

Artículo de Investigación

Modelo Integral para la Práctica Docente: Análisis de Regularidades Empíricas, Política Pública e Interacción Social

Comprehensive Model for Teaching Practice: Analysis of Empirical Regularities, Public Policy and Social Interaction

Eduardo Pinto Muñoz: Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
2108917@ucc.edu.ar

Fecha de Recepción: 12/06/2024

Fecha de Aceptación: 06/08/2024

Fecha de Publicación: 30/10/2024

Cómo citar el artículo

Pinto Muñoz, E. (2024). Modelo integral para la práctica docente: Análisis de regularidades empíricas, política pública e interacción social [Comprehensive model for teaching practice: Analysis of Empirical Regularities, public policy and social interaction]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-945>

Resumen

Introducción: En el marco de una investigación doctoral sobre prácticas docentes para la enseñanza de la comprensión lectora en la Araucanía chilena, se busca construir un modelo teórico que distinga entre práctica docente y pedagógica, destacando la importancia de clarificar estas categorías para mejorar la comprensión educativa y fomentar la profundidad analítica, promoviendo un “Ser Pedagógico” que se ve influenciado por contextos sociales y políticos. Este trabajo busca desarrollar una teoría sustantiva sobre prácticas docentes como manifestación del “Ser Pedagógico”, siguiendo la jerarquía de abstracción teórica de Sautu y sus colaboradores mediante revisión literaria, análisis y validación empírica. **Metodología:** La revisión literaria distingue entre pedagogía y docencia, y entre práctica pedagógica y docente, proporcionando enfoques, ámbitos, y niveles de abstracción. Mientras la pedagogía, de carácter más amplio, abarca métodos y teorías educativas, la docencia aplica estos conocimientos en el aula de manera concreta y directa, impactando el aprendizaje de manera inmediata. **Resultados:** La propuesta teórica examina cómo estas dimensiones se interrelacionan. **Conclusiones:** El estudio explora la complejidad del “Ser Pedagógico”, integrando historicidad, interacciones simbólicas y paradigmas, desafiando modelos

simplistas, vinculando a este Ser con la demanda social, para promover la reflexión crítica y políticas inclusivas en la formación docente.

Palabras clave: práctica pedagógica; docencia; Ciencias de la Educación; teoría de la educación; Ciencias sociales; terminología educacional; desarrollo de las ciencias sociales; interacción social.

Abstract

Introduction: Within the framework of a doctoral research on teaching practices for the teaching of reading comprehension in the Chilean Araucanía, we seek to build a theoretical model that distinguishes between teaching and pedagogical practice, highlighting the importance of clarifying these categories to improve educational comprehension and foster analytical depth, promoting a “Pedagogical Being” that is influenced by social and political contexts. This paper seeks to develop a substantive theory of teaching practices as a manifestation of the “Pedagogical Self”, following Sautu and collaborators' hierarchy of theoretical abstraction through literature review, analysis and empirical validation. **Methodology:** The literature review distinguishes between pedagogy and teaching, and between pedagogical and teaching practice, providing approaches, domains, and levels of abstraction. While pedagogy, which is broader in nature, encompasses educational methods and theories, teaching applies this knowledge in the classroom in a concrete and direct manner, impacting learning in an immediate way. **Results:** The theoretical proposal examines how these dimensions interrelate. **Conclusions:** The study explores the complexity of the “Pedagogical Self”, integrating historicity, symbolic interactions and paradigms, challenging simplistic models, linking this Self with social demand, to promote critical reflection and inclusive policies in teacher education.

Keywords: pedagogical practice; teaching; educational sciences; educational theory; social sciences; educational terminology; development of social sciences; social interaction.

1. Introducción

En el marco de la conformación del corpus de la investigación doctoral que trabaja en interpretar “Las prácticas docentes para la enseñanza de la comprensión lectora según los resultados de aprendizajes demostrados en las pruebas del sistema de medición de la calidad de la educación. Estudio de casos múltiples en 4° año de nivel básico de establecimientos educacionales con alto índice de vulnerabilidad estudiantil emplazados en la Araucanía chilena. 2022-2024”, resulta vital la construcción epistemológica de las prácticas docentes y de esa manera orientar la organización de categorías iniciales y emergentes a medida que se ingresa a los campos investigativos. Sin embargo, los resultados de las búsquedas en estudios Doctorales, Maestrías y de Grado dan cuenta de omisiones conceptuales con ausencia de definición de estas categorías, confusiones conceptuales entre docencia y pedagogía, así como también evidencian carencia de profundidad.

