

Sentidos y significados asignados por los maestros en formación a la práctica pedagógica. Una experiencia de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo

Senses and meanings assigned by the teachers in formation to the pedagogic practice. An experience of the Institution Educational Normal Superior of Sincelejo

María Elena Geney Arroyo¹ <https://orcid.org/0000-0001-7544-8502>

Alberto Jesús Iriarte Pupo² <https://orcid.org/0000-0002-4631-6612>

¹ Institución Educativa santa Rosa de Lima, Colombia

² Universidad de Sucre, Colombia.

*Autor para la correspondencia: mariaegeney1@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo es la síntesis de una tesis de maestría que buscó comprender los sentidos y significados atribuidos por los maestros en formación a la práctica pedagógica desarrollada en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, desde la hermenéutica crítica. Para ello se exploraron las experiencias personales e interpersonales que guían a los maestros en formación. Posteriormente se relacionó críticamente la dimensión institucional con los sentidos y significados atribuidos a la labor docente, para finalmente examinar la relación entre el clima institucional y los sentidos y significados atribuidos a la práctica pedagógica. El paradigma de investigación adoptado fue el cualitativo, fundamentado en la fenomenología, que se enfoca en explorar, describir y comprender las experiencias vividas de las personas en relación con un fenómeno. Se concluye que los docentes en formación asignan el sentido a la práctica pedagógica a partir de los significados atribuidos en la multidimensionalidad y complejidad que esta representa.

Palabras clave: sentido, significado, fenomenología, hermenéutica, maestro en formación, práctica pedagógica.

ABSTRACT.

This article is the synthesis of a master's thesis that sought to understand the meanings and meanings attributed by teachers in training to the pedagogical practice developed at the Higher Normal Educational Institution of Sincelejo, from critical hermeneutics. To this end, the personal and interpersonal experiences that guide teachers in training were explored. Subsequently, the institutional dimension was critically related to the meanings and meanings attributed to teaching work, to finally examine the relationship between the institutional climate and the meanings and meanings attributed to pedagogical practice. The research paradigm adopted was qualitative, based on phenomenology, which focuses on exploring, describing and understanding people's lived experiences in relation to a phenomenon. It is concluded that teachers in training assign meaning to pedagogical practice based on the meanings attributed to the multidimensionality and complexity that it represents.

Key words: *sense, meaning, phenomenology, hermeneutics, teacher in training, pedagogical practice.*

Recibido:10/02/2024

Aceptado: 15/06/2024

INTRODUCCIÓN

En el marco de la formación docente, la comprensión del sentido y los significados atribuidos a la práctica pedagógica se erige como un aspecto fundamental para esclarecer la naturaleza y la riqueza de la labor educativa. En este contexto, la presente investigación se adentra en formación maestros, con el propósito de comprender, desde las voces de sus practicantes, el sentido y los significados atribuidos a la práctica pedagógica, abordado en el proceso investigativo desde la fenomenología, la cual contribuye en la comprensión de las relaciones humanas y, el análisis de la información se hizo desde la perspectiva de la hermenéutica crítica.

El interés central de la presente investigación se centró en el análisis y la interpretación de los significados y sentidos atribuidos por los maestros en formación de cuarto y quinto semestre del Programa de Formación Complementaria de la Institución

Educativa Normal Superior de Sincelejo al desarrollo de su práctica pedagógica. Dichos sentidos y significados emergen de las conversaciones regulares con los educandos y han sido identificados como unidades de sentido consolidadas en redes semánticas basadas en sus narrativas. El propósito de la investigación fue examinar detalladamente estas redes semánticas y comprender cómo influyen en la formación y desarrollo de los maestros en formación.

Justificación y formulación del problema de estudio

En esta investigación fue de suma importancia, debido a que se generó reflexión y discusión, sobre el conocimiento existente acerca los sentidos y significados que los maestros en formación le atribuyen a la práctica pedagógica en la formación docente de la normal de Sincelejo, en aras de identificar y analizar los discursos y percepciones que asume cada educando sobre la práctica pedagógica en su praxis. Desde esta postura, López (2023) expresa que las prácticas, además de ser objeto de interpretación y comprensión, introducen en la cotidianidad de la vida de sus protagonistas aspectos que, gradualmente, se hacen palpables por medio de la educación. De ahí, se hace necesario e imperante, indagar las acciones que posibiliten el desarrollo de sus procesos en forma óptima, puesto que uno de los objetivos de la práctica pedagógica se enmarca en la significación de los aprendizajes, en el cual la teoría otorga sentido y significado a la práctica, por qué, para qué y cómo se hace, de tal forma que éstos puedan ser desarrollados.

