

El papel de la pedagogía crítica, el enfoque reflexivo y la andragogía en la transformación de las prácticas pedagógicas

The role of critical pedagogy, the reflective approach and andragogy in the transformation of pedagogical practices

Laime Pérez-Díaz¹
Kelys Macea-González²
Alexander Montes-Miranda³
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n19a7

Resumen

El presente artículo de revisión da cuenta del estado del arte de la investigación titulada “Valor del acompañamiento andragógico en la transformación de las prácticas pedagógicas”, que busca estudiar las transformaciones en los maestros de este campo, generadas mediante un modelo de acompañamiento andragógico. Para ello, se empleó una metodología cualitativa, del tipo IAP, siguiendo a Restrepo (2006) en tres fases: deconstrucción de la práctica, reconstrucción de la práctica y validación de la efectividad de la práctica. La revisión de la literatura se desarrolló desde los ejes de búsqueda prácticas pedagógicas y andragogía, contemplando los contextos nacionales e internacionales, reflexiones que transversalizan tanto el accionar pedagógico, como el andragógico. Los resultados de este análisis muestran el valor de dichas prácticas, como punto de encuentro entre debate y método, articulándose también con las categorías de modelos pedagógicos, didáctica, concepciones de la enseñanza, el aprendizaje, evaluación y relación teoría práctica, todo esto desde un ámbito reflexivo y transformador.

Palabras Clave: Prácticas pedagógicas; andragogía; acompañamiento andragógico; pedagogía crítica.

Abstract

This review article gives an account of the state of the art of the research “Value of andragogical accompaniment in the transformation of pedagogical practices”, which from an andragogical accompaniment model, seeks to study transformations of teachers in this field. A qualitative methodology (IAP in Spanish) was used, considering Restrepo’s (2006) model in its three phases: deconstruction of the practice, reconstruction of the practice and validation of the effectiveness of the practice. In short, the literature review was developed from two search axes: pedagogical practices and andragogy, looking for national and international contexts, reflections that crosscut both, pedagogical and andragogic actions. The results of this analysis show the value of these practices, as a meeting point between debate and method, also articulating with categories such as pedagogical models, didactics, conceptions of teaching, learning, evaluation and practical theory relationship, all from a reflective and transformative environment.

Keywords: Pedagogical practices; andragogy; androgynous accompaniment; critical pedagogy.

(Recibido: 05/03/2020 - Aprobado: 21/05/2020)

¹ Magister Universidad de Córdoba, Colombia. Correo: jaimealberto2240@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9444-3894>

² Magister Institución Educativa Robinson Pitalua. Correo: maceakelly86@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4075-3341>

³ Doctor en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Santo Domingo, República Dominicana. Correo: amontes20@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7168-6295>

Introducción

Diversas investigaciones ponen de manifiesto que la práctica pedagógica es visionada desde múltiples miradas, dado su carácter complejo, cambiante y dinámico, en el que se conjugan diversos saberes. Este estudio propone resignificar la práctica pedagógica desde un enfoque reflexivo, en el que emerjan transformaciones mediadas por un acompañamiento andragógico. Considerando que, a la luz de Adam (2000), la enseñanza no se puede concebir como el acto de reproducir conocimientos que utilicen técnicas de memorización, sino como una orientación al estudiante en la gestión de su propio aprendizaje.

Lo anterior, se justifica en la necesidad de comprender el accionar del docente desde el aprendizaje entre pares y el acompañamiento andragógico, asumiendo la reflexión como mecanismo de transformación de la práctica pedagógica, que incide directamente en el escenario escolar y que cumple una función emancipadora del maestro mismo, puesto que es un docente activo, que no espera la solución desde afuera, sino que la construye desde adentro, en conjunto y en contexto. Las dinámicas activas - reflexivas relacionan la teoría y la práctica con la realidad y tiene un alcance educativo que trasciende a la justicia social, Krichesky, et al. (2011). Por tanto, esta investigación permea el contexto, el ser docente y aporta significativamente al desarrollo formativo de los estudiantes, que son los primeros beneficiados en tener un docente que reflexione sobre lo que hace (Restrepo, 2004).

Por eso, el diálogo entre el saber teórico y el saber práctico de los docentes debe ser continuo. La teoría es un punto de partida de este diálogo, puesto que las generalizaciones sirven de orientación para el docente, pero es a través de la práctica individual como se prueba la validez de dicha teoría Restrepo (2006). Este proceso se logra por medio de la revisión constante del accionar del maestro, donde es capaz de reflexionar sobre

lo que hace y cómo mejorarlo, pero no desde lo intuitivo o empírico, sino con fundamentos epistemológicos. Al respecto, Pozo y Crespo (1997) proponen el concepto “cambio conceptual”, que no sólo lo debe aplicar el maestro para los estudiantes, sino para sí mismo.

Entendida esta necesidad, desde el plano gubernamental se adelantan programas para mejorar la calidad educativa, entre ellos el Programa Todos a Aprender que, sin embargo, están orientados a dar respuesta a las pruebas internacionales estandarizadas, como Programme for International Student Assessment (PISA), dirigida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), mediante un enfoque que promueve una educación basada en resultados, escuelas tratadas como fábricas, institutos educativos que entreguen productos al mercado. Como bien lo expresan Rubiano y Beltrán (2016), “la educación se ha convertido en una alternativa económica para los empresarios interesados en negocios lucrativos con perspectivas de sostenibilidad” (p. 163). Pero poco se le apuesta a crear un modelo propio, partiendo de la realidad contextual y de la horizontalidad del conocimiento. Y es aquí donde encuentra su soporte la pedagogía crítica, que surge como una necesidad de transformación de las prácticas que han privilegiado la transmisión de conocimiento (Calderón y Paniagua, 2016).

Por ello, con el propósito de transformar las prácticas pedagógicas desde la autocrítica y con los elementos que brinda el contexto, y buscando convertir la enseñanza - aprendizaje en un proceso más significativo que dé respuesta a las necesidades reales de las comunidades atendidas en el sistema escolar, se propone la construcción de un modelo de acompañamiento desde los fundamentos de la andragogía, como se desarrollará en este análisis.

