

Reflexión docente sobre sus prácticas: Una mirada praxeológica a su saber pedagógico

Teaching Reflection on Their Practices: a Praxeological Look at Their Pedagogical Knowledge

Gisela-Alexandra Leal-Leal¹

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - Panamá
giselaleal.est@umecit.edu.pa

Karen-Lorena Leal-Leal²

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - Panamá
karenleal.est@umecit.edu.pa

Audín-Aloiso Gamboa-Suárez³

Universidad Francisco de Paula Santander - Cúcuta, Colombia
audingamboa@ufps.edu.co

Cómo citar/ How to cite: Leal, G., Leal, K. & Gamboa, A. (2022). Reflexión docente sobre sus prácticas: Una mirada praxeológica a su saber pedagógico. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 17(1), 378 – 397. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2022v17n1.8565>

Resumen

El presente artículo muestra los resultados de una investigación con orientación metodológica cualitativa y diseño hermenéutico, que contó con la participación de un grupo focal de seis docentes universitarios seleccionados según muestreo teórico. El propósito fue caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de un programa académico de licenciatura en pedagogía infantil de la modalidad distancia tradicional, a partir de tres categorías: institución, saber pedagógico y sujeto de saber, para derivar implicaciones pedagógicas que aportaran a su configuración. Dentro de los resultados se exponen seis condi-

Fecha de recepción: 8 de septiembre de 2021 Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA
Fecha de evaluación: 29 de noviembre de 2021 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)
Fecha de aceptación: 9 de diciembre de 2021 Published by Universidad Libre

- 1 Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, estudiante del Programa Doctoral en Ciencias de la Educación
- 2 Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, estudiante del Programa Doctoral en Ciencias de la Educación.
- 3 Universidad Francisco de Paula Santander. Facultad de Educación, Artes y Humanidades.

cionantes de la práctica pedagógica de los docentes: 1) la necesaria sinergia entre la profesionalización docente y la vocación humanista para configurarse como sujeto docente; 2) la experiencia docente y el itinerario biográfico como mecanismos de autoformación; 3) el análisis crítico de realidades y la capacidad para transformar su entorno; 4) la investigación como factor determinante de buenas prácticas; 5) la praxeología como una oportunidad de mejora del quehacer docente, a partir de procesos de revisión, acción, evaluación, y 6) la homogeneidad del currículo como limitante para las buenas prácticas pedagógicas. Los resultados aseguran la reflexión y discusión pedagógica del ejercicio docente en la universidad, posibilitando a futuro configurar una práctica pedagógica diferente a partir de nuevas formas de asumir el saber pedagógico.

Palabras clave

Práctica pedagógica, saber pedagógico, enfoque praxeológico, hermenéutica.

Abstract

This article shows the results of a research with a qualitative methodological orientation and hermeneutic design, which involved the participation of a focus group of six university teachers selected according to theoretical sampling. The purpose was to characterise the pedagogical practices of the teachers of an academic programme in early childhood pedagogy in the traditional distance mode, based on three categories: institution, pedagogical knowledge and subject of knowledge, in order to derive pedagogical implications that contribute to its configuration. Among the results, six conditioning factors of the teachers' pedagogical practice are presented: 1) the necessary synergy between teaching professionalisation and the humanist vocation to configure oneself as a teaching subject; 2) teaching experience and the biographical itinerary as mechanisms of self-training; 3) critical analysis of realities and the ability to transform their environment; 4) research as a determining factor of good practices; 5) praxeology as an opportunity to improve the teaching task, from processes of review, action, evaluation, and 6) the homogeneity of the curriculum as a limiting factor for good pedagogical practices. The results ensure pedagogical reflection and discussion of

the teaching practice at the university, making it possible in the future to configure a different pedagogical practice based on new ways of assuming pedagogical knowledge.

Keywords

Pedagogical practice, pedagogical knowledge, praxeological approach, hermeneutics.

Introducción

La reflexión sobre la práctica pedagógica del docente debe ser una prioridad para cualquier institución interesada en la materialización de su proyecto educativo. En este sentido, se considera a los docentes como actores imprescindibles para visibilizar, objetivar y configurar las apuestas formativas institucionales en los ambientes académicos. Así las cosas, el supuesto teórico que permean los resultados de la investigación, es que “pensar la práctica enseña a pensar mejor, del mismo modo que enseña a practicar mejor” (Freire, 1994, p. 126), por tal razón, resulta necesario reorientar la mirada hacia la comprensión de la práctica pedagógica de los maestros, y posibilitar la construcción de discurso sobre ella, de hacer pedagogía, de buscarle sentido profundo (Bedoya, 2008).

En el informe *Evaluaciones de políticas nacionales de Educación Superior en Colombia*, la OCDE/Banco Mundial se expone que el camino hacia la calidad educativa depende de la inversión continua en las cualificaciones de los profesores, en la investigación, y en los esfuerzos diarios del personal docente que aspira a la excelencia (OCDE, 2012). Por tal razón, en la Ley general de Educación, artículos 109, 110 y 112 se establece que debe formarse un educador de la más alta calidad científica y ética, que articule la teoría y la práctica como parte fundamental de su saber pedagógico y con capacidades científicas y disciplinares a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. De esta manera, contempla una enseñanza orientada por personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional (Ley 115, 1994); indicando con esto, que la responsabilidad del mejoramiento profesional del docente estará en manos de los propios educadores, de la Nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas.