Dichas apreciaciones plantean un nuevo desafío para la investigación, generando una nueva problemática y un nuevo desafío que consiste en la construcción teórica de un modelo que muestre caminos hacia la profundidad y que precise y justifique las terminologías. A modo de anticipación, la separación conceptual y la búsqueda de profundidad permitirá afirmar que las prácticas docentes se manifiestan como una expresión del “Ser pedagógico”, entendido este como un ente en constante desarrollo, influenciado de manera inevitable por su trayectoria profesional desde su formación hasta el presente. Además, dicho Ser está condicionado por la sociedad en la que opera, a través de la política pública, la cual ejerce una presión que lo obliga a adoptar posturas y acciones, ya sea consciente o inconscientemente, dentro de un

determinado paradigma de comprensión social. En otras palabras, la experiencia histórica de cada docente, junto con las políticas públicas y sus simbolismos, moldea al Ser Pedagógico, llevándolo a implementar métodos de enseñanza influenciados por algún paradigma, lo que da forma a su práctica pedagógica.

En relación al estado actual del conocimiento es preciso transparentar que la investigación doctoral, en lo concerniente a las prácticas, utilizó categorías de búsqueda Prácticas docentes en la educación primaria, Prácticas docentes en la educación chilena, Prácticas docentes en la Araucanía chilena, y Prácticas docentes de comprensión lectora; la revisión y el análisis documental brindó información relevante para los propósitos investigativos, pero dio cuenta de la imprecisión y en algunos casos de omisión conceptual entre práctica pedagógica y práctica docente. Ante esta realidad se dio paso a una nueva búsqueda de Prácticas pedagógicas en la educación primaria, Prácticas pedagógicas en la educación chilena, Prácticas pedagógicas en la Araucanía chilena, y Prácticas pedagógicas de comprensión lectora, obteniendo los mismos resultados (información importante y confusión u omisión categorial). Es esta problemática categorial la que inspira una nueva búsqueda y que origina la construcción teórica sobre la práctica docente. Por tanto, en las líneas que siguen a continuación encontrará información relativa a la precisión conceptual y la concreción de la propuesta teórica que grafica como dichas categorías, siendo distintas se afectan mutuamente.

1.1. ¿Cuál es la importancia y/o el beneficio de refrescar y precisar la diferencia entre práctica docente y práctica pedagógica? ¿Cómo aporta la exposición pública de un modelo teórico que permita llegar a lo profundo de la interpretación de las prácticas docentes?

1.1.1. Profundidad y claridad

Esta acción, de generar la construcción teórica de un modelo que muestre caminos hacia la profundidad y que precise y justifique las terminologías, es crucial por varias razones. En primer lugar, la claridad conceptual y la comunicación efectiva son fundamentales en la investigación científica, como destacan Hennink *et al.* (2022) y Fusch y Ness (2023). La precisión en el lenguaje, que implica definir y justificar las terminologías utilizadas, asegura que los conceptos sean comprendidos de manera consistente por todos los investigadores, evitando malentendidos y ambigüedades que podrían surgir de interpretaciones variables de los términos. Además, la consistencia teórica, sostenida por un marco teórico bien definido, permite a los investigadores construir sobre ideas previas y relacionar sus hallazgos con investigaciones anteriores, promoviendo así una acumulación coherente de conocimientos.

Asimismo, la mejora de la validez y fiabilidad en la investigación es crucial, tal como señalan Morse (2015) y Maxwell (2020). Un rigor metodológico sólido, respaldado por un modelo teórico robusto, proporciona una guía clara para el diseño de la investigación, la recopilación de datos y el análisis, lo que contribuye a la validez interna y externa del estudio, asegurando que los resultados sean sólidos y generalizables. Además, la transparencia en la justificación de las terminologías y los métodos empleados permite a otros investigadores replicar el estudio o aplicar el modelo en diferentes contextos, lo cual es esencial para la fiabilidad de la investigación.

Por otro lado, la profundidad analítica es fundamental en la investigación cualitativa, como destacan Patton (2015) y Braun y Clarke (2021). Un modelo teórico que guía hacia la profundidad permite a los investigadores explorar las complejidades y matices del fenómeno estudiado, lo cual es crucial para obtener una comprensión rica y detallada que trascienda

descripciones superficiales. Además, este enfoque facilita la identificación de patrones, relaciones y dinámicas dentro de los datos cualitativos, esenciales para el desarrollo de teorías robustas.

