes en la profesión docente, pero también es esencial que los maestros reflexionen críticamente sobre su propia práctica. De esta manera, pueden mejorar su práctica y mantenerse actualizados en un campo en constante evolución.

Ahora bien, la presente propuesta de análisis de la práctica de enseñanza desde la perspectiva del profesor se apoya en lo planteado desde el diseño de la investigación acción, implica la objetivación del propio quehacer como objeto de estudio y la búsqueda de soluciones prácticas para enfrentar problemas cotidianos del profesorado. Así, la perspectiva del profesor como investigador se centra en la investigación acción, ya que implica que el docente se involucre en el proceso investigativo y asuma un papel activo en la resolución de problemas prácticos. Tal como lo sostienen Zeichner y Noffke (2001): “La investigación acción se centra en la comprensión de la práctica y en la búsqueda de maneras de mejorarla” (p. 12).

Los cambios en la propia práctica del profesor investigador son una parte fundamental del diseño de investigación acción, ya que se busca generar cambios deliberados y sistemáticos fundamentados en lo teórico y lo práctico. La investigación acción en la postura de esta reflexión se constituye en un fundamento de la práctica profesional del profesor y se articula

con la perspectiva que la plantea como: “... un enfoque sistemático y reflexivo para el cambio en la práctica profesional basado en la colaboración entre los profesionales y los investigadores”. Kemmis y McTaggart (1988, p. 5)

La investigación de la práctica cotidiana del profesor relaciona con la investigación acción, ya que implica la evaluación continua de la práctica de enseñanza y la adopción de estrategias de cambio para mejorarla. En palabras de Elliott (1991) se destaca la importancia de la reflexión crítica en la investigación acción, dado que: “La reflexión crítica es un requisito previo para el cambio educativo, ya que nos permite cuestionar nuestras propias suposiciones y teorías implícitas” (p. 44).

Finalmente, la evaluación sobre la acción de enseñanza como un ejercicio interpretativo y crítico también es un componente clave del diseño de investigación acción; en definitiva, busca brindar información que permita adelantar acciones conscientes de reflexión, transformación de la práctica de enseñanza, que contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, al desarrollo profesional del profesor y a la consolidación de una teoría pedagógica en construcción.

### Referencias bibliográficas

- Alba y Atehortúa (2018). Seminario de investigación- Universidad de la Sabana.
- Álvarez - Méndez, J. M. Á. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata.
- Anderson, G. And Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. (Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation.) In I. Sverdlick (Ed.) La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc.

- Ángel I. Pérez Gómez y Encarnación Soto Gómez(2011)
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). What is an organization that it may learn. *Organizational learning: A theory perspective*, Argyris C, Schoen DA (eds). Addison-Wesley: Reading, MA, 8-29.
- Banco Mundial para América Latina y el Caribe, (2022). <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/brief/commitment-to-action-on-foundational-learning>
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Blanco, M. C. M. C., & Castro, A. B. S. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure investigación*, 27(4).
- Brito A. y Suarez D. Documentar la enseñanza. *Revista el Monitor*, no. 4. p. 5. 2001, Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.
- Cano García, F. (2013). Programación didáctica: una herramienta de reflexión y planificación docente. *Innovación Educativa*, 13, 85-95.
- Cerbin, B. (2012). *Lesson study: Using classroom inquiry to improve teaching and learning in higher education*. Stylus Publishing, LLC.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/ conocimiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 151-159.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. Teachers College Press.
- Chaves, C. R. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmág*, 11(11), 113-118.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Lima, Perú: Organización de estados iberoamericanos.
- Elliot, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García-Valcárcel, A. (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla, pp. 18-19.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Gómez, Á. I. P., & Gómez, E. S. (2011). Lesson Study: la mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de pedagogía*, (417), 64-67.
- Gómez, Á. I. P., & Gómez, E. S. (2011). Lesson Study: la mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de pedagogía*, (417), 64-67.

- Goodson, I. F. (1992). Studying teachers' lives. *Journal of education for teaching*, 18(1), 3-18.
- Guerra, M. A. S. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Homo.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hargreaves, A. (2007). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Profesorado, cultura y curriculum en la era de la globalización. Ediciones Morata.
- Jaramillo, J., & Gaitán, C. (2008). Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria. *Educación y desarrollo social*, 2(2), 9-29.
- Jaramillo, J., & Gaitán, C. (2008). Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria. *Educación y desarrollo social*, 2(2), 9-29.
- John Elliot (2000). *La investigación – acción en educación*. Ediciones Morata.
- Kuri Abdala, J. A. (2018). Definición del concepto de la planeación.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Libâneo, J. C. (2013). *¿Pedagogía e pedagogos, para qué?* Cortez Editora.
- Longhi, D., Lía, A., Ferreyra, A., Peme, C., Bermudez, G., Quse, L., ... & Campaner, G. (2012). La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 9(2).
- Loughran, J. (2014). Pedagogía del conocimiento práctico: enseñar para la comprensión en contextos cambiantes. Amorrortu.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata.
- Morín, E. (1995). *El pensamiento complejo*. Gedisa. Madrid.
- Morin, E., & Pakman, M. (2003). *Introducción al pensamiento complejo* (p. 167). Barcelona: gedisa.
- Muñoz Giraldo, J. F., Quintero Corzo, J., & Munévar Molina, R. A. (2002). Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Graó.
- Parra, C. (2009). Investigación-acción y desarrollo profesional. *Educación y educadores*, 5, 113-125.
- Pérez-Gómez, Á. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 171-177.
- Perrenoud, P. (1998). *La pedagogía en la encrucijada*. Morata.
- Picardo Joao, O., Escobar, J. C., & Balmore Pacheco, R. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco: El Salvador*.
- Pozo, J. I. (2008). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Quero, V. D. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103

- Rivas, T., Martín, C., & Venegas, M. A. (2012). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Praxis educativa*, 7(7), 27-34.
- Román, c., et al. (2001). Maestros en acción. Una construcción cotidiana del rol docente. En: Revista La educación en los primeros años 0 a 5 años. Buenos Aires: Ediciones Novedad Educativa.
- Saavedra, R., & Manuel, S. (2003). Diccionario de pedagogía. (*No Title*).
- Sacristán, J. G. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Madrid: Morata.
- Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. 6ta Edición MrGraw-Hill.
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.
- Schön, D. A. (2002). La formación de profesionales reflexivos. Paidós.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-22.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. *Sverdlick, I (comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.*
- Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2017). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas.
- Suriani, B. (2003). Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio: características, dilemas y tensiones. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. San Luis, Argentina: Universidad Nacional.
- Valencia, M. M. A. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1), 13-26.
- Villa, A. I. (2018). Narrativas docentes: otras formas de documentar la experiencia.
- Zabala Vidiella, A. (2007). La práctica educativa. Como enseñar. *Serie didáctica/Diseño y desarrollo curricular (España)*.
- Zuluaga, O. (1993). Pasado presente de la pedagogía y la didáctica. En *Objeto y método de la pedagogía* (pp. 119- 125). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O., Echeverri, A. y Quiceno, H. (1999). Conceptualizaciones del proyecto historia de la práctica pedagógica en Colombia