Sin embargo, y pese al papel protagónico del docente, Ruíz, Sánchez, Jaramillo y Tamayo (2005) referenciando estudios a nivel nacional, indican que los estudiantes no aprehenden realmente el conocimiento que se les enseña, hecho atribuido al énfasis que cada profesor le da a los modelos pedagógicos utilizados en la práctica, así como al dominio del saber y su función social en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera, Traver, Sales, Doménech y Moliner (2002) enfatizan en que el origen de los estilos de enseñanza se encuentra en el pensamiento docente, de allí que la manera en que los docentes enseñan, intervienen y valoran sus prácticas educativas, está influenciada por la forma en que piensan, sus explicaciones y creencias, los marcos teórico-prácticos que sobre la educación manejan. Así mismo, Becerril (2005) enuncia que “es difícil que los maestros realicen reflexiones sobre lo que piensan y hacen, que perciban la docencia como un plan de vida; el currículo como la posibilidad de realizar un proyecto educativo que beneficie a la colectividad” (p.7)

Entre los aspectos que se pueden identificar en el contexto de la universidad objeto del análisis, no ajenos a la realidad de otras instituciones educativas de la región, se pueden citar tanto la débil apropiación de su modelo pedagógico (praxeología), la poca reflexión que realiza el maestro sobre su práctica más como praxis que como simple *poiesis* (Bedoya, 2008), así como el desconocimiento de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Una reflexión sobre estas categorías le sugiere al profesor nuevas relaciones con el saber y la institucionalidad, así como redefiniciones de su propia práctica pedagógica, lo cual influirá notablemente en el proceso formativo de los educandos.

Se configura así la necesidad de analizar cómo la propuesta educativa praxeológica propia de la universidad objeto de estudio, y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes exigen la configuración de una práctica pedagógica diferente a la asumida por el docente de Licenciatura en Pedagogía Infantil en sus procesos de formación previos, que le permitan propiciar ambientes de aprendizaje acordes a las exigencias del mundo contemporáneo, redefiniendo con ello elementos clave de su práctica.

En este sentido resulta importante hacer una contextualización teórica sobre la noción de práctica pedagógica y pedagogía praxeológica desde autoridades en el tema como Olga Lucía Zuluaga Garcés y Carlos German Juliao Vargas.

La noción de práctica pedagógica es un concepto polifónico definido por diferentes autores, sin embargo, entre las posibilidades de conceptualización, se asume como aquel espacio que nombra los procesos de funcionamiento del saber pedagógico en las instituciones educativas, así como las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones (Zuluaga, 1999). Como una categoría metodológica, articula tres elementos fundamentales: Una institución, un sujeto soporte de esa práctica; y un saber, el saber pedagógico. Desde esta perspectiva se retoma a Foucault y a la genealogía de G. Canguilhem para reconstruir la epistemología del discurso pedagógico y se asume la pedagogía como disciplina o conjunto de saberes y prácticas. Desde este enfoque se rescata al maestro como sujeto de las prácticas pedagógicas y se le devuelve la voz, reconociéndole un objeto de conocimiento, como sujeto de saber pedagógico.

En palabras de Zuluaga (1999) el saber:

Es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. (p. 26)

Este reconocimiento de los alcances de la práctica pedagógica y del saber denominado pedagógico, posibilita en el marco de la investigación, comprender todas aquellas relaciones de la práctica pedagógica con el contexto institucional, las teorías pedagógicas, las tendencias educativas, las relaciones entre los actores educativos, el modelo pedagógico, entre otros.

Es así que, en el presente artículo, se asume la pedagogía praxeológica también como “un saber del maestro acerca de su práctica o quehacer educativo que, por una parte, intenta orientarla y, por otra, pretende reflexionar y aprender desde y sobre ella” (Juliao, 2014, p. 58). Desde esta perspectiva se considera al sujeto de saber o sujeto docente, como un investigador que requiere una formación praxeológica que le permita el surgimiento y desarrollo de procesos de reflexión en y sobre la práctica. Es decir que la pedagogía es una teoría práctica, a la vez reflexiva y prospectiva, o sea, orientada hacia el futuro.

Ahora bien, la praxeología como modelo educativo se inscribe epistemológicamente en el paradigma hermenéutico-cualitativo, al realizar una lectura de la

realidad de forma global, inductiva, subjetiva y orientada al proceso, propio de las ciencias sociales y humanas. Se fundamenta teóricamente de propuestas investigativas como las de Freire en Chile y Brasil, o de la IAP de Orlando Fals Borda en Colombia, y desde estas experiencias involucra la escuela en procesos de investigación social (Juliao, 2013), de tal suerte que su interés es precisamente la comprensión de las realidades sociales.