Finalmente, la contribución al conocimiento y la práctica es esencial en la investigación, como señalan Charmaz (2014) y Tracy (2019). Un modelo teórico bien fundamentado puede abrir nuevas vías de investigación y ofrecer nuevas perspectivas sobre fenómenos conocidos, enriqueciendo el campo de estudio y promoviendo el avance del conocimiento. Además, la claridad y profundidad teórica permiten que los hallazgos se traduzcan en aplicaciones prácticas más efectivas, ya sea en políticas, prácticas educativas o intervenciones sociales.

1.1.2. Modelo de interpretación

Por otra parte, generar un modelo profundo de interpretación de prácticas docentes aporta numerosos beneficios al campo de la investigación educativa. A continuación, se detallan algunos de los principales beneficios, apoyados por referencias relevantes:

Mejora de la comprensión de la enseñanza

Detección de Patrones y Estrategias Efectivas: Un modelo profundo permite identificar y analizar patrones en las prácticas docentes, así como estrategias pedagógicas efectivas que podrían no ser evidentes en un análisis superficial. Esto ayuda a desarrollar una comprensión más rica y detallada de cómo y por qué ciertas prácticas funcionan mejor en determinados contextos educativos (Braun y Clarke, 2021).

Adaptación a Contextos Específicos: Al considerar los matices y complejidades del contexto en el que se llevan a cabo las prácticas docentes, un modelo profundo permite adaptar estrategias de enseñanza a las necesidades y características específicas de los estudiantes y el entorno escolar (Tracy, 2019).

Desarrollo Profesional de los Docentes

Reflexión y Mejora Continua: Los docentes pueden utilizar un modelo de interpretación profunda para reflexionar sobre sus propias prácticas, identificar áreas de mejora y desarrollar nuevas habilidades pedagógicas. Esto fomenta un ciclo continuo de aprendizaje y desarrollo profesional (Patton, 2015).

Empoderamiento de los Docentes: Al proporcionar una comprensión detallada de las prácticas efectivas y las razones detrás de su éxito, los docentes se sienten más capacitados y seguros para experimentar con nuevas técnicas y enfoques en sus aulas (Charmaz, 2014).

Contribución a la teoría y la investigación

Desarrollo de Teorías Educativas: Un análisis profundo y contextualizado de las prácticas docentes puede contribuir al desarrollo de nuevas teorías educativas que expliquen mejor cómo ocurre el aprendizaje y la enseñanza en diversos contextos (Maxwell, 2020).

Innovación en la Investigación Educativa: La construcción de modelos teóricos robustos y profundos abre nuevas vías para la investigación educativa, permitiendo explorar aspectos previamente no considerados o insuficientemente entendidos en el campo (Morse, 2015).

Mejora de la Política y la Práctica Educativa

Informar Políticas Educativas: Los hallazgos basados en un modelo profundo de interpretación de prácticas docentes pueden informar la elaboración de políticas educativas más efectivas y basadas en evidencia. Esto asegura que las decisiones políticas se basan en una comprensión sólida de lo que funciona en la práctica y por qué (Fusch y Ness, 2023).

Aplicación Práctica en las Aulas: Las recomendaciones derivadas de un análisis profundo son más prácticas y aplicables, ayudando a diseñar intervenciones educativas que mejoren el rendimiento estudiantil y el ambiente de aprendizaje (Hennink *et al.*, 2022).

1.2. Estado de la cuestión

Para las ciencias sociales, especialmente en el ámbito de las investigaciones cualitativas, es relevante alcanzar profundidad por varias razones. Entre las más destacadas se encuentran: La investigación cualitativa busca comprender las experiencias, significados y perspectivas de los participantes en un contexto específico. La profundidad permite una comprensión más rica y detallada de estos aspectos, lo cual es esencial para capturar la complejidad del fenómeno estudiado (Eisenhardt y Graebner, 2021; Gioia *et al.*, 2013).