De acuerdo con el planteamiento anterior, la UNESCO (2005) propone que “el programa de estudios debería incitar al candidato a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas” (p. 182). Aunque la UNESCO solo ubica la reflexión en la formación inicial, esta incitación debe ser vista como un imperativo para todo el ejercicio profesional docente. El educador debe tener como esencia en su práctica la reflexión, desde su formación inicial, de manera continuada y en su labor diaria. La reflexión debe ser parte del ejercicio profesional del maestro, como lo sostiene la teoría andragógica desde una perspectiva profundamente humanista “en la cual el sujeto sea el artífice de la construcción de su propio destino y de su perfeccionamiento permanente” (Pérez e Izaguirre, 2009, p. 15). Estos mismos autores plantean desde la reflexión y autonomía del adulto que, este debe participar como generador de su propio conocimiento y de sus procesos de formación; ser un sujeto autónomo en la toma de decisiones sociales y políticas; promotor y creador de procesos económicos y culturales, y agente de transformación social. Estas características comprenden la visión de la perspectiva andragógica, vista desde la reflexión y crecimiento permanente, y no como un modelo de diseño curricular (Domínguez, 2006; Valdez, 2010).

Por tanto, el acompañamiento andragógico, comprende la naturaleza profesional del docente, que es capaz de autoevaluarse en el acto pedagógico mismo, identificar sus debilidades y fortalezas, plantear alternativas de solución y aplicar modelos diseñados por el mismo, con el acompañamiento de sus pares y aterrizado en las teorías pedagógicas actuales, en la realidad contextual y cognitiva de sus estudiantes. De manera que la transformación de las prácticas pedagógicas, como iniciativa del docente que reflexiona, ha de convertirse en un proceso permanente que repercute en la calidad educativa, movilizándolo el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para construir procesos educativos que dan respuesta a los ideales de sociedad.

En este sentido, repensar las prácticas pedagógicas ha sido la finalidad de muchos investigadores educativos que le apuestan a la transformación de la educación, interviniendo al maestro como principal gestor de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Se parte del carácter constructivo de la pedagogía que ha ido evolucionando a través de la historia, iniciando con un modelo tradicional hasta llegar a la implementación de uno más transformador y crítico de las realidades educativas. Así pues, no se trata de generar más saber científico sin trascender a la práctica y a la realidad presente en las aulas escolares, sino lograr la transformación del pensamiento y de estructuras cognitivas del profesorado evidenciada en la implementación de prácticas educativas con sentido para todos los agentes involucrados en el proceso.

Prácticas pedagógicas, reflexión y transformación

Este apartado presenta un análisis sobre las investigaciones que estudian cómo mejorar las prácticas pedagógicas. En primer lugar, Alsina et al. (2014) proponen un modelo de formación docente que tiene como base la reflexión del maestro en su acción, partiendo de los interrogantes que surgen en el ejercicio mismo de su ser y hacer docente, creando un conocimiento que parte del sujeto mismo en ejercicio y formación, y no de un conocimiento ya creado y transmitido con anterioridad por terceros. Este modelo utiliza herramientas como el juego de roles, preguntas abiertas, actividades introspectivas, en la línea de Investigación Acción Educativa basada en el aprendizaje, con el apoyo de expertos, que tienen como función guiar los procesos dialógicos, ya sean estos individuales o grupales.

Este estudio propone unas fases de reflexión que explican con detalle cómo se debe hacer este proceso reflexivo. Entre los momentos se cuentan observar la acción o experiencia anterior, tomar conciencia y determinar los aspectos importantes de la propia actuación, buscar comportamientos

alternativos para actuar y comprobar su eficacia en una nueva situación; estas fases pueden ser aplicadas en la reconstrucción de la práctica pedagógica y en la efectividad de la misma, donde se aplican las nuevas acciones y se reflexiona inmediatamente, comprobando así, en un primer momento, su eficacia.

En este orden de ideas, Loo (2013) realiza un estudio en el cual explica, desde un enfoque interpretativo, la pertinencia de la práctica docente en el aula, desde los supuestos ontológicos y epistemológicos, que subyacen a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de un grupo de docentes y mediante la aplicación de un cuestionario de dilemas y la observación directa de sus clases, contrasta sus representaciones con la acción pedagógica y didáctica de estos docentes, comprobando que existen vacíos y distancias entre lo que dice, piensa y hace el docente en el aula.

También logra identificar tres perfiles que caracterizan las prácticas pedagógicas de los docentes, teniendo en cuenta los métodos empleados, las actividades, la lógica para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar, a los que denominó perfil interdirecto, interconstructivo y constructivo propuestos en estudios previos (Loo, 2013). como resultados de este último propósito, logra identificar que 12 de los 17 docentes guían la actividad del aula como una sucesión de eventos aislados, otros cuatro intentan organizar las sesiones de clases en forma de cadena y solo un docente es ubicado en el perfil constructivo, desarrollando clases recursivas y con posibilidades de construcción del conocimiento. Este estudio representa un aporte significativo al saber pedagógico, dado que motiva a la transformación de las representaciones sociales del profesorado que, partiendo de una permanente reflexión, puede cambiar sus prácticas tradicionales y avanzar hacia una pedagogía sociocrítica.

En esta misma línea de las representaciones sociales, Cortez et al. (2013), desarrollan un estu-

dio que busca analizar las creencias de tres docentes con relación a la enseñanza y el aprendizaje y cómo estas inciden en sus prácticas pedagógicas e “indagando el entramado de creencias que sostiene la praxis pedagógica que utiliza el profesor, es posible comprender su actuación y la concepción que tiene de la educación” (p. 3). También toman aportes de Schon (1998) citado por Cortez et al. (2013), el cual asevera que cuando el docente logra una meta-reflexión sobre su práctica, se produce un análisis tanto de las situaciones, como también de los procedimientos, la toma de decisiones, las teorías implícitas, la manera de acercar el contenido a los estudiantes, entre otros elementos. De allí, la importancia de los autores por la comprensión del fenómeno educativo y cómo este se ve afectado por las creencias del profesorado. En definitiva, como resultado de este estudio se evidenció un grado significativo de coherencia entre las concepciones expresadas por los docentes y su accionar en el aula escolar.

En el estudio anterior se seleccionaron “docentes ejemplares”, al que López (2010), citado por Cortez, et al. (2013), dice que se caracterizan por tener habilidades pedagógicas que le permitan transmitir los contenidos con claridad, se comunican de manera eficiente, conservan cercanía afectiva con los estudiantes, expresan un gusto por enseñar y goza de capacidades para enfrentar exitosamente las dificultades pedagógicas. Atendiendo a lo anterior, sería pertinente estudiar a profundidad qué diferencia a un docente considerado como ejemplar con otro que no cumple con dichos criterios y como ello determina su praxis.

Los anteriores estudios, develan cómo las representaciones sociales están presentes en el accionar pedagógico del profesorado y abren puertas para recorrer un camino hacia la transformación del pensamiento y por consiguiente de sus prácticas tradicionales.

