

Lenguaje, sociedad y escuela



Saber pedagógico como elemento fundamental en la práctica docente de Educación Básica Primaria

Pedagogical knowledge as a fundamental element in teaching practice in the undergraduate degree in elementary school

O conhecimento pedagógico como elemento fundamental
na prática docente na graduação do fundamental básico

Laura Marcela Jiménez Vega¹ , María Olga Herrera Becerra² 

Resumen

En este artículo se analiza la incidencia del saber pedagógico en la práctica docente de maestros de Educación Básica Primaria, en Boyacá, específicamente en el área de Lengua Castellana. Con una metodología cualitativa de tipo descriptivo, basada en entrevistas semiestructuradas, se reflexionó sobre la relación entre la preparación pedagógica y la efectividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Según los resultados, el saber pedagógico, entendido como un conocimiento inmanente que integra saberes de sentido común y experiencia profesional (Latorre, 2004), está ligado a la vocación docente. Se identificaron factores clave como la motivación, el deseo y la intención, para garantizar la calidad educativa. En conclusión, este saber no solo es fundamental para la práctica docente, sino que posiciona al maestro como un agente transformador en la escuela y la sociedad; asimismo, se despliega su formación integral y su capacidad para mediar en la construcción de aprendizajes significativos.

Palabras clave: saber pedagógico, Educación Básica Primaria, práctica docente, preparación docente, vocación.

Abstract

The article analyzes the impact of pedagogical knowledge on the teaching practices of primary education teachers in Boyacá, specifically in the area of Spanish language instruction. Using a qualitative descriptive methodology based on semi-structured interviews, the study reflects on the relationship between pedagogical preparation and the effectiveness of the teaching-learning process. The results show that pedagogical knowledge, understood as an inherent understanding that integrates common sense and professional experience (Latorre, 2004), is closely linked to teaching vocation. Factors such as motivation, desire, and intent were identified as key elements in ensuring educational quality. In conclusion, this knowledge is not only essential for teaching practice but also positions the teacher as a transformative agent in schools and society, highlighting the importance of their comprehensive training and their ability to mediate in the construction of meaningful learning experiences.

Keywords: Pedagogical knowledge; basic primary; teaching practice; teaching preparation; teaching vocation.

-
- ¹ Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, Colombia. Docente de educación virtual y a distancia en Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Correo electrónico: lauramarcela.jimenez@uptc.edu.co.
² Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. Docente en Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Correo electrónico: mariaolga.herrera@uptc.edu.co.

Cómo citar: Jiménez, L., y Herrera, M. (2025). Saber pedagógico como elemento fundamental en la práctica docente de básica primaria. *Enunciación*, 30(1), 16-32. <https://doi.org/10.14483/22486798.22779>

Artículo recibido: 08 de octubre de 2024; aprobado: 06 de junio de 2025

Resumo

O artigo analisa o impacto do saber pedagógico nas práticas de ensino de professores da Educação Básica Primária em Boyacá, especificamente na área de Língua Espanhola. Utilizando uma metodologia qualitativa de tipo descritivo, baseada em entrevistas semiestruturadas, o estudo reflete sobre a relação entre a preparação pedagógica e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados mostram que o saber pedagógico, entendido como um conhecimento inerente que integra saberes de senso comum e experiência profissional (Latorre, 2004), está intimamente ligado à vocação docente. Fatores como motivação, desejo e intenção foram identificados como elementos-chave para garantir a qualidade educacional. Em conclusão, esse saber não é apenas essencial para a prática docente, mas também posiciona o professor como um agente transformador na escola e na sociedade, destacando a importância de sua formação integral e de sua capacidade de mediar na construção de aprendizagens significativas.

Palavras chave: Conhecimento pedagógico; primário básico; prática docente; preparação de professores; vocação docente.

Introducción

A través de los años y de la construcción conjunta del conocimiento, ha sido indispensable deconstruir conceptos y paradigmas establecidos, para luego alcanzar comprensiones más precisas y pertinentes, no solo en términos conceptuales, sino también en su aplicación en las distintas áreas del saber.

En este contexto, resulta particularmente relevante el estudio de la educación y del proceso formativo en la infancia, etapa que, según el [Ministerio de Salud y Protección Social \(2024\)](#), comprende las edades de 6 a 11 años. Esta fase del desarrollo humano se caracteriza por la configuración de estructuras cognitivas y afectivas fundamentales, en una dinámica de doble vía que se nutre de la interacción constante entre el docente y el estudiante.

Uno de los principales desafíos que enfrenta actualmente el sistema educativo colombiano, sobre todo en zonas rurales —por ejemplo, del departamento de Boyacá—, es garantizar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de una comprensión integral del rol docente. En este marco, el saber pedagógico cobra especial importancia como una categoría articuladora que integra la vocación, la formación profesional y la planificación educativa. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos institucionales, persisten brechas entre la formación inicial, la experiencia profesional y las condiciones reales de la práctica docente en el aula.

Si bien en diversos estudios se han analizado la formación y el desempeño docente en Colombia, aún resulta necesario profundizar en cómo se construye, aplica y resignifica el saber pedagógico en contextos escolares concretos. Este vacío es más notorio en regiones marcadas por desigualdades estructurales, donde la figura del maestro como agente transformador es fundamental. Por ello, esta investigación se sitúa en instituciones educativas de Básica Primaria del departamento de Boyacá, donde convergen particularidades culturales, sociales y educativas que demandan un ejercicio pedagógico contextualizado, crítico y reflexivo.

Desde la teoría, el saber pedagógico puede entenderse como un conjunto de conocimientos contruidos por el docente, tanto formal como informalmente, a partir de su experiencia profesional y de sus interacciones significativas ([Casas y García, 2016](#)). Se trata de un saber situado que no puede aislarse de factores como la vocación, la formación y la planificación, ya que estos inciden en la calidad del acto educativo y en el acompañamiento a los procesos de aprendizaje en niñas y niños.

En este sentido, la vocación es clave para el compromiso ético y afectivo del docente, mientras que la preparación pedagógica constituye el conjunto de herramientas necesarias para actuar con intencionalidad y conciencia crítica. Sin embargo, ni una vocación sólida asegura una práctica eficaz por sí sola, ni la formación técnica garantiza compromiso profesional. Por ello, se plantea como

pregunta orientadora “¿Qué tanto incide el saber pedagógico en la práctica docente?”.

Como un acercamiento a este interrogante, se parte de una conceptualización rigurosa: la vocación docente se comprende como una construcción identitaria forjada en la interacción entre experiencia, reflexión y ética profesional (Gracia, 2007; Larrosa, 2010). Por su parte, la preparación pedagógica es entendida como un proceso permanente de actualización, análisis crítico y adecuación contextual (Marcelo, 1994; Tardif, 2004). En este sentido, el estudio propone explorar cómo estos elementos configuran el saber pedagógico desde las voces de los propios docentes.