La profundidad permite situar los hallazgos en el contexto social, cultural y temporal en el que se producen. Esto ayuda a interpretar los datos de manera más precisa y relevante, reconociendo las particularidades del entorno y las circunstancias que influyen en los participantes (Bansal y Corley, 2018; Alvesson y Sandberg, 2021). A través de un análisis profundo, es posible desarrollar teorías y modelos que expliquen los fenómenos estudiados. Las investigaciones cualitativas profundas pueden revelar patrones, relaciones y dinámicas que no serían evidentes en estudios más superficiales (Charmaz, 2014; Strauss y Corbin, 2015). La profundidad contribuye a la validez y credibilidad de la investigación cualitativa. Un análisis exhaustivo y detallado permite la triangulación, contrastación y corroboración de los datos, lo que fortalece la confianza en los resultados y conclusiones (Lincoln y Guba, 1985; Shenton, 2004).

Los fenómenos sociales y humanos son inherentemente complejos y diversos. La profundidad permite capturar esta diversidad, proporcionando una visión más completa y matizada que puede reflejar las múltiples facetas y dimensiones del fenómeno estudiado (Merriam y Tisdell, 2016; Flick, 2018).

Profundizar en las experiencias y perspectivas de los participantes les da voz y reconocimiento. Esto puede empoderar a los individuos y a las comunidades, y puede ser un paso hacia la justicia social y el cambio social (Tracy, 2020; Creswell y Poth, 2018). La profundidad en la investigación cualitativa permite identificar y analizar factores contextuales y subjetivos que influyen en el fenómeno estudiado, proporcionando una comprensión más integral y holística (Maxwell, 2013; Bryman, 2016).

En resumen, la profundidad en las investigaciones cualitativas es esencial para obtener una comprensión rica, detallada y matizada de los fenómenos estudiados. Esto, a su vez, contribuye a la generación de conocimiento significativo y relevante.

1.3. Objetivos de la propuesta teórica

- Definir claramente las diferencias entre prácticas pedagógicas y prácticas docentes, proporcionando definiciones precisas y bien fundamentadas.

- Explicar cómo las prácticas pedagógicas y docentes se complementan entre sí, mostrando su interrelación y su papel en el proceso educativo.
- Introducir y definir el concepto de "Ser Pedagógico" como un marco teórico que integra las prácticas pedagógicas y docentes, destacando su importancia en el desarrollo profesional del docente y en la calidad educativa.
- Proponer métodos para alcanzar interpretaciones profundas en la investigación y práctica educativa, superando los niveles superficiales.
- Promover una reflexión crítica sobre las prácticas educativas, incentivando a los investigadores y docentes a cuestionar y mejorar sus enfoques y métodos.

1.4. Hipótesis

Hipótesis Principal: Las prácticas pedagógicas y las prácticas docentes, aunque distintas en su enfoque y alcance, son complementarias y esenciales para un desarrollo educativo integral. La falta de distinción clara entre ambas prácticas ha llevado a interpretaciones superficiales en investigaciones educativas.

Hipótesis Secundaria: El concepto de "Ser Pedagógico" puede servir como un marco teórico unificador que ayuda a los docentes a integrar y reflexionar críticamente sobre sus prácticas pedagógicas y docentes, promoviendo una mayor profundidad en la investigación y en la práctica educativa.

2. Metodología

La construcción teórica que se desarrollará en este trabajo busca alcanzar el nivel de Teoría Sustantiva, siguiendo la graduación de niveles de abstracción teórica propuesta por Sautu *et al.* (2005) en el *Manual de Metodología: Construcción del Marco Teórico, Formulación de los Objetivos y Elección de la Metodología*. Según los autores, existen cinco estadios de abstracción teórica, organizados de mayor a menor nivel de abstracción de la siguiente manera:

- Supuestos paradigmáticos: Estos son los marcos filosóficos y epistemológicos que guían la investigación, como el positivismo, el constructivismo, etc. Definen la perspectiva desde la cual se observa el mundo y se construye conocimiento.
- Teorías generales: Son teorías amplias que explican grandes conjuntos de fenómenos sociales. Ejemplos incluyen el funcionalismo, el marxismo y la teoría de sistemas.
- Teorías Sustantivas: Estas teorías se centran en áreas específicas del conocimiento y explican fenómenos más concretos dentro de un campo particular.
- Propositiones teóricas: Son afirmaciones derivadas de teorías que explican relaciones entre conceptos. Pueden ser hipótesis que se someten a prueba en la investigación empírica.
- Conceptos observables: Son elementos específicos y medibles dentro de la investigación que representan las variables estudiadas. Son esenciales para operacionalizar las teorías y ponerlas a prueba mediante datos empíricos.