La intención educativa del modelo es el desarrollo humano, entendido esto como la formación de seres humanos que puedan alcanzar su desarrollo personal y profesional, a partir del desarrollo de sus potencialidades. Dicho de otro modo, lo fundamental del modelo consiste en el proceso de realización de la persona en tanto persona, partiendo de sus potencialidades como ser humano. En lo referido a lo metodológico, el modelo praxeológico propone cuatro fases complementarias y en permanente sinergia: ver, juzgar, actuar y devolución creativa: el ver no es más que observar nuestras prácticas para problematizar la forma en la que hacemos las cosas; juzgar va a consistir entonces, en interpretar lo que hacemos apoyándonos en elementos teóricos, para analizar críticamente las prácticas, identificando elementos de mejora. En cuanto al actuar, la etapa implica un proceso de planeación y mejora para potencializar eso que hacemos; y, por último, la devolución creativa, como proceso permanente, es esa evaluación que hacemos de todo el ejercicio y que permite convertir nuestras experiencias de aprendizaje en objetos de enseñanza (Juliao, 2011, p. 35-45).

Por último y no menos importante, la pedagogía praxeológica reagrupa un número importante de elementos interdependientes y complementarios, que se asumen como sub categorías teóricas dentro de la categoría Saber pedagógico (Ver Tabla 1). Cada uno de dichos elementos son constitutivos del modelo pedagógico de la institución en la que se desarrolló la investigación, los cuales deben ser trabajados y reconstruidos por la comunidad académica.

Metodología

La investigación objeto del presente artículo, se orientó desde metodologías cualitativas a partir del diseño hermenéutico debido a su interés por comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 11).

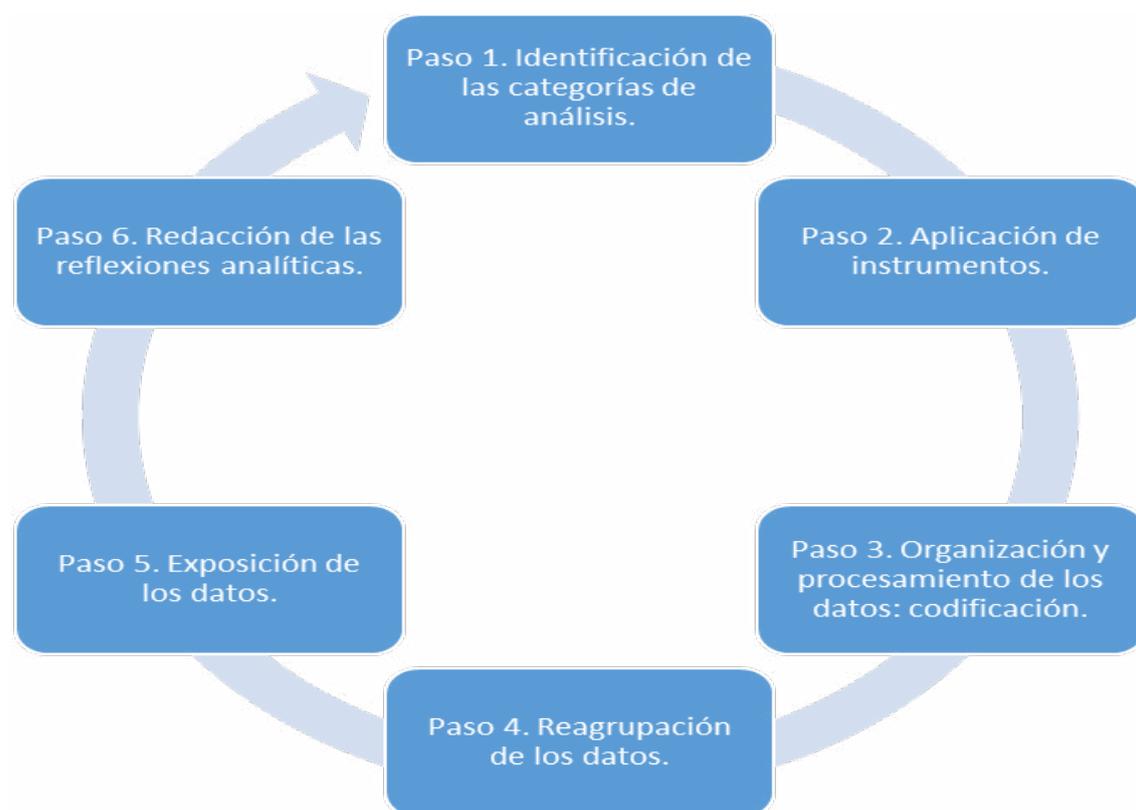
Los docentes entrevistados son elegidos mediante el muestreo teórico. Esto significa que los individuos entrevistados son considerados como aquellos que, en forma suficiente, pueden contribuir al desarrollo de la teoría para lo cual se realiza la investigación (Osses y Sánchez, 2006). Lo anterior sugiere que los docentes se eligen por su posible relevancia para el campo teórico que se pretende estudiar. De esta manera, se tienen en cuenta cuatro criterios de selección: 1) Cumplir con un tiempo de permanencia en la institución igual o superior a dos años. La continuidad del docente es necesaria para favorecer la apropiación de determinados discursos que se manejan a nivel institucional; 2) Docentes con tipo de contratación de tiempo completo, 3) Docentes que hayan cursado la cátedra de la impronta institucional y 4) Docentes que orienten las diferentes áreas del plan de estudios.

Se recurre al análisis de contenidos a partir de la aplicación de entrevistas y grupos focales. El análisis de contenido se asume desde la postura teórica de González y Cano (2010) como proceso de identificación, codificación y categorización de los principales ejes de significado subyacente en los datos, yendo más allá del contenido manifiesto para interpretar, realizar una abstracción de los datos accediendo así al significado oculto de los mismos (contenido latente). De esta manera, la teoría surge de la interacción con los datos. Su propósito es generar constructos y establecer relaciones entre ellos, por lo que la sistematización se constituye en una herramienta útil para llegar de modo coherente a la teorización. Los pasos del proceso metodológico se visibilizan en la Gráfica 1.