Por otra parte, desde la perspectiva sociocrítica se evidencian avances en el campo

metodológico de la investigación acción, motivando al profesorado a hacer posible la transformación cuando se participa activamente en la investigación desde el seno de la praxis, la cotidianidad, de la reflexión permanente y la relación entre sentires, saberes y haceres. Así, Cerecero (2016) presenta un estudio circunscrito en la teoría crítico-social emancipadora basado en el modelo de práctica reflexiva mediada, este modelo, dividido en tres fases, se fundamenta en el autoconocimiento del docente, el reconocimiento entre pares y el análisis de su práctica pedagógica. Posteriormente, se identifican las dificultades y al final se aplica un plan de intervención. Se resalta en el estudio la importancia que genera el acompañamiento de un mediador y de los pares en el ejercicio reflexivo de los docentes, permitiéndole reflexionar de manera sistemática y continua en los procesos pedagógicos que generan un cambio en el pensamiento del profesorado como agentes transformadores y como seres inacabados, de manera que puedan avanzar en el desarrollo de sus potencialidades.

Entre otros aportes, es conveniente destacar un estudio realizado por Babicka et al. (2010),

donde se resalta la habilidad del maestro para investigar sobre su práctica como fundamento del ejercicio pedagógico. En los resultados y análisis del estudio, desde esta vertiente, los autores resaltan un aporte en la comprensión del papel del docente en la acción educativa, afirmando que “un maestro reflexivo es una persona que piensa en lo que está haciendo, analiza sus acciones, la estructura de las creencias que determinan su propia manera de pensar y actuar” (p. 9).

Así pues, desde esta mirada, conviene motivar al profesorado a que interprete y transforme la realidad y esto se logra a partir de la autorreflexión de su quehacer, evaluando sus competencias educativas y pedagógicas, y comparándolas con las esperadas, de manera que estén acordes a las exigencias de una sociedad contextual, intercultural, dinámica y cambiante, partiendo de la naturaleza abstracta de cualquier modelo, como lo sostiene Canfux et al. (1996). En este sentido, la siguiente tabla sintetiza las principales tendencias en los estudios sobre las prácticas pedagógicas en Colombia, análisis que ilustra la comprensión de este proceso en este análisis.

Tabla 1. Desarrollo de la Investigación sobre práctica pedagógica en Colombia

Investigadores	Tendencias
González (2018) Sosa (2014) Barreto, Mateus, & Muñoz (2011)	Reflexión y sistematización permanente de la práctica pedagógica.
Jiménez, Limas & Alarcón (2015) Burgos & Cifuentes (2015)	Reflexión docente desde un proceso cíclico que relaciona teoría y praxis para la reconstrucción la práctica pedagógica.
Corvalán (2013)	Comunidades de aprendizajes para la reflexión grupal con el fin de alcanzar la autoafirmación del rol profesional.
Basto (2011) Loaiza y Duque (2017)	Confrontación entre las concepciones, las acciones y los sentires pedagógicos del profesorado.
Pabón (2009) Ariza (2009)	Caracterización de las prácticas pedagógicas con miras a la transformación del ser y el accionar docente, incluyendo al estudiante como agente activo de los procesos educativos.
Campos & Guevara (2009)	La influencia de las prácticas pedagógicas frente a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes.

Enfoque andragógico en el acompañamiento docente

Los estudios analizados en el campo de la andragogía se presentan teniendo en cuenta varios aspectos. En primer lugar, el perfil andragógico que deben tener los docentes que orientan a los estudiantes adultos, seguidamente se destacan los aportes teóricos de la andragogía y cómo estos han permeado las tendencias educativas actuales; en segundo lugar, se citan los estudios en la dimensión del adulto no solo que enseña sino que también aprende; finalmente, se presenta el enfoque de la validación del modelo andragógico aplicado en la educación superior, en los cuales se evidencian vacíos de conocimiento, en cuanto a la falta de efectividad de los procesos implementados en este nivel, pensando la formación de profesionales al servicio de la sociedad.

Desde la línea de andragogía, Tovar y Briceño (2011) describen el perfil docente desde la praxis andragógica de un grupo de profesionales y recomiendan la pertinencia de implementar este tipo de estrategias para contribuir a la mejora del proceso formativo, teniendo en cuenta un papel transformador desde la multidisciplinariedad de su labor, dado que de acuerdo a los resultados encontrados, los docentes no cuentan con el perfil necesario para llevar a cabo el desarrollo de la estrategia andragógica.

En esta línea de pensamiento, Maduro et al. (2007) realizan un estudio enfocado a la comprensión de las matemáticas desde una perspectiva andragógica, en el cual consideran que el facilitador de estudiantes universitarios debe dotar al estudiante de herramientas que le permitan alcanzar un aprendizaje significativo, ello implica que debe establecer una relación entre los conocimientos previos y la nueva información, emplear estrategias metacognitivas para favorecer el aprendizaje, y construir estrategias de resolución de problemas en contexto. La metodología empleada se centró en la implementación de un diario-video que

permitía a los estudiantes reflexionar en la forma como interactuaban en el aula de clases, qué estrategias utilizaban para resolver los problemas planteados, con lo cual podrían potenciar sus aprendizajes complementados de manera colaborativa por sus pares.

Aunque el estudio mencionado anteriormente no desarrolla enfáticamente el modelo de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva andragógica, deja claro que el facilitador de la educación adulta debe tener un perfil específico y pertinente para tal fin, esto es favorecer estrategias de resolución de problemas, emplear estrategias metacognitivas para potenciar los aprendizajes, mirar la evaluación con carácter formativo, sistemático e integrador como elemento necesario en los procesos pedagógicos.

En esta misma relación, Borches (2016) realiza un recorrido bibliográfico como fundamento para estudiar los factores cognitivos, sociales y psicológicos que podrían influir en el aprendizaje de los adultos, estableciendo una relación entre la metodología empleada por los docentes y los fundamentos teóricos en el marco de la andragogía. El principal planteamiento de este estudio analiza el concepto andragogía desde la visión de diversos autores, desde sus inicios hasta la actualidad, sustentado especialmente en Malcon Knowels, quien es considerado el padre de la educación para adultos y uno de los autores más influyentes en la defensa de la teoría andragógica que cada vez cobra mayor importancia el contexto educativo.