Ahora bien, la realización de este estudio, presume la reflexión sobre las propias estructuras de pensamiento de los maestros en formación, y de cómo éstas se ven afectadas mediante el análisis de los relatos abordados en la pesquisa. Por ende, la realización de esta investigación genera la aplicación y profundización de herramientas metodológicas que formen nuevos conocimientos válidos y confiables, dentro de las narrativas, que giran en torno a su práctica pedagógica, se denota que sus formas de percibirla son dialógicas, puesto que adquieren la característica significativa del fenómeno en sí representado, y a su vez, tienen la condición de ser explicativas.

Desde lo antes expuesto, se derivó el problema científico siguiente ¿Cómo los maestros en formación de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo atribuyen sentidos y significados a la práctica pedagógica, considerando el enfoque de la hermenéutica crítica?

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico desde lo cualitativo y con una perspectiva hermenéutica crítica, se presenta como la lente teórica y metodológica que guío este proceso de exploración, permitiendo una comprensión enriquecida y contextualizada de los sentidos y significados atribuidos a la práctica pedagógica. Se recuerda que, la hermenéutica crítica y la fenomenología, son métodos cualitativos que permiten explorar sentidos y significados en profundidad. Por ello, el proceso investigativo va más allá de la mera descripción y busco comprender los contextos y las experiencias desde una perspectiva reflexiva. Esto es esencial en la formación de maestros, ya que fomenta la capacidad de cuestionar y reflexionar sobre la práctica pedagógica.

En consecuencia, se abordó la investigación desde las propuestas teóricas de Shulman (1993), Vasco (1996), y Fierro & Contreras (2020). En concordancia con los autores, la práctica pedagógica es el conjunto de acciones que realizan los docentes para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Es una actividad compleja que involucra diferentes dimensiones, entre las que se encuentran:

- A. La dimensión personal: los valores, creencias y actitudes del docente.
- B. La dimensión interpersonal: las relaciones que el docente establece con los estudiantes, los colegas y la comunidad educativa.
- C. La dimensión valoral: los valores que el docente promueve en el aula.
- D. La dimensión institucional: el contexto escolar en el que se desarrolla la enseñanza.

Cada una de estas dimensiones es importante para el desarrollo de una práctica pedagógica efectiva. Las dimensiones personal e interpersonal de la práctica pedagógica influyen en el clima de aprendizaje en el aula y en el éxito de los estudiantes. Los estudiantes que se sienten seguros y respetados por sus docentes, y que se identifican con los valores que se promueven en el aula, están más propensos a participar en el aprendizaje y a alcanzar su máximo potencial.

Ahora bien, desde la noción de práctica pedagógica, López (2023) argumenta que estas se configuran como un espacio para problematizar y cuestionar el quehacer docente, pues la práctica docente se concibe como un espacio para la indagación, cuestionamiento y reflexión de las situaciones y problemas sociales que viven las comunidades donde están inmersas las infancias, y que requiere la presencia del maestro en ejercicio y en formación con acciones pedagógicas investigativas para contribuir a reducir circunstancias desfavorables que afectan el proyecto de vida de las familias y las infancias. Por ello, tanto los asesores como los maestros en formación, son considerados sujetos activos del proceso de aprendizaje y enseñanza, lo que confiere significado a esta

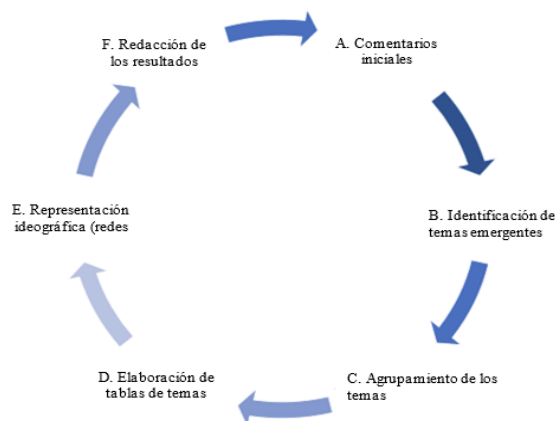
experiencia en contextos específicos. Este enfoque promueve la interpretación y reflexión constantes en la labor educativa.