En la etapa de *identificación de categorías de análisis*, se identifican tres categorías que permiten elaborar y seleccionar preguntas para el diseño del instrumento. Estas categorías se asumen desde la noción metodológica de Práctica Pedagógica de Zuluaga (1999): 1) la Institución (condiciones de poder), 2) un sujeto de saber (el docente) y 3) un saber (el saber pedagógico).

Se elaborará una entrevista con preguntas abiertas para la *etapa de aplicación de instrumentos*. La entrevista responde a las tres categorías metodológicas anteriormente citadas. Esta dinámica en particular, posibilita obtener de manera literal lo expresado por los docentes, aportando a la investigación claridad, veracidad y confiabilidad.

En la etapa de *organización y procesamiento de los datos* se condensan las narrativas de los docentes en unidades analizables (Unidades de Análisis), y se revisa minuciosamente lo que los datos quieren decir. El proceso consiste en extraer los



Gráfica 1. Pasos del diseño metodológico de la investigación.

Fuente: Elaboración propia

ejes de significado más sobresalientes de los datos, identificando palabras, frases o párrafos que se consideren tienen un significado mayor en relación a los objetivos de la investigación. Seguidamente se les asigna un código, que permita agrupar el significado emergente. Por último, se establecen relaciones entre los códigos y sus unidades de análisis, en busca de la generación de conceptos, proposiciones, modelos, y teorías (González y Cano, 2010).

Las unidades de análisis se *reagrupan en estructuras sintéticas*, denominadas en la presente investigación como Categorías Inductivas, las cuales comparten un mismo significado, posibilitando la posterior organización en estructuras temáticas con mayor nivel de abstracción, que se denominan Categorías Deductivas, y que permiten perfilar los capítulos centrales del capítulo de discusión.

En cuanto a la *exposición de los datos*, se identifican relaciones entre los diferentes elementos que conforman cada una de las categorías inductivas y deductivas. Este paso permite la reducción e interrelación de los datos, y facilita el trabajo comparativo que permite descubrir nuevas relaciones y facilita el camino interpretativo. Para la exposición de los datos se utilizarán cuadros comparativos en forma de tablas.

La *redacción de reflexiones analíticas* se realiza de forma paralela a la codificación y exposición de los datos justificándola y dándole continuidad con la verificación (interpretación de los resultados). En este paso se construye el capítulo de resultados de la investigación, analizando y relacionando los aportes de cada categoría con las conceptualizaciones aportadas por el referente teórico.

Finalmente, se elabora el capítulo de discusiones a través de una lectura cruzada y comparativa de los resultados, realizando un análisis general de la realidad estudiada.

Es así como el proceso se inicia con la obtención de los datos, seguido del proceso de categorización emergente, sistematización y triangulación de información; para luego generar las perspectivas teóricas que permitieran su comprensión. De esta manera se hace el tránsito de los datos al desarrollo de ideas, generando nuevas ideas a partir de las existentes.

Hallazgos y discusión

En este apartado se describen los principales resultados del estudio, desde una acción comprensiva de los discursos de docentes sobre su práctica pedagógica en articulación con el enfoque pedagógico institucional o praxeología. Estos discursos permiten visibilizar la manera como se configura el ejercicio docente en una universidad privada de la región.

La caracterización de la práctica pedagógica del docente del programa académico de objeto de estudio, se analiza atendiendo a la mirada del maestro sobre su propio quehacer, que responderá a su vez, al análisis de las emergencias en las subcategorías que se observan en la Tabla 1. Un aspecto diferenciador del análisis en la categoría **Saber Pedagógico**, es precisamente que se analiza la aplicación o no de los elementos constitutivos de la pedagogía praxeológica.

Tabla 1. Elementos teóricos clave para caracterizar la práctica pedagógica

CATEGORÍAS GENERALES	CATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
CATEGORÍAS PRÁCTICA PEDAGÓGICA (Zuluaga, 1999)	SUJETO DE SABER	VOCACIÓN	
		PROYECCIÓN A FUTURO	
	Agente de enseñanza	PERFIL PROFESIONAL	
		AUTOEVALUACIÓN	
	SABER PEDAGÓGICO	RELACIÓN ENFOQUE PEDAGÓGICO – SUJETO DOCENTE	PRODUCCIÓN INTELECTUAL
			UNICIDAD Y RESPONSABILIDAD
		PEDAGOGÍA PRAXEOLÓGICA	ALTERIDAD, ACOGIDA Y PERTENENCIA
			PARTICIPACIÓN Y AUTONOMÍA
		RELACIÓN DOCENTE – INSTITUCION	CONCIENTIZACIÓN Y COMPROMISO CON EL DESARROLLO
			DOMINIO Y AUTOEVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
		RELACIÓN DOCENTE – INSTITUCION	COOPERACIÓN Y LA DEMOCRACIA
			FORMACIÓN INTEGRAL Y REFLEXIVA
			INCLUSIÓN
		RELACIÓN DOCENTE – INSTITUCION	RELACIÓN CON EL MICROCURRÍCULO
RELACION CON EL MESO-CURRÍCULO			
RELACIÓN CON EL MACROCURRÍCULO			

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 1, se muestran los elementos teóricos utilizados en el diseño del instrumento de indagación y posterior caracterización de la práctica pedagógica.