Por su parte, en su tesis doctoral, Sánchez (2015) presenta un amplio estudio donde aborda el desarrollo histórico desde la educación para adultos hasta llegar a la andragogía, atendiendo a sus fundamentos filosóficos, definiendo a la persona adulta como sujeto que aprende de manera singular e individual atendiendo a unas habilidades cognitivas, a unos estilos de aprendizaje y a otros factores inherentes a las etapas del desarrollo y aspectos motivacionales. Del mismo modo,

este estudio analiza el perfil y funciones del docente andragógico, teniendo en cuenta los fines, competencias y objetivos de la andragogía dentro de un contexto político, económico y social. Finalmente, se abordan los fundamentos teóricos de la enseñanza-aprendizaje del adulto e introduce nuevas alternativas de formación como lo es la tecnología andragógica.

Asimismo, es pertinente destacar el estudio de Melonari (2011), quien define las teorías del aprendizaje en adultos, teniendo en cuenta los principios de la andragogía, el aprendizaje experiencial, los estilos de aprendizaje y los perfiles del aprendizaje adulto de acuerdo a la manera como se organiza la información. Así, se hace énfasis en que la teoría andragógica es un derrotero en la implementación de estrategias efectivas utilizadas, tanto por el docente que orienta, como por el adulto que aprende, se autorregula y se autoevalúa en sus procesos de aprendizaje. De acuerdo a los planteamientos de esta autora, hay relación entre la teoría de las inteligencias múltiples y el aprendizaje efectivo en los adultos, dado que estas permiten potenciar el desarrollo de las capacidades, al igual que emplear prácticas pedagógicas multidisciplinarias de acuerdo a las necesidades e intereses.

De otro lado, existen instituciones de educación superior que tienen como filosofía la implementación del modelo andragógico articulado al currículo. En este sentido, Caraballo (2006) realiza un estudio en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), allí valida la efectividad con la que se viene implementando dicho enfoque; no obstante, mediante la indagación de concepciones de los docentes, establece que hay poca coherencia entre la filosofía institucional y la praxis, encontrando contradicciones determinantes entre el dominio de la teoría andragógica con relación a su desempeño como facilitador de los aprendizajes; poca claridad con respecto al principio de la horizontalidad que se debe establecer entre el facilitador y el participante

y escasa formación mediante procesos de inducción cuando el docente inicia en la institución, situación que no le permite tener claridad acerca del modelo andragógico y, por ende, existe poca coherencia entre el deber ser y la praxis educativa y pedagógica.

El anterior estudio permite proponer modelos de formación de los docentes con fundamento en los principios de la andragogía, esto les permitiría emplear estrategias más efectivas en sus procesos de aprendizaje permanentes, permitiéndoles el autoconocimiento, la autorregulación, el fortalecimiento de la relación teoría-práctica y la transformación tanto del pensamiento como de sus prácticas pedagógicas y educativas.

En este misma articulación del análisis con la Educación Superior, Prada (2010) adelanta un importante estudio en el que se articula el modelo andragógico con las competencias en TIC, que deben tener los docentes universitarios a la hora de implementar sus prácticas pedagógicas y establece una clara relación entre el adulto que enseña y el adulto que aprende, por lo que propone el modelo MACTIC, con la finalidad de orientar al docente universitario como adulto en situación de aprendizaje, permitiéndole orientar procesos de calidad y atendiendo a las competencias TIC como elemento integrador y necesario en su praxis, en concordancia con las exigencias de la sociedad del conocimiento.

Andragogía, reflexión y práctica pedagógica

La práctica pedagógica se comprende como un proceso de autorreflexión donde se analiza y transforma el proceso educativo con el liderazgo del maestro; esta concepción debe acompañar al docente en todo su desarrollo profesional. Así, para ampliar esta concepción y alejarla del sentido instrumental, es necesario comprender su etimología, porque desde ella misma se puede partir para poder entenderlo. Al respecto, Barragán, Gamboa y Urbina (2012) “recuerda que el concepto actual que se posee de práctica pedagógica es un

conjunto fraccionado de lo que originariamente se entendió y por ello, debe escudriñarse nuevamente desde sus raíces históricas y contemplar su evolución en nuestra cultura” (p. 23). Los autores también identifican, desde Aristóteles, una forma de razonamiento que los griegos llamaron *tejne*, *τέχνη* (razonamiento técnico, técnica); que se diferencia de la *phrónesis*, *φρόνησις* (razonamiento práctico, prudencia). Lo técnico no son más que acciones reguladas por criterios o reglas, que es más una acción material; sin embargo, lo práctico es una acción que tiene por finalidad algún bien moral y socialmente aceptado (prudencia).

Por tanto, la práctica trasciende la técnica, puesto que tiene una finalidad no solo material, sino intangible, el bien social. Vista de este modo, la práctica pedagógica no responde solo a técnicas, metodologías, formas de dar una clase, sino que agrega un valor axiológico y reflexivo, que tiene total congruencia con lo cultural y político “lo más íntimo de un maestro es su práctica pedagógica, la cual no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que involucran la ética, la moral y la política” (Barragán, Gamboa y Urbina, 2012, p. 25).

Sobre esto mismo, Ortega (2009) define la práctica pedagógica “como una acción orientada con sentido donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente en la estructura social” (p. 29). Estas definiciones no desconocen lo técnico, disciplinar ni lo teórico, sino que por el contrario, les proporciona sentido; no es un hacer sin sentido sino con un fin: el bien social, esto incluye, en un sentido profundo, que toda práctica pedagógica es reflexiva y se vuelve una acción deliberada e intencional, controlada por el maestro, que, en palabras de Dewey (1989) “las cosas que nos rodean tienen sentido para nosotros, únicamente cuando significan consecuencias a las que se puede llegar utilizándolas de tal o cual manera, únicamente entonces se da la posibilidad de control deliberado e intencional de las mismas” (p. 14).

Entonces, la práctica pedagógica incluye lo teórico, que aquí concierne a la pedagogía, los modelos pedagógicos; lo práctico, la didáctica; lo educativo, el sistema de valores sociales, la política, la cultura y la reflexión como eje central (Zuluaga, 1999). En este análisis, la práctica pedagógica tiene como base la reflexión y el saber pedagógico. En coherencia con ello, Zuluaga (1979) considera la práctica pedagógica como una noción que designa, en primera medida, los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; como una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía, tales como las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas, y por último, como características sociales adquiridas que asignan funciones a los sujetos vinculados en la misma.