En función de lo antes expresado, se previó retomar el círculo hermenéutico en el marco de la fenomenología, el cual fue de gran utilidad para llegar a la interpretación de los significados y sentidos que le atribuyeron los maestros en formación a sus prácticas pedagógicas; una comprensión evidenciada en sus narrativas; lo que representa la descripción adecuada de la estructura del comprender.

- **Fase Descriptiva:** Aquí se ahondaron las etapas del círculo “pre-comprensión y reconocer”, lo que equivale al Análisis Fenomenológico Interpretativo, a la identificación de los “comentarios iniciales y la de la identificación de los temas emergentes”.
- **Fase Estructural:** Se asociaron a esta fase la “fusión de sentidos y contextos, además del oír el texto”, correspondientes al círculo hermenéutico; y para el Análisis Fenomenológico Interpretativo, el “agrupamiento de temas, la elaboración de la tabla de temas”. En esta fase se generó el aporte del investigador en cuanto a la construcción de redes semánticas producto de las interconexiones de los temas, subtemas emanados de los discursos de los participantes.
- **Fase Exponencial:** Para el círculo hermenéutico, las etapas de “aplicar el sentido e interrogarse”, y para el Análisis Fenomenológico Interpretativo, la “redacción de los resultados o construcción general de la narrativa”.

Figura 1.

Fases del Análisis fenomenológico.



Nota: Elaboración propia a partir de Duque & Aristizabal (2019)

A ello se unieron como técnicas e instrumentos: Análisis documental, Observación Participante, Entrevista, e Informantes claves.

Análisis del marco teórico referencial. Aproximación al Estado del Arte

En los últimos años, las investigaciones sobre las prácticas pedagógicas y la formación de maestros han enfatizado en la construcción de "sentido" y "significado" de estas prácticas, y en cómo los docentes otorgan un valor particular a su labor a partir de sus propias experiencias. La obra de Vygotsky (1977) establece una distinción entre "sentido" y "significado", definiendo el primero como un concepto dinámico y personal que varía según el contexto, mientras que el significado es más estable y objetivo. En el ámbito educativo, estos conceptos se relacionan con la forma en que los docentes perciben y realizan su práctica pedagógica, guiando tanto sus decisiones en el aula como su enfoque profesional.

Por ejemplo, Brew y Saunders (2020) examinan el aprendizaje basado en la investigación en la formación de docentes, destacando cómo este enfoque permite a los futuros maestros otorgar un significado profundo a sus prácticas, alentando una enseñanza reflexiva y adaptativa. Mediante entrevistas cualitativas, identificaron que las percepciones personales de los docentes influyen directamente en sus decisiones pedagógicas, y que las experiencias de aprendizaje activo contribuyen a la comprensión y evaluación crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje. En un contexto similar, Villalpando, Estrada y Álvarez (2020) estudiaron las percepciones de docentes en formación en México y evidenciaron que la práctica docente se enriquece cuando los maestros pueden reflexionar sobre sus vivencias, reconociendo la complejidad de su labor. Estos hallazgos sugieren que la práctica pedagógica va más allá de la implementación técnica de conocimientos y se constituye como un proceso continuo de aprendizaje.

De igual manera, Costes-Onishi et al. (2020) analizan en Singapur cómo las prácticas pedagógicas innovadoras, como el aprendizaje basado en la investigación, optimizan el aprendizaje en las artes y humanidades. Concluyeron que metodologías activas fomentan el desarrollo de competencias de pensamiento crítico y resolución de problemas, resaltando la importancia de mantener una práctica pedagógica flexible y orientada a la participación. Finalmente, estudios en Colombia como el de Ramos (2022) y el de Rivero Arrieta y Pacheco Lora (2021) revelan que las prácticas pedagógicas de los docentes están fuertemente influenciadas por sus percepciones personales y el contexto institucional. Estos autores señalan que la resistencia al cambio y el apego a metodologías tradicionales pueden limitar el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. No obstante, una práctica pedagógica adaptativa y reflexiva puede

facilitar un proceso de aprendizaje transformador tanto para docentes como para estudiantes.