Para la investigación se adoptó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, basado en entrevistas semiestructuradas aplicadas a 39 docentes de instituciones públicas y privadas del departamento de Boyacá. Según Fontana y Frey (2005) y Vargas (2012), la entrevista es una técnica de investigación cualitativa que no solo se configura como una conversación orientada, sino que está profundamente influenciada por las características del entrevistador. Cómo se formulan las preguntas y cómo se escuchan las respuestas son elementos clave; así, se construye una interacción dinámica en la que el entrevistador cumple un papel fundamental en la construcción del conocimiento.

A partir del reconocimiento del papel socializador de la universidad en la formación de formadores y su compromiso con la calidad educativa, este estudio se apoyó en el análisis de datos mediante el *software* ATLAS.ti, versión 7.0, con el objetivo de identificar y analizar los elementos constitutivos del saber pedagógico y su incidencia en la acción docente.

En su desarrollo, se adelantó una revisión documental exhaustiva sobre los fundamentos del saber pedagógico, seguida por el diseño y aplicación de entrevistas, cuyo análisis permitió la identificación de categorías emergentes como *vocación*, *planeación* y *atención a la diversidad*. Finalmente, se interpretaron los hallazgos con el fin de generar reflexiones que contribuyeran a fortalecer la

formación docente y a fomentar prácticas pedagógicas contextualizadas y transformadoras.

Este estudio amplía la comprensión del saber pedagógico en contextos rurales y ofrece insumos para políticas de formación docente más sensibles a las condiciones territoriales. Asimismo, sus resultados benefician directamente a docentes en ejercicio, a instituciones de formación inicial y, en última instancia, a niños y niñas como sujetos centrales de la acción educativa.

Cabe señalar que este trabajo se circunscribe al nivel de Educación Básica Primaria en el departamento de Boyacá, por lo que sus hallazgos deben interpretarse dentro de ese contexto específico. No pretende establecerse generalizaciones estadísticas, sino ofrecer una comprensión profunda y situada del saber pedagógico en prácticas docentes reales.

Marco teórico

El presente análisis no puede darse ni establecerse sin fundamento teórico, ya que es a partir de la teoría que se ponen a prueba las hipótesis, mediante la comprobación o el cuestionamiento.

Del saber pedagógico

Hablar del saber implica reconocerlo como una construcción social y situada, producto tanto de experiencias como de procesos formales e informales de apropiación del conocimiento. Desde una perspectiva epistemológica, Shulman (1987) planteó que la enseñanza requiere de un saber base que incluye el dominio del contenido y la capacidad para comunicarlo, adaptarlo y contextualizarlo. Este saber no siempre es fácil de delimitar, ya que, como el mismo autor reconoce, los docentes a menudo enfrentan dificultades para expresar “lo que saben y cómo lo saben” (p. 13), lo cual evidencia la complejidad inherente al conocimiento profesional del magisterio.

En esta línea, la pedagogía se presenta como un campo teórico y práctico —no como una técnica

instrumental— que orienta las acciones del docente desde múltiples dimensiones: ética, social, cultural y política. Tal como lo afirma [Zuluaga \(2015\)](#), la práctica docente, en su dimensión pedagógica, se sostiene en la didáctica, entendida como el saber que organiza y orienta los métodos de enseñanza. Por tanto, la pedagogía supone una reflexión permanente sobre el acto educativo y las condiciones en las que este ocurre.

El saber pedagógico, entonces, emerge como una síntesis activa entre teoría, práctica y reflexión. Según [Ramírez et al., \(2018\)](#), este saber se construye de manera situada a partir de las experiencias del docente. Es, en palabras de [Jiménez \(2021\)](#), un “sustantivo constituyente de la identidad del maestro” (p. 89), que trasciende lo técnico-instrumental para situarse en la esfera de lo ético y lo político.

Resultan relevantes los planteamientos de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ([OCDE, 2020](#)), la cual reconoce que, aunque los estudios sobre el impacto del saber pedagógico en los resultados de aprendizaje aún son limitados, existen dos factores clave: el dominio del contenido disciplinar y el conocimiento pedagógico del docente. La OCDE sostiene que este último incide de forma más significativa, ya que posibilita una instrucción más efectiva, adaptada y significativa para los estudiantes.

En este mismo sentido, [Escontrela \(2003\)](#) destaca la importancia de comprender las realidades sociales y personales del estudiantado, dado que el saber pedagógico encuentra allí su mayor potencial transformador. La práctica docente, al estar enraizada en contextos específicos, debe responder a condiciones institucionales, familiares y culturales que influyen directamente en el proceso educativo.

Para [Suckel et al. \(2020\)](#), el saber pedagógico está estructurado en otros tres saberes: teórico (cognitivo), práctico (afectivo y experiencial) y reflexivo (procesual). Este último es especialmente relevante, pues pone de manifiesto que la

construcción del saber pedagógico se da a partir de una reflexión sistemática sobre la práctica. Así, como indican los autores, “se torna fundamental evidenciar la reflexión en la acción” (p. 4), entendida como una disposición crítica del maestro para revisar, adaptar y transformar sus estrategias educativas.

Esta postura es reforzada por Triviño (2013, citado por [Pineda Rodríguez y Loaiza Zuluaga, 2015](#)), para quien el saber pedagógico está sujeto a críticas, reformulaciones y reconstrucciones permanentes que le facilitan al docente movilizar su práctica, actualizar sus enfoques y responder con pertinencia a los desafíos educativos contemporáneos. [Pizarro \(2023\)](#) y [Flores \(2010\)](#) añaden que el maestro, en cuanto mediador y formador, debe ejercer una reflexión constante sobre su práctica como medio para generar nuevos conocimientos y mejorar su desempeño profesional.

En suma, el saber pedagógico no se limita a un conjunto de conocimientos acumulados, sino que se configura como un saber integral, situado, dinámico y reflexivo, profundamente ligado al contexto educativo y a la identidad del docente. Su ejercicio exige una actitud crítica y abierta al cambio, en la que el maestro se reconozca como un sujeto en constante formación, comprometido con la calidad y pertinencia del proceso enseñanza/aprendizaje.

La vocación docente

La vocación es entendida como una disposición interior o inclinación hacia una actividad determinada; por consiguiente, constituye un factor relevante en el ejercicio docente. Algunos autores la asocian con capacidades o talentos innatos, mientras que otros la conciben como un impulso que guía el quehacer profesional del individuo, en favor de su éxito, su compromiso y su desempeño ético en la tarea pedagógica ([Eusse Zuluaga, 2006](#); [Jiménez, 2014](#)).

Estudios empíricos recientes respaldan esta idea. [Cornejo y Redondo \(2001\)](#) encontraron que la vocación fortalece las prácticas de

acompañamiento emocional y resiliencia docente. Igualmente, [Acosta et al. \(2020\)](#) documentan cómo la acción pedagógica de Luis Soriano en zonas rurales demuestra el poder transformador de la vocación; asumida esta última como construcción social —no como un don innato—, ligada a experiencias y contextos ([Rojas et al., 2018](#)).