Estas nociones dejan claro que el concepto de práctica pedagógica, asumido por esta investigación, no reduce la práctica a lo que hace el maestro en el salón de clases, sino que dicha práctica es compleja y tiene en sí misma una serie de procesos implícitos y explícitos, implícitos en el docente y que se exteriorizan en su accionar. Esta discusión no deja de lado la reflexión que hace que la práctica pedagógica sea una verdadera práctica (*praxis*, *πραξις*). “La práctica es una acción dinámica. Se construye en su propio devenir, en tanto que los sujetos que actúan en ella llegan a ser eso, “sujetos” y no objetos” (Ortega, 2009, p.30).

En este sentido, González (2018) propone que la práctica pedagógica no sólo involucra el fenómeno instructivo, sino que requiere de hacer ejercicios de identificación, registros, sistematización, resignificación, comprensión y escrituralidad. A su vez, critica que la práctica pedagógica sea convertida en un ejercicio de aula y confundida con lo que es la práctica profesional docente. Este autor, no deja de lado la reflexión, solo que, en su propuesta investigativa, la suvida-

gogía, propone y establece una diferencia con la práctica pedagógica: “la diferencia con la práctica pedagógica, es que la suvidagógica se refiere es la escrituralidad de lo que se reflexiona en la práctica pedagógica” (González, s.f, p.16). Por tanto, la reflexión es el hacer de la práctica pedagógica, pues sin reflexión no hay práctica y no se puede construir el saber pedagógico.

En virtud de este análisis, alineado con el enfoque sociocrítico, es necesario precisar los aspectos conceptuales más relevantes de este paradigma, con sustento en los postulados del filósofo alemán Jürgen Habermas, quien retoma el proyecto de la modernidad para reconstruir nuestras sociedades a partir de la instrumentalización de las ciencias y la filosofía. De acuerdo a Carretero (2006, p. 4), la reflexión sobre el conocimiento sólo puede desarrollarse como una teoría crítica de la sociedad. Esta reflexión se orienta al hallazgo del sentido y papel en sociedad mediante la autorreflexión y el reconocimiento del “otro”. Desde esta perspectiva sociocrítica, hablar de transformación de las prácticas pedagógicas es comprender que estas no son solo un accionar dentro del aula (prácticas de enseñanza), sino que implica también un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas. Es decir, las prácticas pedagógicas responden al contexto, social, político, económico y religioso. Y es aquí donde tiene total sentido la pedagogía crítica que, en palabras de Giroux (2003), consiste, “en una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente”. Esta pedagogía no se inclina con una tendencia política, no es una corriente que impulse un nuevo sistema socio-cultural, más bien, es un proceso que reflexiona y busca transformar lo que se hace, como sistema dinámico y cambiante que tiene un devenir histórico, un movimiento constante, por lo que McLaren y Giroux (1998) plantean que consiste, esencialmente, en “una pedagogía híbrida; es naturalmente anfibia. Está acostumbrada a disentir con climas intelectuales no llamados aún a un campo disciplinario propio. La pedagogía está

enraizada éticamente, además de estar fundamentada teóricamente” (p. 226).

En esta misma línea de pensamiento, que comprende la pedagogía como una reflexión sobre la práctica, se identifican cuatro categorías: los sujetos, el condicionamiento social del saber, el concepto de ideología y la intencionalidad humanizadora (Ortega, 2009). Esto implica que la pedagogía como ejercicio reflexivo, propone al docente la constante reflexión sobre lo que hace.

Sin la reflexión acerca del hacer, los intentos descriptivos de los maestros se pueden limitar a relatar qué se hace; sin hacer explícitas la identificación, la interpretación ni la interrogación de los elementos constitutivos de cada una de las prácticas de las cuales son productores, se puede olvidar que el contexto de dichos elementos es la vida cotidiana de la actuación pedagógica (Ortega, 2009, p. 29)

Siguiendo estos planteamiento, las pedagogías críticas fundamentan la mirada en tanto que proponen una visión reflexiva que cuestiona su propio accionar, como un mecanismo de democratización y liberación del sistema educativo.

Se identifican diversas líneas argumentativas de la pedagogía crítica. Éstas hacen énfasis en la construcción de una visión social para el trabajo de los maestros –en términos de la perspectiva ética-política–, las formaciones específicas en el campo de las políticas educativas, del currículo y de la didáctica, los discursos para la regulación social, los estudios culturales, la vinculación con organizaciones populares, movimientos sociales y educativos y la reflexividad crítica acerca de las prácticas pedagógicas y socio culturales. (Ortega, 2009, p.27)

De estas líneas, se destaca especialmente la reflexividad crítica acerca de las prácticas pedagógicas y socio culturales, que hace énfasis en la necesidad que el maestro piense su quehacer, diagnostique y evalúe procesos sistemáticos que le permitan realizar ajustes para una mayor efec-

tividad en la implementación en los componentes teórico-prácticos, aplicados en la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte, Carranza (2009) destaca el carácter constructivo de la pedagogía crítica, fundamentado en que la educación es un fenómeno social cambiante, condicionado por la época histórica y la situación contextual del momento; la pedagogía crítica se apoya de los fundamentos epistemológicos de otras ciencias de la educación; se requiere de una simbiosis entre la teoría y la práctica, ambas desde el punto de vista crítico y constructivo. De esta manera, la educación no debe ser entendida como proceso neutral, sino que debe existir un equilibrio entre la desigualdad y la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Toda praxis educativa (práctica fundamentada en una teoría) debe necesariamente someterse a una interpretación reflexiva crítica, a partir de los postulados de la “teoría crítica de la sociedad”, es decir, sometida a una crítica ideológica, para identificar las causas que distorsionan la realidad e impiden la comprensión crítica de la praxis educativa (Carranza, 2009, p. 81).

Dado lo anterior, se concluye que la pedagogía crítica permite que el docente se interroge por lo que hace, para que luego investigue desde la teoría y transforme su práctica. El docente debe ser un sujeto reflexivo, que posee historia y se relaciona con el entorno, estableciendo vínculos dinámicos y es desde estas dinámicas donde se generan los problemas y temas a tratar con sus estudiantes, dándole sentido a su práctica pedagógica. Como lo afirma Ghiso (2000) citado por Ortega (2009):

La reflexión acerca de la práctica se convierte, entonces, en una mediación que facilita el hacer ver, hablar, recuperar, recrear, analizar, deconstruir y reconstruir. En otros términos, hacer visibles elementos, relaciones y saberes acerca de sujetos, sus interacciones y ambientes en una reivindicación de la belleza, la lengua, el deseo,

el poder, el conflicto y la poética; o sea, las dimensiones éticas y estéticas que mueven a los sujetos en sus múltiples actuaciones (p. 31).