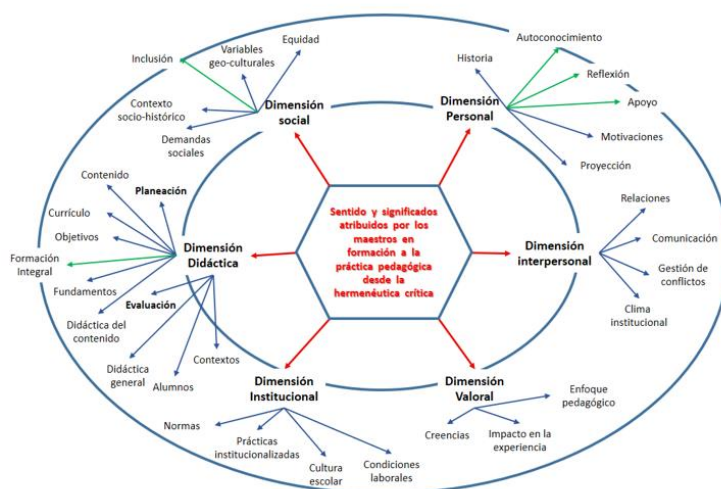
En conclusión, las prácticas pedagógicas están profundamente ligadas a la identidad y experiencias individuales de los docentes. A través de la reflexión continua y el uso de metodologías activas, es posible enriquecer el "sentido" y el "significado" de la práctica docente, promoviendo una enseñanza que responda a las necesidades contextuales y fomente el crecimiento profesional de los maestros.

Análisis y discusión de resultados

Con base en el enfoque fenomenológico propuesto en el capítulo metodológico de esta investigación, se buscó comprender los sentidos y significados atribuidos por los maestros en formación a la práctica pedagógica desarrollada en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, ello requirió analizar las diversas dimensiones que comprende la práctica y que fueron expuestas por los teóricos citados.

Figura 21.

Mapa de relación del objetivo de investigación con las categorías deductivas, subcategorías y categorías emergentes.



Nota: Fuente: elaboración propia, 2024.

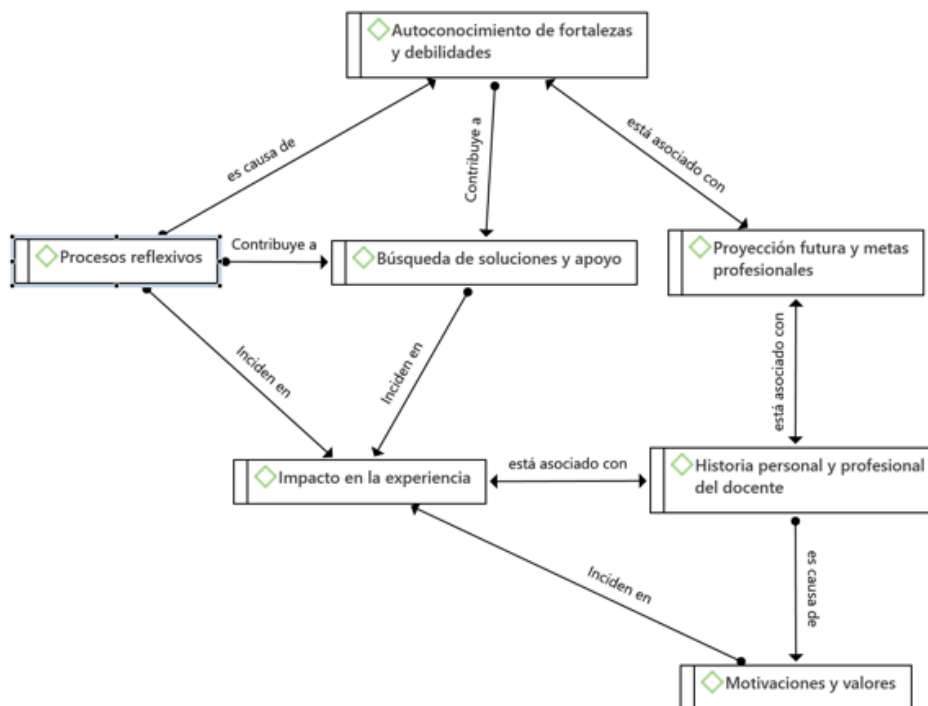
En el análisis de esta categoría se encuentran tres subcategorías que en su conjunto aportan información acerca de cómo el individuo (maestro en formación) construye su hacer y quehacer docente, movido por aspectos relacionados con su vida, su historia, su contexto, su experiencia en relación a lo que él es como profesional: a) Personal, b) interpersonal y c) valoral. La exposición de los resultados, obedecerá al orden establecido desde el análisis de concurrencias que se establecen en el programa Atlas Ti y que se

encuentran graficados a través de las diversas figuras que anteceden a cada uno.