Desde esta perspectiva, la vocación docente se configura por elementos subjetivos y por procesos objetivos de formación, experiencia y reflexión crítica sobre la práctica educativa. Esta vocación se manifiesta en el amor por la enseñanza y en un compromiso profundo con el aprendizaje de los estudiantes. Como lo expresa [Gabriela Mistral \(2024\)](#): “Ama... si no puedes amar mucho, no enseñes a niños” (p. 5). Esta afirmación, más allá de su carga emocional, subraya la dimensión afectiva y ética del acto de educar, donde enseñar implica servir, acompañar y transformar.

En este sentido, [Larrosa \(2010\)](#) plantea que la enseñanza puede entenderse como un arte que el maestro desarrolla en su experiencia cotidiana. Aunque reconoce que la vocación puede tener un componente innato, también advierte que esta puede debilitarse si el docente no gestiona adecuadamente sus emociones, sus condiciones de trabajo y su desarrollo profesional. La vocación, con su dimensión espiritual o existencial, no reemplaza la formación pedagógica, didáctica y disciplinar necesaria para ejercer la docencia con calidad. Según [Larrosa \(2010\)](#), “la vocación es la inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás” (p. 7).

En contraste con visiones esencialistas, diversos enfoques contemporáneos consideran que la vocación docente no es una cualidad natural o innata, sino el resultado de un proceso histórico y social que se ve influenciado por el contexto sociocultural, las trayectorias personales y las experiencias previas a la formación profesional ([Rojas et al., 2018](#)). Esto resulta significativo en el caso de la Educación Básica Primaria, donde el maestro no

solo transmite contenidos, sino que interviene en procesos fundamentales del desarrollo del niño, como la formación de la personalidad, el fortalecimiento de la autoestima y la socialización. En este escenario, programas como Escuela Nueva-Escuela Activa refuerzan la importancia del compromiso y la vocación del docente como pilares de una educación centrada en el estudiante.

En Colombia, el programa Escuela Nueva-Escuela Activa, implementado en la década de 1970 de la mano de Vicky Colbert, Beryl Levinger y Oscar Mogollón, fue diseñado como respuesta a las necesidades educativas de contextos rurales con aulas multigrado. Su objetivo principal es promover una pedagogía centrada en el estudiante, basada en el aprendizaje activo, el ritmo individual, la autoevaluación y el trabajo cooperativo ([Díaz y Gutiérrez, 2019](#)). Esta propuesta desafía los modelos tradicionales, ya que concede al estudiante un rol activo en la construcción del conocimiento, al tiempo que reconfigura la función del docente como mediador, facilitador del aprendizaje y gestor de procesos formativos adaptados al contexto.

A lo largo del tiempo, Escuela Nueva ha incorporado recursos tecnológicos y propuestas de formación docente permanente. Un ejemplo de ello es la plataforma virtual Renueva, una iniciativa de la Fundación Escuela Nueva que permite a los maestros integrarse a comunidades de práctica, acceder a materiales pedagógicos y fortalecer su desarrollo profesional de manera colaborativa ([Fundación Escuela Nueva, 2025](#)). Esta red no solo actualiza contenidos, sino que también propicia el intercambio de experiencias y saberes situados, enriqueciendo el saber pedagógico del profesorado.

Diversos estudios han destacado los impactos positivos del modelo. [Suárez et al. \(2015\)](#), por ejemplo, señalan que Escuela Nueva contribuye significativamente a la construcción de tejido social, al fortalecer los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad. Asimismo, [Hernández \(2020\)](#) considera que se promueve una cultura democrática en el aula, fomenta la participación estudiantil y

potencia la autonomía, lo que redundo en el fortalecimiento del compromiso ético y vocacional del docente. En conjunto, estos elementos reafirman la relevancia de enfoques pedagógicos que asuman al maestro como agente reflexivo y transformador, y que sitúen al estudiante en el centro del proceso educativo.

Para finalizar, Escuela Nueva-Escuela Activa refuerza la vocación del docente, su compromiso social y su capacidad de adaptación constante, elementos fundamentales para una educación centrada en el estudiante.

Por otro lado, estudios cualitativos, como el de [Martínez \(2020\)](#), evidencian que la motivación y la vocación del maestro son factores cruciales para superar barreras estructurales en instituciones educativas ubicadas en contextos rurales o de difícil acceso. Un ejemplo ilustrativo es el del profesor Luis Soriano Bohórquez, quien recorría las veredas del departamento del Magdalena montado en un burro para llevar libros a niños sin acceso a la escuela. Esta experiencia, recuperada por [Acosta et al. \(2020\)](#), muestra cómo la vocación docente puede convertirse en una forma de resistencia y resiliencia frente a la adversidad, con incidencia significativa en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Por último, la vocación docente, más allá de una simple preferencia vocacional por estudiar una licenciatura, implica una ética del cuidado y del compromiso con el otro. Este amor por la profesión y por los niños se funda en una conciencia social que busca transformar realidades desde la educación, y desde la cual se reconoce el papel crucial que cumplen las primeras etapas escolares en la formación del sujeto. Estas etapas sientan las bases cognitivas y moldean dimensiones afectivas, sociales y éticas que inciden en el proyecto de vida del ser humano. Por tanto, lejos de romanticizar la vocación, es pertinente comprenderla como una categoría epistémica que articula saberes, afectos y prácticas en función de una transformación educativa efectiva y humanizante ([Shulman, 1987](#); [Ayala et al., 2015](#)).

La preparación y la planeación docente

La preparación y la planeación docente conforman dimensiones fundamentales del saber pedagógico y constituyen aspectos estructurales de la práctica pedagógica. Esta última, lejos de ser una simple transmisión de contenidos, debe ser comprendida como una construcción conjunta del conocimiento, en la que el docente actúa como mediador entre el saber, los sujetos y los contextos ([Eusse Zuluaga, 2006](#)). En este sentido, la práctica pedagógica se convierte en el escenario donde se articulan la teoría y la acción, y donde el maestro pone en juego sus saberes, creencias, valores y estrategias para propiciar aprendizajes significativos.

En este contexto, la preparación docente no puede reducirse a la formación inicial. Implica un proceso permanente y reflexivo que articula saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos y contextuales ([Shulman, 1987](#)). Esta preparación debe contemplar el desarrollo de competencias profesionales que posibiliten la comprensión del estudiante como sujeto activo, la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos y la capacidad de adaptarse a contextos diversos, especialmente aquellos marcados por desigualdades o carencias estructurales ([Imbernón Muñoz, 2010](#)).

[Gil López et al. \(2023\)](#) demuestran que una buena planeación, basada en competencias, impacta positivamente el compromiso estudiantil. El Ministerio de Educación Nacional ([MEN, 2014a](#)) subraya que dicha planeación debe considerar las necesidades, estilos y condiciones de los estudiantes. [Imbernón \(2010\)](#) y [Lomas \(2015\)](#) refuerzan la importancia de las dimensiones ética y emocional.