Dado que la meta de este trabajo es generar teoría sustantiva, se desarrollarán las prácticas docentes como manifestación del Ser Pedagógico, junto con sus proposiciones teóricas y conceptos observables. Para ello, el método a seguir es el siguiente:

- Revisión de literatura: Realizar una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre prácticas pedagógicas y prácticas docentes, identificando las definiciones y enfoques.
- Análisis comparativo: Comparar y contrastar los conceptos de prácticas pedagógicas y docentes que los diferencian claramente.
- Desarrollo del Concepto de “Ser Pedagógico”: Formular el concepto de "Ser Pedagógico" basándose en teorías educativas y en la reflexión sobre la práctica docente y pedagógica.
- Propuesta de estrategias: Desarrollar y proponer estrategias metodológicas para alcanzar interpretaciones profundas en la investigación educativa.
- Validación de la propuesta: Validar la propuesta teórica a través de estudios de caso, entrevistas con expertos en educación y la implementación en contextos educativos reales.

3. Resultados

3.1. Revisión de literatura

La revisión sistemática de literatura se llevó a cabo con el objetivo de clarificar y diferenciar entre los conceptos de Pedagogía y Docencia, así como entre Práctica Pedagógica y Práctica Docente. Esta revisión aborda sus enfoques y ámbitos de aplicación, niveles de abstracción, alcance temporal y la naturaleza de la audiencia. A continuación, se presenta una serie de cuadros comparativos que ilustran de manera más clara los matices entre estos términos.

Tabla 1.

Definición conceptual

Pedagogía	Docencia
<p>La pedagogía es el estudio teórico y práctico de la educación, centrado en los principios, métodos y procesos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje. Los pedagogos son profesionales que investigan, teorizan y desarrollan enfoques educativos basados en evidencia para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La pedagogía abarca una amplia gama de temas, incluyendo teorías del aprendizaje, desarrollo curricular, evaluación educativa, psicología educativa, sociología de la educación y filosofía de la educación (Apple, 1979; Bruner, 1960; Dewey, 1916; Freire, 1968; Piaget, 1950; Schön, 1987; Stenhouse, 1975; Vygotsky, 1978).</p>	<p>Por otro lado, la docencia se refiere específicamente a la práctica de impartir enseñanza, centrándose en las acciones y habilidades necesarias para enseñar a los estudiantes en un entorno educativo. Los docentes están directamente involucrados en la enseñanza de los estudiantes, ya sea en escuelas, universidades u otros contextos educativos. La docencia implica la planificación y organización de clases, la implementación de estrategias de enseñanza, la evaluación del progreso de los estudiantes y la gestión del ambiente de aprendizaje en el aula (Darling-Hammond, 2010; Good, 2009; Marzano, 2007; Shulman, 2004; Stronge, 2007; Tomlinson, 1999).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica realizada (2024).

Si la pedagogía es diferente de la docencia, es atendible que práctica pedagógica y práctica docente también posean diferencias.

Tabla 2.

Tipos de prácticas

Práctica pedagógica	Práctica docente
<p>Las prácticas pedagógicas se definen como las estrategias, métodos, enfoques y técnicas utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas prácticas están diseñadas para facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de los estudiantes. Incluyen tanto la planificación y organización de la enseñanza como la interacción directa entre el docente y los estudiantes en el aula o en entornos de aprendizaje virtuales. Las prácticas pedagógicas pueden variar según el contexto educativo, los objetivos de aprendizaje, las características de los estudiantes y las teorías pedagógicas y psicológicas que fundamentan su aplicación (Hargreaves, 2020; Darling-Hammond, 2017; Fullan, 2016; Marzano, 2017; Shulman, 2017).</p>	<p>Las prácticas docentes se definen como el conjunto de acciones, estrategias, habilidades y técnicas que los docentes emplean para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula o en cualquier contexto educativo. Estas prácticas incluyen la planificación de clases, la selección de recursos didácticos, la creación de actividades de aprendizaje, la evaluación del progreso de los estudiantes y la gestión del ambiente de aprendizaje. Las prácticas docentes también abarcan la interacción con los estudiantes, la adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales y grupales, así como el fomento del pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo integral de los alumnos. Las prácticas docentes pueden variar según la filosofía educativa del docente, su formación profesional, el contexto escolar y las características de los estudiantes a los que se dirigen (Hattie, 2020; Darling-Hammond, 2018; Marzano, 2017; Fullan, 2016; Shulman, 2017).</p>

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica realizada (2024).