Dimensión personal

Figura 3.

Mapa de co-ocurrencias de la Dimensión personal



En cuanto a lo personal, se pudo evidenciar que existen factores que priman en el sujeto para la conformación de su yo profesional, y que, además, estos factores intrínsecos a él constituyen un continuum de entre ser docente y ser persona. En este sentido se organiza la información atendiendo a las categorías deductivas y las emergentes.

En las diversas respuestas de los docentes en formación, se pudo evidenciar el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, por ello se tomó como una categoría emergente que apunta a la dimensión personal. Cuando el ser humano se autoevalúa, sopesa sus acciones y las clasifica, está haciendo un ejercicio de aprendizaje que puede tener implicaciones profundas. Por esa razón esta categoría se valoró como esencial para la determinación del fuero personal y profesional. En este sentido, lo expresado

Mi mayor fortaleza es el área de la lengua castellana, siento que me desenvuelvo perfectamente en esa área, se me facilita enseñarla ya que soy muy buena con la ortografía, la dicción, y escritura. El área débil sería “lenguas extranjeras”, no la sé manejar, no la sé escribir o hablar. (...) Si no conozco el área del inglés, afectaría en la forma que la vaya a orientar, de esta manera se verían perjudicados los estudiantes y mi persona (IC-01).

En este caso, se destaca la importancia de conocer las propias fortalezas y debilidades para poder orientar de manera efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje. La informante señala que su mayor fortaleza es el área de la lengua castellana, y que esto le permite desarrollar su práctica pedagógica de manera exitosa en esta área. Sin embargo, también reconoce que tiene debilidades en el área de las lenguas extranjeras, lo que podría afectar su práctica pedagógica en esta área. Expresando la siguiente:

Si me toca dar una clase de matemáticas, creo que me afectaría en cómo yo la voy a enseñar, cómo la voy a orientar; de esta forma afectaría la enseñanza y el aprendizaje que se va a realizar en el aula.

Si yo no tengo dominio en una materia, tengo debilidades, yo busco la forma de cómo conocerla, de cómo enseñarla. (...) La idea es que yo busque la didáctica, la manera adecuada para enseñarla a ciertos grados o a cierta población específica (IC-03).

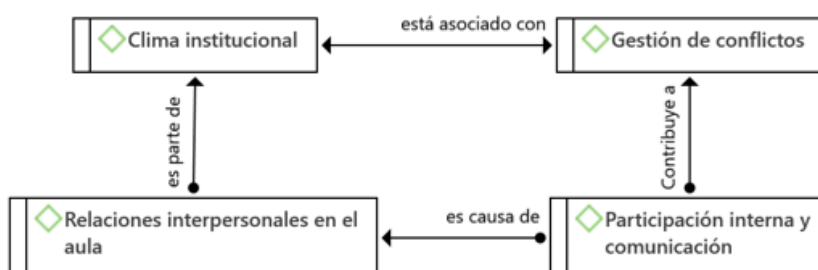
Este caso particular es ilustrativo de la importancia que tiene el buscar estrategias para superar las debilidades. El informante señala que, si no tiene dominio en una materia, busca la forma de conocerla y enseñarla. Esto sugiere que el autoconocimiento no solo es importante para identificar las debilidades, sino también para buscar estrategias para superarlas. Y ese autoconocimiento deviene de poder plasmar día a día las vivencias.

Dimensión interpersonal

Como se expuso en la Tabla 1 de categorización, encontramos diversas dimensiones que contribuyen a dar sentido y significado a la práctica pedagógica. En este caso, la interpersonal se relaciona se refiere a las relaciones que se establecen entre los diferentes actores que participan en el proceso educativo: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. Estas relaciones son complejas y dinámicas, y se ven influenciadas por una variedad de factores, como las características personales de los participantes, sus metas e intereses, y el contexto en el que se desarrollan.