Configuración del Sujeto de Saber

El interés por transferir conocimiento, el trabajo directo con seres humanos y ver en la educación superior una gran herramienta para profundizar en la educación de la primera infancia, se constituyen en los principales argumentos de los docentes entrevistados para justificar su principal motivación para ingresar a la docencia universitaria. El conocimiento de la misión de la universidad también hace parte de las motivaciones mencionadas por tales actores. Sin embargo, no se escapan argumentos relacionados con el interés de avanzar a nivel profesional y las oportunidades laborales.

Referente a la configuración biográfica, los docentes ejemplarizantes en sus años de escolaridad y la experiencia en ejercicios formativos desde edades tempranas (formación en la Escuela Normal Superior, formación Lasallista), han sido factores determinantes para fortalecer el gusto por la docencia y para ir configurando su vocación, tal como ellos manifiestan:

(...) pienso que dentro de mi configuración hacia la identidad que haya generado para poder ser docente universitario pues están primero que todo esos maestros que lograron formarme y que alguna manera fueron ejemplo para seguir sus buenas enseñanzas y para seguir pues en el camino que ellos nos indicaban que debíamos avanzar. (Código 70)

(...) también hay algo muy importante que fue la formación que tuve por parte de algunos maestros en la universidad quienes fortalecieron un poco ese deseo del ser maestro, en el aula muchos maestros lograron inspirarme y lograrme motivarme para seguir mi carrera como pedagoga infantil en ese momento, considero esos momentos importantes. (Código 282)

De manera que, **debe existir una sinergia constitutiva entre la profesionalización docente y la vocación humanista para configurarse como sujeto docente.** En este sentido, formar requiere que el maestro sienta el compromiso de hacerlo, pero el ejercicio de profesionalización posibilita que esa formación sea pertinente.

Adicional a lo anterior, la adquisición de conocimientos y el agrado por la investigación también representan elementos determinantes para configurar la identidad docente, a diferencia de otros maestros, para los cuales no se dieron las condiciones para profesionalizarse en otra disciplina.

Bueno, inicialmente yo quería ser era comunicadora social, pero las condiciones no se dieron en ese tiempo (Código 5).

De acuerdo a lo anterior, **la experiencia docente y el itinerario biográfico figuran como mecanismos o estrategias de autoformación de los maestros.** De allí el interés por el sujeto docente y su formación, por el conocimiento adquirido a partir de la experiencia vivida en espacios académicos o no, y por todo aquello vinculado al mundo de la vida que se relatan cómo historias cargadas de sentido (Díaz, 2009). Planteada así la cuestión, el reconocimiento del maestro como sujeto histórico, configurado desde una perspectiva biográfico-narrativa, le permite

procesos auto formativos para dar sentido a su vida y a su ejercicio profesional. Lo anterior le posibilita situarse como agente en permanente construcción y no como simple operario técnico capaz de funcionar en virtud de una serie de habilidades adquiridas a través de la instrucción. Lo anterior tiene especial relevancia en tanto las dinámicas de contratación docente, especialmente en lo privado, que para algunos docentes no es sinónimo de estabilidad laboral por lo que se presenta un bajo índice de antigüedad en términos de permanencia ininterrumpida en el programa, lo que afecta el afianzamiento de saberes propios que se configuran desde su modelo pedagógico.

En cuanto a la proyección a futuro, los docentes visionan a largo plazo desarrollar procesos investigativos que aporten al campo de la educación, así como intercambios académicos con otros maestros para movilizar acciones estratégicas. También proyectan iniciar o culminar estudios de posgrado a nivel doctoral. A esto se añade la necesidad de fortalecer la escritura científica para dar movilidad a los productos de investigación y de seguir preparando a los estudiantes en los diferentes niveles de formación. Contradictorio a lo anterior, en pocas unidades de análisis, los docentes mencionan la motivación por pertenecer a semilleros de investigación en la universidad y por construir conocimiento junto a los estudiantes. Esto amerita un análisis a nivel de programa que posibilite la vinculación de todos sus docentes, sin excepción a procesos de investigación, toda vez que desde la pedagogía praxeológica “un verdadero maestro, un profesional docente, es aquel que, entre otras cosas, ha hecho de su quehacer educativo un auténtico proceso reflexivo e investigativo que le permite mejorar su práctica profesional cotidiana al tiempo que generar nuevo conocimiento pedagógico” (Juliao, 2014, p. 225).

Un maestro crítico y autocrítico, con vocación, actualizado, transformador de realidades y con identidad institucional, es lo que en su gran mayoría los docentes entrevistados consideran se necesita de su perfil en la universidad. Se les suma a estas características, la disciplina, el interés por la investigación y la capacidad para administrar de manera eficiente las tutorías. Se agrega en menor medida, cualidades como el compromiso, liderazgo institucional y la coherencia entre el ser y el hacer.