Partiendo de lo expuesto anteriormente, la pedagogía crítica es desafiante y se relaciona intrínsecamente con la resistencia social, la indignación de los pueblos, el empoderamiento de las comunidades y la afirmación y compromiso de maestros investigadores que movilizan el sentido de pertenencia y la construcción colectiva de la justicia social, lo que motiva al docente a generar conocimientos investigando en su quehacer, teniendo claro los propósitos y los sujetos involucrados que serán beneficiados. En este investigar, aparecen otros saberes: saber propio, saber del otro, saber de disputa, de protesta y de resistencia (Ortega, 2009). Ello implica que, el docente que reflexiona no se limita a lineamientos de estandarización curricular, sino que trasciende y le da sentido a lo que hace, haciendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo.

Aportes de Dewey y Schon, al campo de las prácticas pedagógicas

Comprendiendo la meta de transformación de las prácticas pedagógicas de esta investigación desde una perspectiva horizontal, producto de la reflexión, se comprende la pedagogía crítica desde la meta de construir pensamiento crítico, epistémico, deliberado, emancipador y transformador. Para ello, se hace necesario revisar el tema del pensamiento docente como profesional reflexivo, como sujeto que reflexiona y actúa; atendiendo a este principio, y después de una revisión bibliográfica de los estudios en esta línea del pensamiento docente y la transformación de las prácticas pedagógicas, es preciso analizar los planteamientos de John Dewey y Donald Schon, quienes estudiaron el rol docente desde una perspectiva reflexiva, democrática-participativa. Dewey con su libro “cómo pensamos” hace una relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo; mientras que Donald Schon adelanta un trabajo

significativo en la formación de profesionales reflexivos, de reflexionar en el accionar. Estos dos teóricos fundamentan este debate en la reflexión del docente en su quehacer pedagógico.

“Nadie puede decirle a otra persona cómo debe pensar, del mismo modo que nadie debe instruirlo en cómo ha de respirar a hacer que circule su sangre” (Dewey, 1989, p. 8). Así las cosas, el pensamiento del maestro es autónomo, no se debe decir al docente cómo hacer mejor lo que hace, que piense de otra manera, es necesario que esta reflexión sea un proceso intrínseco y en la medida que piensa y reflexiona acerca de lo que hace, analiza las situaciones problemáticas que debe resolver y de esta manera va transformando su quehacer. Es aquí donde toma fuerza el proceso reflexivo, los cambios no son impuestos, sino que, además de libres son necesarios. Es el mismo docente el que descubre la necesidad de transformar lo que hace.

Dewey se preocupa en diferenciar dos términos, el de pensamiento y reflexión. El primero lo define como todo aquello que viene a la mente en forma caótica; y la reflexión “implica una ordenación consecuencial en una idea que determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron” (Dewey, 1989, p. 8).

La reflexión es un pensamiento, pero más complejo, no es lo que se viene a la mente de forma desordenada, la reflexión es ordenada, se piensa en las causas, las consecuencias, de actuar desde la pregunta qué pasaría sí, o de no actuar así a qué llegaría. La reflexión tiende a un fin que, en palabras del pragmatismo de Dewey, el fin es el bien social, “por ello debe conocer íntimamente las condiciones de la comunidad local, físicas, históricas, económicas, profesionales, etcétera, con el fin de utilizarlas como recursos educativos” (Dewey, 1967, p. 42). Es aquí donde aparece el educador democrático que se compromete responsablemente con su sociedad, porque reconoce la importancia de su labor docente; es un ser con

iniciativa intelectual, capacidad de decisión y, sobre todo, actitud científica: “una actitud abierta y comprensiva, limpia de prejuicios, dispuesta siempre a poner las ideas a prueba en la experiencia y a modificarlas solo de conformidad con la experiencia misma” (Abbagnano, Visalberghi y Campos, 1964, p. 444). Por tanto, el educador democrático debe reflexionar sobre lo que hace y cómo lo hace.

Siguiendo esta línea, Abbagnano, Visalberghi y Campos (1964) también dejan claro que el pensamiento reflexivo lleva a la investigación, hace que la persona se movilice y busque cambios en lo que cree, imagina y piensa. Solo el pensamiento reflexivo logra que lo tradicional se quiebre o se sustente, puesto que al dudar (reflexión), poner en orden las ideas, dirigirlas a un fin, se puede hacer que lo que ya se sabe o se cree pueda fundamentarse mejor o simplemente se contradiga, se considere falso. “Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey 1989, p. 10). En conclusión, se podría afirmar que toda investigación y cambio parten de una reflexión.

En este análisis, el docente revisa lo que cree, imagina, piensa, lo hace de manera cuidadosa, de forma individual y grupal, se da la oportunidad de autoevaluarse, para luego descubrir o simplemente ser consciente en donde hay oportunidades de mejora, planteándose alternativas de solución y aplicarlas para ver si son efectivas, eso es reflexionar, no es pensar solamente, pensar es solo un primer paso, la reflexión lleva consigo la acción. En otras palabras, la reflexión es un pensamiento superior y este empieza, considerando esta línea teórica:

Quando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor, de una indicación cualquiera; cuando tratamos de probar su autenticidad y de ver qué garantías hay que los datos

existentes señalen realmente la idea sugerida, de modo tal que justifique la aceptación de esta última (Dewey, 1989, p. 11).

En este orden de ideas, la reflexión tiene una finalidad, es teleológica, parte de una incertidumbre, pero tiene como fin la solución; si solo queda en el pensamiento, se puede llamar imaginación, creencia e idea; si se moviliza a la acción se llama reflexión. En palabras de Dewey (1989) “la exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión” (p.13) Lo que le da sentido a la reflexión es la solución al problema, sea éste investigativo o no. Cabe aclarar, que cualquier pensamiento como solución no necesariamente es un pensamiento reflexivo, si la solución es producto de la impaciencia, de la pereza intelectual, por ocurrencia, aunque sea una alternativa, no es una solución crítica, característica primordial del pensamiento reflexivo. De hecho, Dewey (1989) considera que el acto reflexivo va acompañado de una “fastidiosa búsqueda” (p.13)

John Dewey (1989) también propone algunas características sobre la actitud del docente reflexivo: deber ser una persona con la capacidad de poner en discusión su propio sistema de creencias y saberes, es decir que, pueda invitar a dialogar a nuevas opciones y modificar las anteriores. Otra característica práctica y moral es la del entusiasmo, aquella que significa lanzarse de corazón a lo que le interesa, pues un docente que no se apasione por su profesión no logra perfeccionar su quehacer, este es un factor determinante para la motivación intrínseca. Por último, y no menos importante, está la decisión personal asociada a su compromiso con su quehacer, que no sólo es una actitud, sino que también tiene un carácter moral y la responsabilidad genera un control, puesto que las dos características anteriores pueden desbordarse o descontrolarse, en cambio el compromiso centra al maestro, al sujeto reflexivo en las consecuencias de sus actos y es un freno ético ante las acciones que se puedan emprender, con un actuar que prevé los efectos.