Figura 4.

Mapa de co-ocurrencias de la Dimensión Interpersonal



Las respuestas de los informantes clave muestran que las relaciones interpersonales en el

aula son un aspecto importante de la práctica docente. Los docentes reconocen que las relaciones interpersonales positivas entre los estudiantes son fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes:

La relación de mis estudiantes es muy buena en la parte social, se llevan muy bien, la mayoría es familia, en cambio a la hora de trabajar en equipo se les dificultaba hacerlo. Sin embargo, por medio del trabajo cooperativo me he dado cuenta que han tenido un cambio asombroso, donde ya pueden identificar el papel que cumple cada quién dentro del grupo (IC-02)

El docente en formación señala que la relación entre sus estudiantes es muy buena en la parte social, pero que a la hora de trabajar en equipo se les dificultaba hacerlo. El docente atribuye este problema a la falta de confianza y respeto entre ellos. Pero es importante que reconoce que, a través del trabajo cooperativo, ha logrado que los estudiantes mejoren sus relaciones interpersonales y que sean capaces de trabajar en equipo de manera efectiva. Dentro de los sentidos y significados que asigna a las relaciones interpersonales reconoce que:

...lograr un profesional integral, que no solamente lo estemos preparando cognitivamente sino también socialmente como un ser capaz de interactuar en una sociedad (IC-02).

Por su parte, el informante clave 3 expone que:

La relación que mantienen los estudiantes en el aula de clase es de compañerismo donde se ve el interés que tiene un estudiante por ayudar al otro, por alentarlos a quedar a las actividades a que participen en el aula de clase. Se ve un compañerismo armónico, de unión, de gratitud, de felicidad; se ve una amistad entrelazada, una amistad que ayuda a sus compañeros (IC-03)

Esta afirmación también señala que las relaciones interpersonales positivas entre los estudiantes aportan al clima en el aula, que una relación de compañerismo, donde los estudiantes se ayudan entre sí y se apoyan mutuamente es importantes para el aprendizaje de los estudiantes, ya que les permiten sentirse seguros y apoyados.

Por su parte, el informante 8 explica que una de las formas en que se ha percatado de impulsar la autonomía es propiciando las relaciones interpersonales: "...la intención de exista una relación entre ellos es respetando sus puntos de vista" (IC-08). Es decir, reconoce la importancia de las relaciones interpersonales en el aula. El docente señala que, además de preparar a los estudiantes cognitivamente, también es importante prepararlos socialmente porque cree que las relaciones interpersonales positivas les permiten a los estudiantes desarrollar habilidades sociales, como el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de conflictos.

Las respuestas de los informantes clave muestran que las relaciones interpersonales en el aula son un aspecto importante de la práctica docente. Los docentes reconocen que estas relaciones son fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

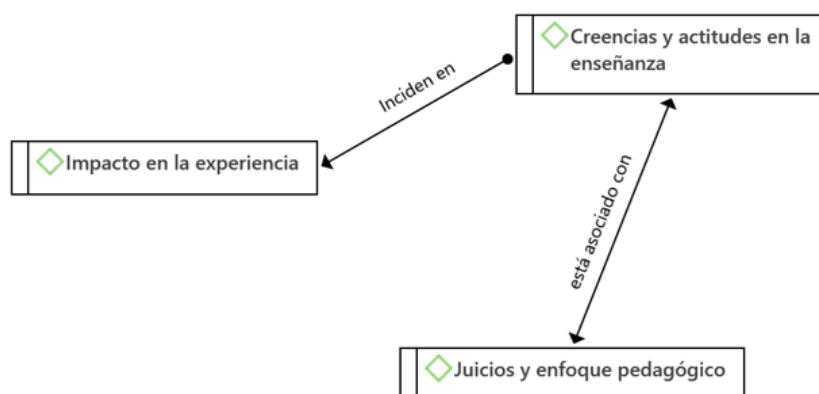
Dimensión valoral

La dimensión valoral de la práctica docente se relaciona, como se afirmó en las bases teóricas de esta tesis de maestría, con los valores personales, creencias, actitudes y juicios que el docente expresa de manera implícita o explícita en su labor educativa. Estos valores influyen en la forma en que el docente se relaciona con los estudiantes, los padres de familia, los colegas y la comunidad.