Asimismo, es necesario destacar el componente emocional y comunicativo de la formación docente. El manejo de las emociones, la empatía y las habilidades comunicativas son esenciales para liderar el aula, gestionar el clima escolar y promover relaciones basadas en el respeto y la confianza ([Estévez, 2025](#)). La preparación docente, en este sentido, se sitúa en una intersección entre lo técnico, lo ético y lo político, en la medida en que forma parte de una apuesta por transformar

la realidad educativa desde prácticas conscientes, críticas y contextualizadas.

Por otro lado, la planeación docente representa un ejercicio reflexivo y estratégico que organiza los medios, los fines y las mediaciones del acto educativo. Se trata de una acción pedagógica que anticipa, orienta y regula el proceso de enseñanza/aprendizaje, no de una actividad meramente administrativa (Perrenoud, 2010). En este sentido, planear implica considerar las características de los estudiantes, sus necesidades, saberes previos, estilos de aprendizaje y condiciones contextuales, para proponer estrategias que promuevan aprendizajes significativos.

Desde el enfoque por competencias, el MEN (2014b) las define como “una característica subyacente en una persona, relacionada directamente con su actuación exitosa en un puesto de trabajo” (p. 17). En el ámbito educativo, estas competencias —pedagógicas, didácticas, comunicativas, evaluativas e investigativas— se evidencian en la planeación, ejecución y evaluación de las prácticas de aula, por lo que su fortalecimiento resulta esencial para mejorar la calidad educativa.

Para Gil et al. (2023), hay una relación entre el desarrollo de competencias docentes y el compromiso estudiantil, la cual está mediada por la calidad de la planeación docente. Una planificación intencionada y coherente organiza los contenidos; además, define el enfoque pedagógico, los recursos didácticos, las formas de evaluación y los criterios de seguimiento, en beneficio de la construcción de aprendizajes duraderos y contextualizados.

En conclusión, la preparación y la planeación docente son categorías fundamentales del saber pedagógico y pilares de la práctica educativa. Ambas deben comprenderse como procesos dinámicos, reflexivos y críticos que permiten al maestro responder con pertinencia a las demandas del contexto, promover el desarrollo integral de los estudiantes y garantizar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Práctica pedagógica

La práctica pedagógica es un espacio de articulación entre saberes, sujetos y contextos. Zuluaga (2015), Díaz Barriga (2005) y Kemmis et al. (2013) la conciben como acción situada, donde convergen lo discursivo, lo material y lo relacional. Shulman (1987) y Davini (2015) fundamentan su carácter reflexivo. La retroalimentación como parte de esta práctica, según Asiú et al. (2021), fortalece el aprendizaje y la confianza.

Ripoll (2021) y Giroux (2001) invitan a repensar la práctica desde la crítica y la transformación, para así superar la dicotomía teoría/práctica.

La práctica pedagógica no debe entenderse únicamente como el conjunto de acciones que un docente ejecuta en el aula. En realidad, se configura como una categoría compleja, cargada de intencionalidad, saberes, relaciones de poder, discursos y dimensiones éticas, políticas y sociales que atraviesan el acto educativo (Eusse Zuluaga, 2006; Díaz Barriga, 2005). Desde esta perspectiva, constituye un espacio en el que se articulan conocimientos teóricos y metodológicos, experiencias, emociones, relaciones interpersonales y tensiones propias del contexto educativo.

De acuerdo con Kemmis et al. (2013), las prácticas se constituyen por la interacción entre discursos, acciones y relaciones, configuradas en tres espacios interrelacionados: el semántico, el físico-temporal y el social. El primero hace referencia a los arreglos discursivos, es decir, los recursos lingüísticos y los discursos que posibilitan y regulan las formas de hablar, pensar y significar la práctica. El espacio físico-temporal comprende los recursos materiales, los lugares y las condiciones que hacen posible el desarrollo de las actividades pedagógicas. Finalmente, el espacio social se refiere a las relaciones intersubjetivas que ocurren en la práctica, incluyendo las interacciones entre docentes, estudiantes y comunidad educativa, así como con los objetos de conocimiento.

Estas dimensiones evidencian que la práctica pedagógica es más que la ejecución de un plan de

clase: es una praxis que se configura en contextos históricos, institucionales y culturales específicos, y que está atravesada por la agencia del docente como sujeto reflexivo, crítico y transformador (Giroux, 2001).

Asimismo, la práctica pedagógica implica un diálogo constante entre la teoría y la acción. Como señala Shulman (1987), el docente experto, además de dominar contenidos, transforma los saberes en prácticas comprensibles y accesibles para sus estudiantes. Esta transformación requiere reflexión crítica, como lo propone Ripoll (2021), para quien el profesional reflexivo es quien piensa en la acción y sobre la acción, reconstruyendo su práctica constantemente a partir de la experiencia.

Desde esta misma línea crítica, Ripoll (2021) afirma que visualizar la práctica pedagógica desde el eje didáctico hace posible cualificar la formación docente inicial, al integrar saberes prácticos y metodológicos, y marcos conceptuales que estructuran la acción educativa. Esta integración es vital en los programas de formación, pues fortalece la coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica; de esta manera se supera la fragmentación tradicional entre teoría y práctica.

Por otro lado, la retroalimentación es un componente fundamental de la práctica pedagógica efectiva. Asiú et al. (2021) destacan que la retroalimentación mejora el rendimiento académico, y fomenta un clima de confianza entre el docente y el estudiante, lo que, en consecuencia, fortalece los lazos afectivos y comunicativos que sustentan el aprendizaje.

En suma, la práctica pedagógica debe concebirse como una construcción colectiva, situada y transformadora; como un campo de acción intencionado en el que convergen saberes, relaciones, tensiones y posibilidades de cambio; y no como un acto neutro ni mecánico. Desde una perspectiva crítica, es necesario revalorar esta categoría como un eje estructurante del saber pedagógico,

capaz de incidir en la formación de sujetos reflexivos, éticos y comprometidos con su contexto.

Metodología e instrumentos

Diseño y enfoque metodológico

La metodología de este estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo, bajo un diseño descriptivo-interpretativo; de esta manera fue posible acceder a las percepciones, significados y construcciones subjetivas que los docentes elaboran sobre su saber pedagógico. Según Hernández et al. (2014), este planteamiento busca comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, mediante la interpretación contextualizada de sus discursos y prácticas.

El estudio tuvo como propósito analizar la incidencia del saber pedagógico en la práctica docente en Educación Básica Primaria, en instituciones públicas y privadas del departamento de Boyacá. Para ello, se emplearon entrevistas semiestructuradas como principal técnica de recolección de información, para así facilitar la exploración profunda de las percepciones, creencias y experiencias de los docentes participantes respecto a categorías como la vocación, la formación profesional, la planeación educativa y la atención a la diversidad.