De este cuadro se desprende que la práctica pedagógica tiene un componente teórico más fuerte, fundamentado en diversas teorías educativas, mientras que la práctica docente se enfoca en la aplicación práctica de estas teorías en el aula. Por otra parte, la pedagogía estudia y fundamenta la práctica docente, proporcionando teorías y estrategias que los docentes aplican en su labor diaria. La docencia, por otro lado, pone en práctica estos conocimientos pedagógicos en contextos educativos específicos, ajustándolos a las necesidades de los estudiantes y del entorno educativo.

Tabla 3.

Enfoques y ámbitos de aplicación

Práctica pedagógica	Práctica docente
<p>Las prácticas pedagógicas se centran en las estrategias generales de enseñanza y aprendizaje, abarcando no solo la labor del docente en el aula, sino también las políticas educativas, la investigación pedagógica y las teorías del aprendizaje (Hargreaves, 2015; Darling-Hammond, 2012).</p>	<p>Las prácticas docentes se refieren específicamente a las acciones y técnicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula o en entornos educativos más concretos (Marzano, 2007; Danielson, 2013).</p>

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica realizada (2024).

La naturaleza práctica y ejecutiva de las prácticas docentes, al estar enfocadas en la acción directa y la implementación de estrategias dentro del aula, requieren una constante adaptación y respuesta inmediata a las dinámicas del entorno educativo. Esto limita el tiempo y las

condiciones para una reflexión profunda en el mismo momento de la acción, ya que el docente está concentrado en asegurar que el aprendizaje se produzca de acuerdo con el diseño instruccional.

Por otro lado, la práctica pedagógica, al abarcar un espectro más amplio que incluye la investigación, las políticas educativas y las teorías del aprendizaje, permite una mayor oportunidad para la reflexión, la observación y el ajuste teórico fuera del entorno inmediato del aula. Esto no significa que los docentes no reflexionen sobre su práctica, sino que la naturaleza de la práctica docente, centrada en la acción, requiere que esa reflexión se haga en momentos separados de la ejecución directa, a menudo mediante procesos de formación continua, reuniones de equipo o evaluaciones posteriores a la práctica.

En resumen, mientras que la práctica docente es esencialmente una actividad de ejecución y adaptación inmediata, la práctica pedagógica ofrece un espacio más amplio para la reflexión y la teoría, permitiendo un enfoque más holístico en el desarrollo educativo.

Tabla 4.

Nivel de abstracción

Prácticas pedagógicas	Prácticas docentes
Las prácticas pedagógicas tienden a ser más conceptuales y teóricas, abordando aspectos amplios de la educación y el aprendizaje (Biesta, 2010; Bruner, 2004).	Las prácticas docentes son más concretas y prácticas, involucrando las acciones y decisiones diarias que los docentes toman para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes (Danielson, 2016; Marzano, 2012).

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica realizada (2024).

Las Prácticas Pedagógicas son de naturaleza más abstracta y teórica. Se centran en la reflexión sobre paradigmas, teorías generales y sustantivas, y propuestas teóricas de la educación. Este enfoque más amplio y conceptual es difícil de observar directamente en el entorno de enseñanza, ya que estos procesos ocurren internamente dentro del sujeto que reflexiona sobre su práctica. Mientras que las Prácticas Docentes son más concretas, enfocándose en acciones observables y decisiones cotidianas que los docentes toman para facilitar el aprendizaje. Estas prácticas son tangibles y visibles, lo que permite una observación y evaluación directa de su efectividad en el contexto del aula.

Por otra parte, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas involucra una introspección profunda sobre teorías y paradigmas educativos, lo cual es fundamental para el desarrollo de nuevas estrategias y enfoques educativos. Sin embargo, debido a su naturaleza interna y abstracta, estas reflexiones no siempre son evidentes o fáciles de medir en la práctica diaria. En cambio, las Prácticas Docentes, al ser acciones prácticas y observables, pueden ser evaluadas y mejoradas de manera continua a través de la observación directa y el feedback. Esto proporciona una densidad y un carácter tangible que las hace más accesibles para la evaluación y el ajuste inmediato.

Mientras que las prácticas pedagógicas ofrecen una base teórica y conceptual esencial para la comprensión y el desarrollo de la educación, las prácticas docentes proporcionan la aplicación práctica y observable de estas teorías en el entorno educativo cotidiano. Ambos niveles de abstracción son cruciales y se complementan mutuamente en la mejora de la calidad educativa.