Estos postulados de John Dewey siguen vigentes. Algunos autores (Popkewitz, 1998; Reich, 2007; Satinen, 2008, citados por Pallarès y Muñoz, 2017) se atreven a afirmar que Dewey puso “los pilares de lo que después sería la pedagogía constructivista, en la que se enfatiza el papel de las personas interactuando con un medio al que asignan significados”. Dewey (1989) continúa siendo un referente, pues, es porque no se ha conseguido el objetivo principal que él demandaba: la escuela todavía no se ha convertido en un espacio donde el alumnado somete la realidad a una continua reflexión crítica.

En esta misma línea de pensamiento reflexivo, se encuentra Schon (1998), quien se constituye en un referente teórico en el campo del profesional reflexivo y su relación con el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje, que da lugar a “las implicaciones para la relación de los profesionales con sus clientes, para el establecimiento organizativo de la práctica, para la futura interacción entre la investigación y la práctica y para el lugar de las profesiones en la sociedad” (Schon,1998, p.10).

Así pues, Schon (1998) hace énfasis en que el profesional práctico debe tener el rigor para resolver diferentes situaciones problemáticas que se le presenten en su quehacer diario, utilizando los medios técnicos idóneos para tal fin, no solo desde el punto de vista técnico, sino con la capacidad de formular problemas que sustenten la necesidad de resolverlos.

Sin embargo, el arte también tiene un valor agregado desde la óptica de Schon (1998), el cual está ligado a la creatividad y actividad reflexiva en la formación continua. Es aquí donde prevalece la necesidad que los formadores aporten a la actualización continua de profesionales en ejercicio, en aras de fortalecer habilidades y competencias necesarias para resolver problemas prácticos. Y un ejemplo fehaciente de ello es la formación de maestros, de allí que el modelo en referencia surge como una necesidad de profesionalizar al maestro,

teniendo en cuenta su capacidad para reflexionar en la acción.

Finalmente, según el modelo schoniano, el profesional analiza sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor. Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto (Domingo 2008). Entonces se infiere que, para que se lleven a cabo procesos de calidad es pertinente que las fases anteriores estén estrechamente relacionadas y no actúen como elementos aislados, de lo anterior dependerá en gran medida que el profesional reflexivo se apropie de las herramientas necesarias que le permitan realizar un diagnóstico de la situación que vivencia, evaluar la efectividad de su práctica reflexiva y tenga la capacidad de resolver situaciones problemáticas en contexto.

Conclusiones

La anterior revisión invita a comprender al maestro integrado con la reflexión, caracterización y sistematización de experiencias pedagógicas. Así mismo, se evidencia la relación teoría-práctica en el marco de una dinámica sociocrítica, como modelo de transformación social. Estos procesos tienen en cuenta las representaciones sociales de los docentes y su relación con el aprendizaje de los estudiantes.

Desde el modelo andragógico, se establecen una serie de perspectivas que definen el perfil del adulto que aprende y del facilitador que orienta. Esta perspectiva propone revisar los modelos de formación de maestros, desde los cuales se está

construyendo la política educativa en este campo, cuestionadas por esta desarticulación en estudios como los de Gamboa, Montes y Hernández (2018) y Montes, Romero y Gamboa (2017). Dado que no se trata de realizar programas de formación disciplinar o pedagógico, sino de garantizar procesos de acompañamiento que reconozcan el saber y la experiencia del maestro, para construir desde estas bases.

En este sentido, es determinante el valor de la reflexión y de los enfoques críticos para consolidar un estilo pedagógico que cambia tanto el rol como la actitud del maestro, el cual demanda de la capacidad para cuestionar al entorno y a sí mismos. Esto supone también un ejercicio de la enseñanza que, además de mirar al estudiante, mira también al que enseña y entiende que todas las prácticas son mejorables. Con lo anterior, el valor de estas perspectivas radica en superar las prácticas tradicionales sobre las que se fundamentaba el ejercicio pedagógico en el que lo más importante es la transmisión, misma que antes era incuestionable.

Entender esta perspectiva implica definir un perfil del maestro que acompaña, junto con unas condiciones y ruta del maestro acompañado. El primero de ellos debe reconocer principios y fundamentos del modelo andragógico aquí analizado. El segundo precisa disposición y actitud crítica para cuestionar y construir desde el análisis y la reflexión, como lo plantó el anterior análisis. Integrar las anteriores perspectivas en los procesos de fortalecimiento de las prácticas pedagógicas amerita una reflexión constante del proceso de enseñanza aprendizaje, como eje del trabajo. Se trata entonces de construir en colectivos, de analizar lo que se enseña y cómo se hace, así como de construir nuevas formas a partir del estudio y el análisis las comunidades de aprendizaje. Por todo lo anterior, el maestro no puede ser considerado como un técnico que replica los conocimientos adquiridos en su formación inicial, sino como un agente activo que piensa lo que hace, evalúa su práctica

y realiza ajustes de acuerdo con las acciones que lo ameriten, esto es, permanece en un constante aprendizaje en el plano didáctico, metodológico, pedagógico y epistemológico.