El diseño metodológico, de tipo descriptivo, ayudó a caracterizar las dimensiones esenciales del saber pedagógico desde la voz de los actores. Esta estrategia propició una comprensión situada de las prácticas docentes, no reducida a patrones estadísticos, sino orientada a reconstruir significados en torno a la enseñanza y su papel transformador.

Revisión documental

Como primera fase metodológica, se llevó a cabo una revisión documental orientada a identificar los fundamentos teóricos y conceptuales del saber pedagógico, la cual incluyó *syllabus* de programas de Licenciatura en Educación, de universidades

públicas del país (Nacional, Distrital, del Tolima), y de Literatura Académica, publicada entre 2000 y 2023 que estudiara el saber pedagógico, la vocación docente, la formación inicial y continua, y la práctica pedagógica. Derivada de esta revisión, se construyó una matriz analítica con categorías teóricas preliminares que sirvieron como insumo para el diseño del instrumento.

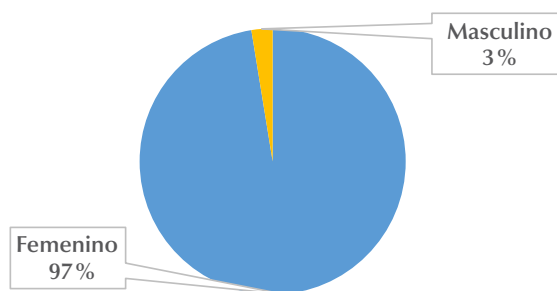
Los criterios de inclusión fueron: relevancia temática, aporte al análisis conceptual del saber pedagógico, y pertinencia para el contexto colombiano.

Participantes

La muestra fue no probabilística por conveniencia, integrada por 39 docentes de Educación Básica Primaria de diferentes municipios de Boyacá. Del total, 38 eran mujeres y 1 hombre (figura 1), con edades comprendidas entre los 25 y más de 55 años (figura 2). Esta diversidad etaria hizo posible registrar múltiples trayectorias y perspectivas en torno al ejercicio docente.

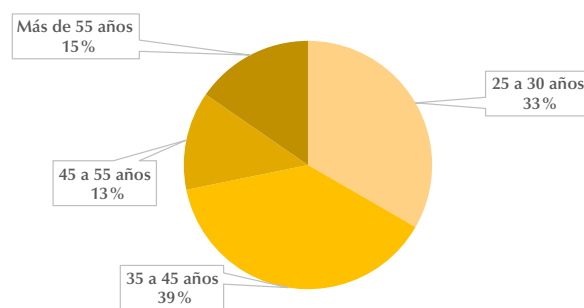
Los docentes provenían tanto de instituciones educativas públicas (17) como privadas (22) (figura 3), lo cual enriqueció el análisis de acuerdo con las diferencias en el acceso a recursos y las condiciones laborales. Asimismo, el nivel educativo alcanzado varió: 10 contaban con pregrado; 17, con especialización; 10, con maestría, y 2, con otras formaciones académicas.

Figura 1
Distribución por género de los docentes participantes F1



Fuente: Elaboración propia.

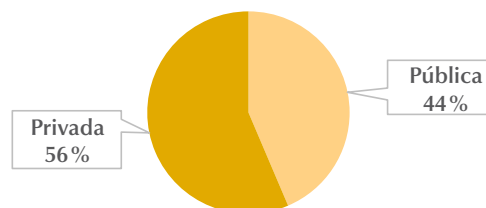
Figura 2
Distribución por edad de los docentes participantes



Fuente: Elaboración propia.

Los periodos de experiencia de los docentes analizados fueron de 0 a 5 años y más de 20 años. De ellos, 22 laboraban en instituciones educativas privadas, y 17, en públicas, por lo que las perspectivas eran diferentes en cuanto a recursos institucionales y percepciones personales y propias.

Figura 3
Distribución por tipo de institución



Fuente: Elaboración propia.

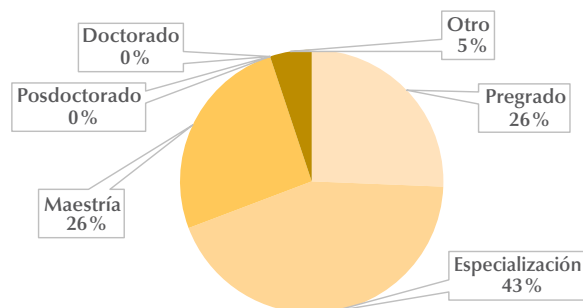
En cuanto al nivel educativo y procedencia institucional de los docentes participantes en el estudio, se identificó que el 56 % pertenece al sector educativo privado, mientras que el 44 % proviene del sector público. Esta distribución muestra una participación relativamente equilibrada entre ambos sectores, lo cual enriquece el análisis al ofrecer perspectivas diversas sobre las prácticas pedagógicas, los contextos institucionales y las condiciones laborales que influyen en la construcción del saber docente.

La figura 4 muestra que el grupo estudiado tiene un nivel de formación entre intermedio y avanzado, con énfasis en especialización profesional. No obstante, hay oportunidades de desarrollo

académico hacia niveles más altos (doctorado y posdoctorado), especialmente si se busca fortalecer la investigación y la innovación educativa en el contexto al que pertenece esta muestra.

Figura 4

Nivel educativo de los docentes participantes



Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos y análisis de datos

La información se recolectó a través de entrevistas semiestructuradas a 39 docentes, como técnica principal, estructurada en torno a tres categorías analíticas iniciales: vocación docente, preparación y planeación pedagógica, y atención a la diversidad y ritmos de aprendizaje.

El instrumento fue sometido a validación de contenido mediante el juicio de tres expertos en pedagogía y metodología cualitativa. Se realizaron ajustes en el lenguaje, secuencia y claridad de las preguntas para garantizar su pertinencia y coherencia con el objetivo investigativo.

El proceso analítico se desarrolló en cuatro fases, con integración de herramientas de análisis cualitativo asistido por *software*:

- *Fase 1: revisión documental y construcción conceptual.* Se revisaron *syllabus* universitarios y literatura académica especializada, con el fin de delimitar conceptualmente el saber pedagógico y sus componentes. Luego, se establecieron las categorías preliminares que guiaron el diseño del instrumento.

- *Fase 2: recolección de información y organización inicial.* Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 39 docentes, las cuales se transcribieron y clasificaron por criterios como género, experiencia docente, nivel de formación y tipo de institución.
- *Fase 3: análisis cualitativo con ATLAS.ti.* Se codificaron y subcodificaron las entrevistas mediante este *software*, por medio de un enfoque inductivo-deductivo. Se establecieron categorías como vocación docente, planeación y ritmos de aprendizaje, a partir de los indicadores definidos previamente.
- *Fase 4: interpretación y triangulación teórica.* Los resultados fueron interpretados a la luz de los marcos teóricos trabajados, permitiendo reflexionar sobre cómo se configura el saber pedagógico en la práctica docente cotidiana. Esta fase concluyó con la integración de categorías emergentes y su contrastación con la literatura especializada.