Por otro lado, los docentes identifican debilidades en sus labores referidas al manejo de herramientas tecnológicas y el ejercicio de producción científica que permita aportar a la cualificación de su programa académico. Consideran importante reforzar el saber disciplinar en cuanto a la actualización en las tendencias

actuales de la profesión, así como la respectiva articulación del mico currículo con las exigencias que plantea el Mineducación. Conviene subrayar que los docentes también identifican como necesidad, analizar el contexto fronterizo y los temas de paz y post acuerdo que impactarán a corto y mediano plazo, las líneas de trabajo académico e investigativo de las instituciones de educación superior.

No cabe duda de que, para los docentes, **la investigación es un factor determinante de buenas prácticas** porque les permite establecer conexión entre el saber y la realidad, aspecto importante para dar sentido a las prácticas pedagógicas, lo que en palabras de Freire se denomina pedagogía de la concientización (Freire, 1973). La investigación según los maestros permiten actualizar, innovar y cualificar la labor docente al generar y movilizar el conocimiento. Se constituye en una puerta abierta para transformar vidas y transformar el contexto. De allí que el maestro debe despertar el interés en sus estudiantes por la investigación.

Configuración del Saber pedagógico

Zuluaga (1999) propone la demarcación de la pedagogía como saber y establece una metodología para su estudio. Así mismo deja claro, que, aunque la enseñanza es el problema fundamental de la pedagogía en cuanto saber, la pedagogía no se limita a la enunciación de métodos adecuados de enseñanza, por el contrario, incluye los discursos y prácticas relacionados con el saber científico mismo y con su institucionalización. En palabras de Herrera y Martínez (2018) para Zuluaga la pedagogía tiene una dimensión teórica y una práctica, que definen el espacio del saber pedagógico, como un espacio amplio y abierto de conocimiento en el que se pueden localizar discursos de diferentes niveles.

Visto de esta manera, y dado que en el saber pedagógico se sitúan múltiples relaciones, discursos y prácticas, para reconstruirlo es necesario recurrir a todos aquellos registros de los discursos que rigen este saber y sus procesos de institucionalización. En este sentido, en la investigación base del presente artículo, se asumen las posturas y prácticas discursivas de los docentes frente a los saberes asociados a la pedagogía praxeológica fundamento del modelo pedagógico institucional, con el propósito de identificar elementos de su asimilación, así como aportes para su reconfiguración o por el contrario, determinar su desconocimiento.

Atendiendo a las claridades anteriores, se presentan en este apartado, los principales hallazgos para la categoría Saber pedagógico:

Los docentes entrevistados ven en el enfoque praxeológico, una posibilidad para promover una *pedagogía de la participación y de la autonomía*, así como de la *concientización y compromiso con el desarrollo*, ya que la estructura metodológica propuesta en cada una de sus fases (ver, juzgar, actuar y devolución creativa) promueven la mirada crítica los saberes y permiten generar espacios de debate, conversación y análisis. A esto se añade, realizar un posicionamiento de la realidad desde la pregunta. Desde esta perspectiva se plantea no sólo recibir los saberes de la cultura transmitidos por el sistema educativo y las otras instituciones sociales, sino también a desplegar una mirada crítica sobre sus conocimientos, las creencias y los valores (Freire 1970). En este sentido, los docentes concuerdan en que, es por medio de la reflexión crítica y del diálogo, que los estudiantes aprenden a tomar posturas sobre su identidad personal y colectiva.

El establecimiento de acuerdos con los estudiantes promueve el reconocimiento de deberes y derechos en el contexto educativo. La comunicación asertiva y el uso de los canales adecuados para solicitar o comunicar información, también promueven el respeto, el reconocimiento del otro y tolerancia por la diversidad. Los ejercicios permanentes de autoevaluación y la implementación de las rubricas de evaluación propuestas en cada uno de los cursos, también son estrategias que coadyuvan en el desarrollo crítico de los estudiantes. El debate de casos reales fue considerado por los docentes, como una herramienta clave para promover la concientización del estudiante y del compromiso con el desarrollo social de la región.

En lo referido a los aspectos que caracterizan a *la pedagogía del dominio y evaluación del aprendizaje*, los docentes destacan el trabajo colaborativo y cooperativo, las actitudes y comportamientos, los ritmos de aprendizaje, la reflexión pedagógica de sus acciones (ejercicio praxeológico de lecciones aprendidas), su autonomía y responsabilidad. Igualmente identifican en estrategias como el diagnóstico inicial, la autoevaluación, la coevaluación y en la atención especial a la población diversa, elementos clave para asegurar procesos de evaluación formativos.

(...) pienso que esos pasos basados en el ver, en el juzgar, el actuar y la devolución creativa, son de alguna manera muy pertinentes a la hora de poder hacer el proceso de evaluación porque en él no solamente se incluye mi

mirada como maestro, como docente si no también la mirada del mismo estudiante es como poder autoevaluar el proceso, entonces la evaluación que se hace para de alguna manera que sea formativa es aplicando el enfoque praxeológico. (Código 89)

Para promover en los estudiantes aprendizajes cooperativos, de la mano de lo que en el modelo praxeológico se comprende como *pedagogía de la cooperación y la democracia*, los docentes mencionan utilizar entre sus estrategias el trabajo en equipo (compartido y colaborativo) para dar cuenta de las evidencias de desempeño. Los trabajos grupales a través de la plataforma, así como los parciales colectivos, motivan la discusión académica y la toma de decisiones. Sin embargo, no cabe duda que, para los maestros, la investigación es una pieza clave en los procesos de enseñanza aprendizaje porque les permite establecer conexión entre el saber y la realidad, por lo que concuerdan en la importancia de adoptar metodologías que implican trabajos por proyectos que les permita a los estudiantes no sólo transformar sus contextos, sino también aportar a su construcción personal como sujetos críticos y con conciencia social, tal como se observa en este comentario:

(...) que la profesional o el profesional que investiga es un buen profesional que se cuestiona y en tanto tiene la oportunidad de transformarse y en la medida que se transforma pues es una persona que, en su vida cotidiana, esta, imagínate, está preguntando no solamente en su rol como profesional, sino como en su rol como ser humano. (Código 244)

Según los docentes, el trabajo por proyectos posibilita en mayor medida la interdisciplinariedad entre saberes, lo que se ha ido disminuyendo con la propuesta institucional de las aulas estandarizadas, siendo esto no acorde con los principios que plantea *la pedagogía de la alteridad, acogida y pertenencia y de la formación integral y reflexiva*. De manera que, exhortan un trabajo colaborativo entre maestros de los diferentes componentes curriculares del plan de estudio para lograr la integración de la práctica pedagógica con la investigación.

Por último, y en términos de la *pedagogía de la inclusión*, los docentes señalan que la diversidad del estudiante y el reconocimiento de sus necesidades individuales, no les son factores ajenos a la hora de planear ese currículo real, inclusive afirman que el trabajo colaborativo que se promueve en la modalidad virtual, posibilita tener en cuenta la diversidad y el respeto por la diferencia.

Así las cosas, **la praxeología se constituye en una oportunidad de mejora del quehacer docente, a partir de procesos de revisión, acción, evaluación.** Los docentes consideran la praxeología más que un enfoque pedagógico, lo consideran un método para solucionar problemas. Exponen que es en sí mismo, una garantía para promover la mirada crítica sobre los conocimientos porque permite generar espacios de debate, conversación y análisis.

Configuración docente desde la institucionalidad

La institucionalidad constituye otro de los elementos que delimitan el saber pedagógico y su práctica, porque posibilita un lugar para la actuación del docente. La universidad privada en la que se desarrolló la investigación, tiene una facultad de educación en la que se inscribe el programa académico de licenciatura en pedagogía infantil, en este sentido, estaría catalogada como una institución del *discurso de la enseñanza*, ya que define un sujeto específico del saber pedagógico (Zuluaga, 1999).

El discurso de la enseñanza se refleja en el currículo, que metodológicamente se operacionaliza en tres niveles de concreción:

(a) nivel macro: donde se expresa de forma descriptiva la concepción de hombre, de educación y sus propósitos, cuya expresión resumida será el perfil académico-profesional, (b) el nivel meso: representado por la malla curricular, explicitándose el alcance de las áreas, ejes o líneas curriculares (organización temporal) y ejes transversales (organización del conocimiento), así como las previsiones de gestión curricular y (c) el nivel micro: el plano de los programas de las unidades curriculares. (Casanova y Inciarte, 2016, p. 413)

A partir de esta mirada, y haciendo un análisis de la relación docente con el macro, meso y micro currículo, se encuentra que, en general, consideran que sus asignaturas aportan a la construcción del perfil profesional propuesto por la institución en lo que se refiere al tipo de profesional que se debe formar en el programa académico. Afirman que en sus asignaturas se fortalece la capacidad crítica, la identidad institucional, la formación en valores, el pensamiento innovador, además de fomentar el trabajo en equipo, la autonomía, y se posibilitan conocimientos sobre el desarrollo infantil.

Así mismo, reconocen fortalezas y debilidades en el plan de estudios, aunque se puede entrever un nivel de externalización de las debilidades no asociadas di-

rectamente con su quehacer. Consideran como fortalezas el enfoque pedagógico institucional (praxeología), la estrategia de las prácticas profesionales y de responsabilidad social, la reflexión crítica de los contenidos programáticos en contextos reales, el acompañamiento estudiantil, la plataforma tecnológica al ser un programa que se oferta desde la modalidad distancia tradicional, así como los procesos de inclusión educativa.

Contrario a esto, identifican debilidades asociadas a la **homogeneidad del currículo como limitante para las buenas prácticas pedagógicas**. Como señala Luhmann (1996, citado en Rodríguez-Revelo, 2017) “la homogeneización consiste en proyectar un cosmos de elementos esenciales que no puede modificarse porque todo viene dado; su objetivo es ordenar la razón e intentar transformar un estado imperfecto en otro perfecto” (p. 250). Los docentes entrevistados exponen que el afán por estandarizar las aulas y los procesos sin tener en cuenta las particularidades de cada región, restan flexibilidad para adaptar las prácticas a la luz sus perfiles, del de sus estudiantes y la disponibilidad de recursos. Debe aclararse que el programa académico de licenciatura en pedagogía infantil es un programa en extensión que se imparte en diferentes ciudades del país.