Tabla 5.*Alcance temporal*

Prácticas pedagógicas	Prácticas docentes
Las prácticas pedagógicas pueden abarcar un rango más amplio de tiempo, considerando el diseño curricular, la planificación educativa a largo plazo y la evaluación de políticas educativas (Fullan, 2007; Darling-Hammond, 2015).	Las prácticas docentes se centran principalmente en la implementación práctica de la enseñanza en el aula y pueden implicar actividades diarias, semanales o por periodo de clases. (Stronge, 2018; Danielson, 2013).

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica realizada (2024).

El impacto de las prácticas pedagógicas en la educación es a largo plazo y se refleja en la creación de marcos teóricos y políticas educativas que guían la práctica docente o en sistemas e innovaciones que se requieren instalar y/o sistematizar en las escuelas y en las aulas. Mientras que las prácticas docentes tienen un impacto inmediato y directo en el aprendizaje de los estudiantes, ya que se implementan en el aula diariamente.

Tabla 6.*Naturaleza de la audiencia*

Práctica pedagógica	Práctica docente
Las prácticas pedagógicas pueden dirigirse a una audiencia más amplia, como formuladores de políticas educativas, investigadores educativos y profesionales del campo de la educación en general (Fullan, 2014; Hargreaves, 2018).	Las prácticas docentes están dirigidas específicamente a los docentes que trabajan directamente con estudiantes en entornos educativos (Danielson, 2013; Marzano, 2017).

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica realizada (2024).

3.2. Teoría Sustantiva

El desarrollo de esta teoría sustantiva denominada del “Ser Pedagógico” a las prácticas docentes debe ser comprendida en su totalidad desde la teoría de la complejidad de Edgar Morin, principalmente desde la interacción y la interdependencia entre diferentes dimensiones de la realidad (1999), pues este ser al que se hace alusión, es uno solo, cuya dimensión pedagógica afecta en una relación causa-efecto su dimensión docente. Aplicado al contexto educativo, esto significa que las dimensiones pedagógicas y docentes no pueden ser completamente comprendidas de manera aislada, sino que deben ser vistas como partes de un todo integrado. La dimensión pedagógica, que incluye los principios, métodos y teorías de la educación, influye y se refleja en la práctica docente, que abarca las acciones y estrategias concretas que los educadores implementan en el aula.

Desde la perspectiva de Morin, una visión reduccionista que trate de analizar la pedagogía y la docencia de manera separada puede perder de vista cómo estas dimensiones interactúan y se afectan mutuamente. La pedagogía puede guiar y estructurar la docencia, mientras que la experiencia docente puede enriquecer y modificar las teorías pedagógicas. Esta relación bidireccional y dinámica es un ejemplo claro de la complejidad.

Por lo tanto, reconocer y analizar la interacción entre la dimensión pedagógica y la dimensión docente dentro de un ser humano refleja la lógica de la teoría de la complejidad de Morin,

donde se enfatiza la necesidad de comprender las partes en relación con el todo y viceversa. Uno de los autores prominentes que desde las ciencias sociales sirve de precedente para establecer la relación entre la práctica docente y el ser pedagógico es Schön (1983). En su libro *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1983), introduce el concepto de "practicante reflexivo" y examina cómo los profesionales, incluidos los docentes, enfrentan situaciones complejas y ambiguas en sus prácticas diarias. Schön (1983) argumenta que la práctica efectiva no solo se basa en la aplicación de conocimientos técnicos, sino también en la capacidad de reflexionar sobre la acción en el momento y adaptarse creativamente a nuevas situaciones.

Schön (1987) sostiene que los profesionales, incluidos los docentes, deben desarrollar un "marco reflexivo" que les permita cuestionar sus supuestos, examinar críticamente su práctica y aprender de la experiencia. En este sentido, el Ser Pedagógico, que implica una comprensión profunda de los principios y teorías educativas, se entrelaza con la práctica docente para informar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque Schön (1987) no utiliza el término "práctica docente como consecuencia del ser pedagógico" de manera explícita, sus ideas sobre la reflexión en la acción y la conexión entre la teoría y la práctica educativa son fundamentales para comprender cómo la formación pedagógica influye en la práctica docente. Por otra parte, lo que se plantea desde esta teoría sustantiva es algo más amplio que lo propuesto por Schön (1987), en el sentido de que va más allá de la reflexión y comprende junto con ello la constitución de ese Ser que antes constituirse en Ser Pedagógico es Ser Humano con historicidad, sentimientos, emociones, pensamientos, experiencias, oposiciones, adhesión, posición política, por mencionar algunos elementos de su multidimensionalidad, en una sociedad que demanda y tensiona.