Categorías y construcción del concepto de saber pedagógico

El concepto de *saber pedagógico* fue trabajado como una construcción situada, compuesta por diversos elementos que emergen de la experiencia, la formación, la reflexión y la práctica docente. Luego de la revisión teórica y el análisis de entrevistas, se definieron los siguientes *indicadores operativos* para identificar este saber:

- *Vocación docente:* motivación profesional, compromiso ético, sentido de pertenencia, narrativa identitaria.
- *Preparación y planeación pedagógica:* diseño intencional de clases, selección de estrategias, recursos, evaluación formativa, planificación contextualizada.
- *Atención a ritmos de aprendizaje:* diferenciación pedagógica, adaptación curricular, estrategias inclusivas.

Cada uno de estos indicadores se asoció con subcategorías temáticas en el proceso de codificación.

Análisis de datos

Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas mediante el programa *ATLAS.ti*, versión 7.0. Se aplicó un proceso de análisis temático inductivo-deductivo:

- *Codificación abierta*: identificación inicial de unidades de sentido en los discursos.
- *Codificación axial*: agrupación por categorías y subcategorías.
- *Construcción de redes semánticas*: mediante el *software*, se visualizaron relaciones entre categorías emergentes.
- *Triangulación teórica*: se contrastaron los hallazgos con los referentes teóricos revisados.

Gracias a este procedimiento, se le dio rigor al análisis, lo cual facilitó la interpretación de los sentidos atribuidos por los docentes a su práctica y a su saber pedagógico.

Consideraciones éticas

La investigación siguió los principios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y

voluntariedad. Los participantes firmaron un consentimiento que explicó los fines del estudio, el uso de la información y el respeto a la privacidad. En este sentido, se resolvió lo detallado en la [tabla 1](#).

Resultados y discusión

Los resultados de este estudio se organizan en torno a tres representaciones clave que surgieron de las entrevistas: la vocación como elemento fundante del ejercicio docente; la preparación y planeación como soporte indispensable de la acción pedagógica; y la atención a los ritmos de aprendizaje como condición fundamental para el desarrollo de procesos inclusivos. Esta reflexión recoge las voces de los 39 docentes entrevistados, cuyas experiencias ayudan a comprender cómo estos elementos se integran en la construcción del saber pedagógico desde su práctica cotidiana.

Estas representaciones se sintetizan en la [tabla 2](#), la cual detalla la dimensión, categorías, subcategorías e indicadores derivados del análisis de las entrevistas.

Vocación docente: sentido ético y compromiso afectivo

La mayoría de los docentes entrevistados manifestó que la vocación no solo representa un

Tabla 1

Observaciones metodológicas y ajustes aplicados al proceso de análisis documental

Observación	Solución aplicada
No se explica el origen ni criterios del análisis documental.	Se define el origen (<i>syllabus</i> , textos teóricos) y criterios (pertinencia temática, contexto colombiano).
Falta de definición de categorías e indicadores.	Se definen claramente las categorías e indicadores, vinculados a la teoría.
No se presenta proceso de validación del instrumento.	Se explica validación por juicio experto.
No queda claro cómo se recoge el saber pedagógico.	Se aclara que es una construcción situada, codificada mediante indicadores concretos.
Técnica de análisis poco desarrollada	Se detalla el uso de <i>ATLAS.ti</i> y fases del análisis temático.

Tabla 2*Dimensión, categoría, subcategoría e indicadores surgidos de la entrevista*

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Indicadores
Práctica pedagógica del docente	Elementos de la práctica pedagógica	Saber pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Vocación. • Preparación y planeación docente. • Ritmos de aprendizaje.

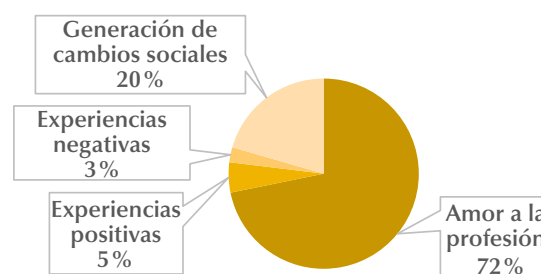
interés profesional, sino una convicción profunda vinculada a su identidad y trayectoria de vida. Como señaló una docente rural: “Uno no se hace maestro por obligación; esto nace del alma, es algo que uno siente desde muy joven cuando quiere ayudar a los demás a aprender y crecer” (entrevista a docente, Inyi Yadire Alvarado Pedraza, 2024).

Esta concepción ética y afectiva de la vocación se entrelaza con la definición de Larrosa (2010), para quien hay una inclinación natural hacia la enseñanza con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder transformador de la educación.

Más allá de una idealización romántica, los participantes reconocen que la vocación implica asumir la docencia con responsabilidad social, resiliencia y disposición a enfrentar los desafíos estructurales del sistema educativo. Como afirmó otro docente: “A veces uno quisiera rendirse, pero ver el cambio en los estudiantes lo motiva a seguir, es una vocación que se reafirma cada día en el aula” (entrevista a docente Clemencia Herrera Rojas, 2024).

Esta vocación se concreta en decisiones pedagógicas que responden a las necesidades del contexto. En lugar de tratarse de una causa única del saber pedagógico, se plantea como un factor que lo dinamiza y lo orienta éticamente. En línea con esto, proponemos interpretarla como una fuerza constitutiva del compromiso pedagógico, que se entreteje con el conocimiento profesional y la experiencia docente (Shulman, 1987; Eusse Zuluaga, 2006).

Según la figura 5, la vocación docente se sostiene tanto por factores externos (como las condiciones laborales), como por un compromiso interno

Figura 5*Vocación docente*

Fuente: Elaboración propia.

con la profesión. La importancia del “amor a la profesión” destaca la necesidad de cuidar y fortalecer el bienestar emocional de los docentes, pues es su principal fuente de motivación. Esto indica, primero, que la existencia de motivaciones vinculadas al cambio social es un componente de transformación, y segundo, que una parte significativa de los docentes ve su labor como un medio para incidir positivamente en su entorno o comunidad.

Preparación y planeación: de la intención pedagógica a la acción situada

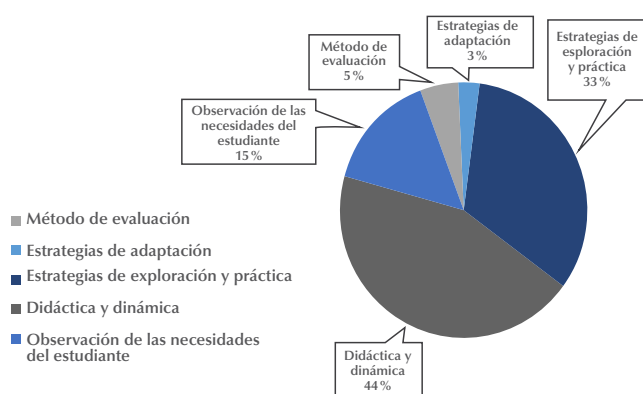
Los 39 docentes coincidieron en la importancia de planear con base en el conocimiento del contexto. La planeación, según sus relatos, implica comprender el entorno sociocultural y diseñar estrategias pertinentes; no se reduce a la organización de contenidos: “Uno tiene que preparar la clase sabiendo quiénes son los niños, de dónde vienen, qué les gusta. No es copiar un plan, es construir con ellos”, explicó la docente Clemencia Herrera Rojas (2024) del municipio de Duitama.