De este modo, para la mayoría de los docentes entrevistados, el enfoque pedagógico institucional o praxeología es un proceso reflexivo constante. Un mirarse internamente para autoevaluarse y configurarse. Es en sí mismo, una forma de ver la vida, tal como se evidencia en el siguiente comentario:

yo pienso que el enfoque pedagógico institucional es eso, es saber hacer una reflexión diaria, una reflexión frecuente, continua y todo lo que hacemos cuestionarnos, si vamos bien seguir mejorando y si hacemos las cosas mal pues retroceder y mirar que otro camino hay y en ese sentido pues existen las redes de aprendizaje, los compañeros que trabajan mejor que nosotros en la práctica pedagógica por ejemplo entonces como podemos asesorarnos con ellos o cómo podemos pedir dentro de nuestro plan de mejoramiento profesional a un curso a una actividad que nos proporcione los insumos para mejorar como docentes y como seres humanos.(código 62)

Cabría dejar abierta la posibilidad de seguir indagando sobre los alcances del enfoque praxeológico desde la mirada del currículo real versus el currículo ideal, ya que no se escapan miradas de la apuesta pedagógica como algo difícilmente alcanzable:

Sería maravilloso, teóricamente es maravilloso, pero en la realidad ¿qué tanto lo estamos haciendo?, ¿qué tanto lo estamos cumpliendo? (Código 206)

Agregando a lo anterior, la praxeología es vista como una oportunidad de mejora del quehacer docente, a partir de procesos de revisión, acción, evaluación.

Conclusiones

Los resultados de la investigación permitieron enfatizar la importancia de la reflexión sobre la práctica pedagógica del maestro, toda vez que el sujeto de saber pedagógico es quien hace posible la objetivación del currículo en los espacios académicos sincrónicos o asincrónicos. En este sentido, este estudio evidenció la centralidad de la práctica pedagógica dado que ésta posibilita o no, en las instituciones que promueven el discurso de la enseñanza, tanto la adopción de su modelo pedagógico particular como la formación de un ciudadano garante de un saber pedagógico soporte de esa práctica.

Es importante señalar que para deconstruir y reconstruir las prácticas pedagógicas es necesario comprender los presupuestos teóricos que las configuran, así como el contexto institucional donde circula su saber pedagógico. Adicional a esto, también es preciso contemplar la experiencia docente previa y su itinerario biográfico, así como las condiciones socio culturales que exigen los procesos educativos, siendo el sujeto docente también el resultado de interacciones sociales. En este sentido, la práctica, como actividad socio-histórica e intencional, debe estar en constante proceso de redireccionamiento; es decir, hay que asumirla con responsabilidad social crítica, por lo que investigaciones de este tipo, resultan clave para sumir procesos de mejoramiento institucional.

El reconocimiento de los alcances de la práctica pedagógica de los maestros gracias a los resultados de la investigación, así como el reconocimiento de un saber pedagógico mediado por los principios de la praxeología, han aportado a la identificación de condicionantes o implicaciones particulares para el contexto institucional de la universidad objeto del estudio, que pueden materializar su función social, o contrario a ello, hacer de la pedagogía praxeológica algo inalcanzable, en el marco del currículo ideal.

Se concluye entonces, que la práctica pedagógica de los docentes del programa de Licenciatura en Educación Infantil para la institución objeto del análisis, está

condicionada por seis aspectos fundamentales: 1) La necesaria sinergia entre la profesionalización docente y la vocación humanista para configurarse como sujeto docente, 2) La experiencia docente y el itinerario biográfico como mecanismos de autoformación de los maestros, 3) El análisis crítico de realidades y la capacidad para transformar su entorno como competencias fundamentales del docente desde la praxeología, 4) La investigación como factor determinante de buenas prácticas, 5) La praxeología como una oportunidad de mejora del quehacer docente, a partir de procesos de revisión, acción, evaluación, y 6) La homogeneidad del currículo como limitante para las buenas prácticas pedagógicas.

Referencias bibliográficas

Becerril, S. R. (2005). *Comprender la práctica docente: categorías para una interpretación científica*. Querétaro (México): Plaza y Valdés, S.A.

Bedoya, J. I. (2008). *Epistemología y pedagogía*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Casanova, I., y Inciarte, A. (2016). Integración curricular del perfil por competencias a partir de un ordenamiento transversal. *Opción*, 32(13), 411-434.

Congreso de la República de Colombia. (1998, 8 febrero). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Díaz, C. J. (2009). Subjetividad, sentido y formación: un acercamiento reflexivo a los procesos de configuración docente desde las historias de vida. *Actualidades Pedagógicas*, 1(54), 79-85.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1973). El mensaje de Paulo Freire (textos seleccionados por el INODEP). Madrid: Marsiega.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

González, T., y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación*, 45, 1-10.

Herrera, J. D., y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, 49, 9-26.

Juliao, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Uniminuto.

Juliao, C. G. (2013). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: Uniminuto.

Juliao, C. G. (2014). *Pedagogía praxeológica y social: Hacia una nueva educación*. Bogotá: Uniminuto.

Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos/TheWorld Bank (2012). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Colombia*. OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales%20de%20Educaci%C3%B3n%20-%20La%20Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Colombia.pdf>

Osses S. y Sánchez, I. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 1(32), 119-133.

Rodríguez-Revelo. E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad*. 12(2), 248-258. doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10>

Ruiz, F. J, Sánchez, J. A, Jaramillo, C. A., y Tamayo, O. E. (2005). Pensamiento docente en profesores de ciencias naturales. *Enseñanza de las Ciencias*. Número Extra, 1-5.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Traver, J., Sales, A., Doménech, F., y Moliner, O. (2002). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-19.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.