Por tanto, es necesario aclarar que el dominio disciplinar va de la mano del conocimiento práctico y experiencial, esto es saber hacer en contexto, donde convergen motivaciones intrínsecas y situaciones que surgen de la práctica misma, acompañadas de un toque de subjetividad y acciones intuitivas que hacen del quehacer diario dinámicas complejas y cambiantes. De esta manera, los procesos de pensamiento surgen no solo en el momento en que ocurre la acción, sino antes, durante y después de la misma, situación en la que cabe reflexionar de manera consciente y metacognitivamente como se están llevando a cabo los procesos, su pertinencia con la realidad, la calidad de los resultados, las estrategias empleadas, objetivos alcanzables y finalmente, si se requiere de un ejercicio en el que se deben ajustar o cambiar todos aquellos componentes que no encajan en esa relación y mejorar poco a poco el accionar o quehacer diario.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N., Visalberghi, A., & Campos, J. H. (1964). *Historia de la pedagogía*. Vol. 5. México: Fondo de Cultura Económica.
- Adam, F. (2000). *Andragogía. Ciencia de la Educación de Adultos*. Editorial Andragogic C.A. Fondo Editorial de la Federación Interamericana de Educación de Adultos (FIDEA). Caracas, 2000.
- Alsina, A., Falgás, M., Güell, R., Vidal, I., & Batllori, R. (2014). ¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? *Prácticas docentes desde el modelo realista*. REDU-Revista de Docencia Universitaria, 14(2), 11-36.
- Ariza, C. (2009). *Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes del programa de fisioterapia de una Institución de Educación Superior Privada*. Tesis. Bucaramanga, Santander, Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Babicka, A., Dudek, P., Makiewicz, M., & Perzycska, E. (2010). Competencia creativa del profesor. *REIFOP*, 13(1), 1-11.
- Barragán, D., Gamboa, A., & Urbina, J. (2012). *Prácticas Pedagógicas. Perspectivas teóricas*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Barreto, J., Mateus, C., & Muñoz, C. (2011). *La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza* (tesis de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Basto, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis, Revista Internacional de Educación*, 3(6), 393-412.
- Borches, J. S. (2016). *Trabajo Final (Doctoral dissertation)*. Universidad Abierta Interamericana.
- Burgos, D., & Cifuentes, J. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127.
- Calderón, E., & Paniagua, R. L. (2016). Alternativas a la crisis de la institución escolar desde la pedagogía crítica. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 7(12), 22-34.
- Campos, L., & Guevara, G. (2009). Influencia de las prácticas pedagógicas frente a las dificultades de aprendizaje en estudiantes de quinto grado del Colegio Ciudad de Bogotá.



- Canfux, V., Rodríguez, A., & Sanz, T. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, 15.
- Caraballo, R. (2006). La andragogía en la educación superior. *Investigación y postgrado*, 22(2), 187-206.
- Carranza, J. (2009). Pedagogía y didáctica crítica. *Revista Integra Educativa*, 2(1), 75-92.
- Carretero, A. (2006). Jürgen Habermas y la Primera Teoría Crítica: Encuentros y Desencuentros. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (27).
- Cerecero, I. (2016). Teorización de Los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca - México.
- Cortez, K., Fuentes, V., VillaBlanca, I., & Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 97-113.
- Corvalán, M. I. (2013). Práctica pedagógica e investigación – acción. *Plumilla Educativa*, 41-60. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4756615.pdf>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- Domingo, À. (2008). La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros. Evaluación de un modelo (Doctoral dissertation, Universitat Internacional de Catalunya).
- Domínguez, D. (2006). Aprendizaje entre adultos. *Teré: revista de filosofía y sociopolítica de la educación*, (3), 43-48.
- Gamboa, A. Montes, A. & Hernández, C. (2018). Representaciones de los docentes de educación básica sobre los aportes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela. *Revista Espacios*. 39(2). 2-10.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Teoría, Cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- González, S. (2018). La Suvidagogía como perspectiva teórico-educativa para configurar la Práctica Pedagógica: un estudio desde la Teoría Fundamentada (Tesis doctoral). Barranquilla, Colombia.
- Jiménez, A., Limas, L., & Alarcón, J. (2015). Prácticas Pedagógicas Matemáticas de Profesores de una Institución Educativa en la enseñanza Básica y Media. *Praxis & Saber*, 7(13), 127-152.
- Krichesky, G. J., Garrido, C. A. M., Peiret, A. M. M., Barrera, A. G., Zapata, A. C., & Bustamante, A. G. (2011). Hacia un programa de formación docente para la justicia social. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 63-77.
- Loaiza, Z. & Duque, P. A. (2017). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla Educativa*, 19(1), 60-78.
- Loo, C. (2013). Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.

- Maduro, R., Bolívar, E., Iturriza, H., Barrios, M., Figueroa, H. G., & Rodríguez, J. (2007). Enseñanza de la matemática desde una perspectiva andragógica. *Educación y Educadores*, 10(2), 51-61.
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Editorial: Miño y Dávila Editores-Instituto Paulo Freire.
- Melonari, V. (2011). Un acercamiento a los principios básicos del aprendizaje de adultos del idioma inglés como lengua extranjera.
- Montes, A. Romero, Z y Gamboa, A. (2017). La formación docente en el marco de la política de calidad de la Educación Básica en Colombia. *Revista Espacios*, 18(20).26-35.
- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y saberes*, 31, 26-34.
- Pabón, L. (2009). Análisis de la práctica pedagógica de los docentes de matemáticas de los grados 4º y 5º de Primaria De La Institución Educativa Distrital Restrepo Millán-Universidad de La Salle. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Pallarès Piquer, M., & Muñoz Escalada, M. C. (2017). La vigencia de Hannah Arendt y John Dewey en la acción docente del siglo XXI. *Foro de Educación*, 15(22).
- Pérez, S. U., & Izaguirre, R. (2009). Modelo andragógico. *Fundamentos*. Universidad Valle de México. Editorial: Ma. Guadalupe Ambriz. México DF.
- Pozo, J. I., & Crespo, M. G. (1997). Enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Teorías cognitivas del aprendizaje*, 265-308.
- Prada, L (2010). Modelo andragógico basado en competencias tic para docentes universitarios, un preámbulo hacia la ciberdidaxia. Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. (U. d. Sabana, Ed.) *Educación y educadores*, 7, 45-56.
- Restrepo, B. (2006). La investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. Universidad De La Salle, 92-102.
- Rubiano, D., & Beltrán, H. (2016). La educación en Colombia: dinámica del mercado y la globalización. *Cooperativismo & Desarrollo*, 24(109). Doi:10.16925/co.v24i109.1508
- Sánchez, I. (2015). La Andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos. Universidad Cardenal Herrera-CEU. Departamento de Ciencias Políticas, Éticas y Sociología. Elche Tesis doctoral.
- Schon, D. (1998). *El profesional Reflexivo*. España: Paidós.
- Sosa, A. (2014). La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación. In *Memoria del congreso iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. (Vol. 6).
- Tovar, O., & Briceño, E. (2011). Perfil docente desde la praxis andragógica de los profesionales en el programa de estudios jurídicos misión sucre municipio la trinidad estado Yaracuy.
- UNESCO. (2005). *Educación para Todos: El Imperativo de Calidad*.
- Valdez, J. (2010). *Andragogía: una lectura prospectiva*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.

Zuluaga, O. L. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. *Revista Colombia de Educación* (4), 1-9

Zuluaga, O. L. (1999). *Historia y Pedagogía*. Bogotá: Siglo del hombre.