Esta visión de la planeación como práctica situada y reflexiva se alinea con Cáceres *et al.* (2003), quienes subrayan que la formación docente debe constituirse en un proceso continuo de adquisición, resignificación y ajuste de saberes.

Además, se identificó un fuerte compromiso con la mejora constante de la práctica, lo cual se evidencia en la búsqueda activa de recursos, metodologías y herramientas digitales que respondan a la diversidad del aula.

Figura 6

Planeación o preparación



Fuente: Elaboración propia.

La figura 6 muestra un predominio de lo didáctico-práctico en la labor docente, evidenciado por la alta representación de categorías como “didáctica y dinámica” y “estrategias de exploración y práctica”, lo cual sugiere una orientación metodológica activa centrada en la participación del estudiante. A su vez, la “observación de las necesidades del estudiante” constituye una mirada pedagógica sensible a la diversidad, alineada con propuestas como el *diseño universal para el aprendizaje* (DUA) y la pedagogía diferenciada. No obstante, los bajos porcentajes asignados a la evaluación y a las estrategias de adaptación revelan áreas críticas que requieren fortalecimiento, tanto en los procesos de formación docente como en la práctica reflexiva, para asegurar una enseñanza inclusiva y contextualizada.

Ritmos de aprendizaje: equidad, respeto y autonomía

Uno de los temas más recurrentes en las entrevistas realizadas en 2024 fue el reconocimiento de la diversidad de ritmos de aprendizaje. Los docentes señalaron la necesidad de flexibilizar las estrategias pedagógicas para atender las diferencias individuales: “Hay niños que aprenden rápido y otros que necesitan más tiempo. No se puede medir a todos con la misma regla”, indicó la docente Gina Paola Caita Sotelo (2024), de Sogamoso.

Esta postura implica una mirada ética hacia el estudiante como sujeto único, con su propio proceso. En este sentido, se plantea la urgencia de crear ambientes de confianza y respeto, donde los niños y niñas puedan explorar y equivocarse sin temor.

Tal como lo plantean Medina *et al.* (2024), el vínculo pedagógico basado en la seguridad emocional es esencial para el aprendizaje significativo. Esto se observa en prácticas de evaluación formativa y adaptativa, que, según Ortiz (2005), obligan a repensar la enseñanza a partir de las respuestas y trayectorias de los estudiantes.

Integración de hallazgos: hacia una comprensión compleja del saber pedagógico

Los tres ejes analizados —vocación, planeación y ritmos de aprendizaje— no actúan de forma aislada. Los docentes los integran en su práctica diaria como partes interdependientes de su saber pedagógico, entendido este como una forma situada, ética y experiencial de enseñar, no como un conocimiento técnico.

En este sentido, el saber pedagógico se construye desde la vocación, pero también a partir de la reflexión sobre la práctica, el aprendizaje continuo y el diálogo con las realidades de los estudiantes. Como lo sostiene el MEN (2014a), “el saber pedagógico es un conocimiento que se construye en torno al hecho educativo, que define las formas de

ser y hacer del docente, con relación a su función social y ética” (p. 21). Esta definición evidencia una concepción compleja y humanista del saber pedagógico, que reconoce que este no se reduce a un conocimiento técnico o instrumental, sino que está profundamente arraigado en la biografía del maestro y en su ejercicio ético

Sin embargo, esta afirmación no permite establecer una relación causal directa con la calidad educativa en sentido técnico, ya que esta categoría no fue operacionalizada en el marco de la presente investigación. Por tanto, se propone reformular el planteamiento de la siguiente manera: los docentes identifican que factores como la motivación, el deseo de enseñar y la intención ética de su práctica contribuyen significativamente a enriquecer los procesos educativos y a responder con mayor pertinencia a las necesidades de los estudiantes. Si bien no es posible establecer una relación directa con la calidad educativa, estos elementos pueden ser entendidos como condiciones facilitadoras de una enseñanza comprometida y contextualizada.

Conclusiones

En relación con los objetivos planteados, se concluye que el saber pedagógico adquiere significado cuando el docente tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes, así como sus contextos institucionales, socioeconómicos y familiares. Este reconocimiento, junto con la identificación de las habilidades, fortalezas, debilidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, resulta ser un aspecto clave para desarrollar prácticas pedagógicas adaptadas a las circunstancias particulares del aula.

Asimismo, se observó que el saber pedagógico puede entenderse como un proceso que se adapta y cambia con el tiempo, influenciado por las experiencias del docente y las situaciones diversas que enfrenta en su labor. Este dinamismo no implica que se haya establecido una relación directa con las competencias docentes, ya que la investigación

no abordó esta conexión específicamente. Sin embargo, se puede señalar que el perfeccionamiento de la práctica pedagógica está relacionado con la experiencia adquirida y el contexto en el que se desarrolla.

El enfoque cualitativo y el uso del *software ATLAS.ti*, versión 7.0, apoyaron el análisis riguroso, sistemático y profundo de las percepciones docentes en torno al saber pedagógico. Este programa facilitó la codificación, segmentación y categorización de las entrevistas semiestructuradas, además de la identificación de patrones, relaciones temáticas y significados emergentes en los discursos de los participantes. Gracias a su funcionalidad para trabajar con datos no estructurados, *ATLAS.ti* fue fundamental para organizar el corpus textual, construir redes de análisis y generar mapas conceptuales que evidenciaran las conexiones entre categorías como vocación, planeación, práctica pedagógica y ritmos de aprendizaje. Igualmente, fortaleció la validez interpretativa del estudio, facilitó la visualización de hallazgos complejos, y aportó una comprensión más clara y contextualizada de las dinámicas educativas en el nivel de Educación Básica Primaria.

Por último, se destaca que la experiencia profesional y personal de los docentes, incluyendo vivencias de su infancia, tiene un impacto considerable en su labor educativa. Mientras algunos se inspiran en maestros que demostraron una actitud positiva y motivadora, otros han tomado como referencia experiencias negativas para evitar replicarlas en su práctica. Esto refuerza la importancia de la actitud docente, ya que las acciones del educador pueden dejar impresiones duraderas, positivas o negativas en los estudiantes, las cuales pueden influir en su desarrollo incluso en etapas posteriores de la vida.