A su vez, se considera que estos valores tienen un impacto significativo en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Pero, a su vez, la dimensión valoral también contribuye a la experiencia formativa del docente. Al reflexionar sobre sus propios valores, los docentes pueden desarrollar una mayor conciencia de sí mismos y de su práctica; ayudándolos a mejorar su enseñanza y a ser más efectivos en su trabajo.

Figura 5.

Mapa de co-ocurrencias de la Dimensión Valorale



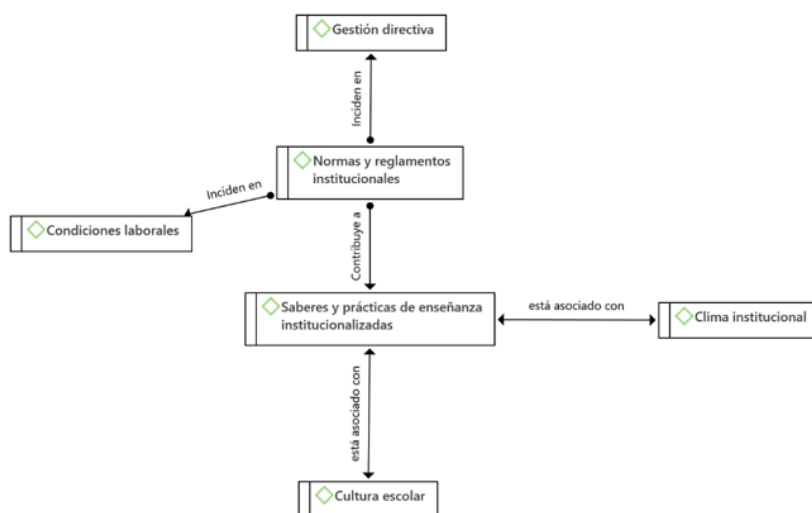
La dimensión institucional se relaciona con el contexto en el que los docentes desarrollan su práctica. Este contexto incluye las normas y reglamentos institucionales, los saberes de enseñanza, las tradiciones, los estilos de relación, la gestión directiva y las condiciones laborales. Las normas y reglamentos institucionales son un conjunto de reglas que regulan el funcionamiento de la institución. Estos reglamentos influyen en la práctica docente puesto que las acciones del aula responden a los propósitos y regulaciones de las diversas normativas.

Asimismo, se encuentran las tradiciones y prácticas que se han desarrollado a lo largo del tiempo en una institución que no necesariamente se encuentran explícitas en

algún reglamento pero que, definitivamente inciden en la práctica docente. En este sentido, se ha disgregado la información aportada por los informantes clave acorde con las categorías deductivas. Y que pueden ilustrarse a partir de la figura 4 expuesta a continuación.

Figura 6.

Mapa de co-ocurrencias de la Dimensión Institucional.



Desde la perspectiva de la hermenéutica crítica, la Práctica Pedagógica adquiere significado para los Docentes en Formación como resultado de la intención en la dimensión institucional. La “intención” se convierte en un elemento interpretativo clave que guía y da forma a la comprensión de la Práctica Pedagógica en el contexto de la institución formadora, en este caso, la Normal Superior.

La dimensión institucional representa el marco más amplio en el cual se inserta la Práctica Pedagógica, siendo la institución educativa un espacio determinante en la formación de maestros. La intención, en este sentido, funciona como el hilo conductor que vincula la acción pedagógica con los valores, objetivos y propósitos de la institución. La hermenéutica crítica destaca la importancia de interpretar la Práctica Pedagógica en relación con la intencionalidad institucional, analizando cómo esta intención influye en la toma de decisiones, enfoques pedagógicos y la construcción de significados compartidos. Así, se revela que la Práctica Pedagógica, cuando se examina desde la hermenéutica crítica, no solo es una acción aislada, sino un fenómeno intrínsecamente ligado a la intención institucional que le confiere sentido y dirección.

Asimismo, la Práctica Pedagógica adquiere un significado profundo en la experiencia de los Docentes en Formación, siendo moldeada por la “intención” que emana

de la dimensión institucional, específicamente de la Normal Superior. En consecuencia, la “intención” se erige como un principio rector que impregna la Práctica Pedagógica y otorga significados con los valores, objetivos y propósitos que la institución educativa busca transmitir. El análisis de la información recopilada a través de los informantes clave permitió evidenciar cómo esta intención institucional se traduce en acciones concretas dentro del contexto de la formación de maestros. Es a través de este proceso interpretativo que se revelan los significados que los Docentes en Formación atribuyen a su práctica pedagógica.