Reconocimientos

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación titulado “Prácticas pedagógicas de los

docentes de Educación Básica Primaria de Boyacá”, con código SGI: 3469, adscrito al grupo de investigación RE-Educic (Re educación y didáctica), de la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Referencias

- Acosta Valdeleón, W., Ángel Pardo, N. C., Pérez Pérez, T., Vargas Rojas, A., y Cárdenas Sánchez, D. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Unisalle. <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/Liderazgo-en-la-educacion-rural-con-enfoque-territorial.pdf>
- Asiú Corrales, L. E., Asiú Corrales, A. M., y Barboza Díaz, Ó. A. (2021). Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(78), 134-139. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1654>
- Ayala, J. E., Arboleda, R., y Souza, S. (2015). Motricidad y enseñanza: saberes que transitan en el aula. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 168-189.
- Cáceres, M., Díaz, L., León, C., Cruz, R., López, G., Iglesias, C., y Chaviano, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie3312900>
- Casas, C., y García, N. (2016). El saber pedagógico: categoría que transforma y configura la acción docente en la FUCS, una reflexión desde la especialización en docencia universitaria. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 2(25), 132-140. <https://revistas.fucsalud.edu.co/index.php/repertorio/article/view/79>
- Cornejo, R., y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 9(15), 11-52. 45-67. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación de Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27(108), 9-30. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n108/n108a02.pdf>
- Díaz Pedrozo, A. N., y Gutiérrez Guerra, N. E. (2019). *Historia y evolución de la Escuela Nueva como modelo educativo en Colombia* [Trabajo final de Especialización en Pedagogía y Didáctica. Pedagogía y desarrollo curricular]. Repositorio de la Universidad Católica de Oriente. <https://repositorio.uco.edu.co/server/api/core/bitstreams/4761f709-30b0-4d01-8b9a-b9c80901108a/content>
- Escontrela, M. (2003). Bases para reconstruir el diseño instruccional en los sistemas de educación a distancia. *Docencia Universitaria*, 4(1), 25-48. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_docu/article/view/4545
- Estévez Carvajal, Z. L. (2025). *Habilidades blandas en estudiantes de la licenciatura en educación infantil de la universidad de pamplona* [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertad. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2004/1897>
- Eusse Zuluaga, O. E. (2006). La práctica pedagógica virtual: un reto frente a la educación presencial. En S. González López y L. L. Heras Gómez (comp.), *La universidad entre lo presencial y lo virtual* (pp. 65-77). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Flores Meneses, M. (13 de octubre de 2010). Ser docente: reflexiones educativas desde la autonomía. *Médico Investigador Docente Proyectos de tesis y análisis estadístico*. <http://maiquiflores.over-blog.es/article-ser-docente-reflexiones-educativas-desde-la-autonomia-58848469.html>
- Fontana, A., y Frey, J. H. (2005). The interview: from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3.ª ed., pp. 695-727). Sage Publications.

- Fundación Escuela Nueva. (2025). *Campus virtual Renueva: construcción de comunidad de práctica docente*. <https://www.escuelanueva.org>
- Gil López, A. J., Antelm Lanzat, A. M., Pérez Navío, E., y Cacheiro González, M. L. (2023). Relación entre las competencias docentes, la planeación didáctica y el compromiso del estudiante: una perspectiva desde la educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 109-119. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/77198/4564456562302>
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*, (15), 60-66. <https://campusacademica.rec.uba.ar/mod/resource/view.php?id=4245>
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, (40), 807-816. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2267979>
- Hernández, Y. (2020). *Revisión documental de las trayectorias y prácticas de la educación rural en Colombia entre 1994-2018* [Trabajo final de especialización]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11928>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Imbernón Muñoz, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 588-603). Morata.
- Jiménez, A. (2021). *Pedagogía y formación docente en Colombia*. Editorial UD.
- Jiménez V, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 409-426. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Kemmis, W., Edwards, G., Hardy, I., Grootenboer, P., y Bristol, L. (2013). *Changing practices, changing education*. Springer Science & Business Media.
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-52. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/143818/1/Vocaci%C3%B3n%20docente%20versus%20profesi%C3%B3n%20docente.pdf>
- Latorre, N. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, (30), 75-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100005>
- Lomas, C. (ed.). (2015). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Flacso.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. (2.ª ed.). Ediciones Universitarias de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=617221>
- Martínez Angoa, T. (2020). Resiliencia docente: un estudio de caso en una preparatoria universitaria. *IE: Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e882. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.882
- Medina Moncayo, E. L., López Díaz, D. A., y Zúñiga Delgado, M. S. (2024). Clima organizacional y su incidencia en la gestión académica. *Prohominum: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 8-21. <https://doi.org/10.47606/acven/ph00221>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *Estándares básicos de competencias docentes*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-342767_recurso_3.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (s. f.). *Ciclo de vida*. [https://www.minsalud.gov.co/proteccion-social/Paginas/cicloVida.aspx#:~:text=La%20siguiente%20clasificaci%C3%B3n%20es%20un,\(60%20a%C3%B1os%20y%20m%C3%A1s\)](https://www.minsalud.gov.co/proteccion-social/Paginas/cicloVida.aspx#:~:text=La%20siguiente%20clasificaci%C3%B3n%20es%20un,(60%20a%C3%B1os%20y%20m%C3%A1s))

- Mistral, G. (24 de mayo de 2024). *Decálogo del maestro*. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/decalogo-del-maestro-de-gabriela-mistral/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *TALIS 2018 results: teachers and school leaders as valued professionals*. <https://www.oecd.org/education/talis/>
- Ortiz, O. (2005). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 103-122. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198006.pdf>
- Pineda Rodríguez, Y. L., y Loaiza Zuluaga, Y. E. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Praxis*, 14(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6992547>
- Pizarro Díaz, D. M. (2023). *El arte como agente transformador en los procesos de cambio social en los estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar Calima El Darién* [Informe de investigación]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/1876dab8-bd6c-47db-828c-f00c10770c78/content>
- Ramírez, L., Mahecha, L., Forero, L., y Bueno, C. (2018). Ser maestro no vale la pena, vale la vida. *Nodos y Nudos*, 6(45), 104-115. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8634>
- Ripoll Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Te-los*, 23(2), 286-304. <https://www.redalyc.org/journal/993/99366775006/99366775006.pdf>
- Rojas Valladares, A. L., Estévez Pichs, M. A., y Macías Merizalde, A. M. (2018). Interés profesional-vocación docente, en estudiantes de la carrera educación inicial. *Conrado*, 14(64), 72-79. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/789/822>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Suárez Díaz, D. C., Liz, A. del P., y Parra Moreno, C. F. (2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia: un estudio de caso. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15), 195-229. <https://doi.org/10.21830/19006586.23>
- Suckel, M., Rodríguez, G., Sáez, G., y Campos, D. (2020). El rol de la formación inicial docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 605-630. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40121>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. (Vol. 97). Narcea Ediciones.
- Vargas, J. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>