En la dimensión institucional, jugó un papel preponderante no solo la institución y el contexto donde se ejercieron las prácticas, sino la propia institución formadora con sus valores y trayectoria, es decir, la Normal Superior; la cual se erige como un actor central. La conexión entre la “intención” y la práctica docente es esencial, ya que la institución, a lo largo de su historia, ha forjado una pedagogía y modos de ser propios que persisten en el tiempo. Este legado, aunque a veces desafiante, demuestra la importancia de la tradición normalista y su influencia en la construcción de significados en torno a la Práctica Pedagógica.

Finalmente, se puede decir que la Práctica Pedagógica no solo es una serie de acciones educativas, sino un fenómeno intrínsecamente vinculado a la intencionalidad institucional en doble vía: la que los forma como maestros y la que los recibe como practicantes, esto le confiere significado, dirección y relevancia en la formación de los Docentes en Formación.

CONCLUSIONES

Los autores consideran que los docentes en formación asignan el sentido a la práctica pedagógica a partir de los significados atribuidos en la multidimensionalidad y complejidad que esta representa. Todas las dimensiones abordadas en esta investigación son interdependientes. Una práctica pedagógica efectiva debe tener en cuenta todos estos aspectos. Los docentes deben reflexionar sobre su práctica didáctica para mejorar su efectividad y compromiso con la transformación social. La práctica pedagógica para los docentes en formación representa un proceso dinámico y enriquecedor que va más allá de la mera aplicación de teorías educativas. Se convierte en el crisol donde se amalgaman el crecimiento personal, la construcción de conocimientos, la interacción social y la formación de una identidad ética. Este sentido multidimensional contribuye no solo al desarrollo individual de los docentes en formación, sino también a la construcción de un

entorno educativo más adaptado, ético e innovador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102935.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Costes-Onishi, P., Baildon, M. y Aghazadeh, S. (2020). Avanzando en el aprendizaje basado en la investigación: una metasíntesis sobre las prácticas de aula basadas en la investigación para la innovación pedagógica y la mejora escolar en las humanidades y las artes. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(4), 552-575.
<https://doi:10.1080/02188791.2020.1838883>
- Duque, H., & Aristizábal Díaz-Granados, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24.
<https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Fierro, S., & Contreras, J. (2020). *La práctica docente y sus dimensiones*. Valorar. UG.
https://iescapayanch-cat.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf
- Gadamer, H. G. (1976). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G., & Olasagasti, M. (1998). *Texto e interpretación*. Universidad Autónoma de Madrid.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/283/22150_Texto%20e%20interpretaci%F3n.pdf?sequence=1
- López, D. (2023). *Ser asesor de Práctica Pedagógica. Una experiencia con sentido*. Editorial UPTC.
<https://doi.org/10.19053/9789586607544>
- Ramos, K. P. (2022). Percepciones de los docentes sobre el modelo pedagógico incluyendo sus prácticas de aula, un estudio fenomenológico. *Revista Espacios*, 43(05), 73-89. <https://doi.10.48082/espacios-a22v43n05p06>
- Rivero Arrieta, A., & Pacheco Lora, M. (2021). Desarrollo de competencias científicas investigativas: percepciones sobre sus prácticas pedagógicas. *Boletín Redipe*, 10(3), 107-118.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i3.1222>

- Shulman, L. (1993). Teaching as Community Property: Putting an End to Pedagogical Solitude. *Change Gale Group*, 25(6) Nov-Dec. <http://depts.washington.edu/comgrnd/ccli/papers/shulman1993TeachingAsCommunityProperty.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Tardif, M., & Moscoso, J. N. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de pesquisa*, 48, 388-411. <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/>
- Vasco Montoya, E. (1996). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/maestros-alumnos-y-saberes>
- Villalpando, C., Estrada-Gutiérrez, M. & Álvarez-Quiroz, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(2), 229-240. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>
- Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Conflictos de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Ambos autores contribuyeron en las diferentes etapas del proceso investigativo.