Dada esta realidad, la producción de conocimiento sobre las prácticas docentes, más aún si se plantean a nivel interpretativo, no deben reducirse solo al quehacer en el aula, que es lo visible, debe indagar y profundizar en el Ser Pedagógico para llevarlo mediante un proceso reflexivo a encontrar sentidos desde sus dimensiones social, político y cultural (Guyot, 2005).

3.3. Proposición teórica

3.3.1. Historicidad, deconstrucción y visión retrospectiva

La historicidad (Heidegger, 1927) en el ámbito educativo se manifiesta como una red intrincada de relaciones, condiciones y experiencias que se acumulan a lo largo de la trayectoria académica, desde la educación preescolar hasta los estudios de posgrado. Esta complejidad se profundiza cuando alguien decide estudiar pedagogía, ya que pasa de vivir la realidad educativa como estudiante a entenderla desde el rol de mediador y docente. Para interpretar adecuadamente esta historicidad, es esencial un proceso de deconstrucción (Derrida, 1967). Este proceso requiere un análisis intelectual que estructura y otorga significado a los conceptos implicados. El investigador debe guiar una visión retrospectiva (Koselleck, 1979) del individuo que aporta estos significados, asegurando una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno educativo.

3.3.2. Demanda social de la educación

En la actualidad, existe una creciente demanda social para formar individuos preparados para el siglo XXI, lo cual requiere que pedagogos y docentes asuman responsabilidades que antes recaían en las familias, implementándolas de manera acorde con los tiempos modernos. Estas

exigencias se reflejan en las políticas públicas educativas de distintos países. En Chile y América Latina, parece haber una disonancia, ya que se espera que profesores formados bajo paradigmas del siglo XIX preparen a estudiantes para los desafíos contemporáneos.

Además de los agentes estatales encargados de aplicar las políticas públicas en las aulas, en cada establecimiento chileno hay directivos y docentes técnicos que aseguran el cumplimiento de estas demandas sociales. A esto se suman las expectativas de padres, apoderados y estudiantes, quienes exigen una educación de calidad y pertinente a los tiempos actuales.

Las políticas públicas, a través del currículo prescrito, leyes y regulaciones educativas, junto con las expectativas de la comunidad educativa, ejercen presión sobre el sistema. Esta situación genera tensiones que desafían la capacidad de los educadores para adaptarse y responder eficazmente a las demandas del entorno educativo contemporáneo (Hargreaves y Shirley, 2009).

3.3.3. *Interaccionismo simbólico*

Dentro de la propuesta teórica del Ser Pedagógico a las prácticas docentes cobra relevancia como dimensión analítica de interpretación el interaccionismo simbólico comprendido como una perspectiva dinámica dentro de la sociología que examina cómo los individuos construyen significados a través de sus interacciones sociales, y cómo estos significados influyen en sus acciones y percepciones dentro de la sociedad. Esta teoría, fundamentada en las ideas de Herbert-Mead (1934), Horton-Cooley (1902) y Blumer (1965), postula que los seres humanos son agentes activos en la creación de la realidad social, la cual surge a través de la interpretación y el intercambio de símbolos en contextos sociales. Dentro de las corrientes clásicas del interaccionismo simbólico, la más relevante para este modelo es la propuesta por Blumer (1965), quien sostiene que los individuos atribuyen significados a las cosas en base a las interpretaciones que hacen de ellas, y que estos significados son el resultado de procesos sociales y culturales. La inclusión de este enfoque sociológico se justifica en el convencimiento de saber que la aplicación de la política pública tiene efectos prácticos, comunica significados y valores a través de los símbolos que representa.

3.3.4. *Paradigmas*

En el ámbito educativo, existen múltiples acepciones del concepto de paradigma que operan simultáneamente. De manera transversal, se encuentra la definición básica de paradigma, entendida como un conjunto de creencias, valores y técnicas que definen cómo se desarrolla una disciplina o campo de estudio (Kuhn, 1962). Para esta propuesta teórica, tres sentidos de paradigma son especialmente relevantes:

Paradigma del Enfoque Investigativo: Este paradigma, que se sitúa fuera del modelo educativo en sí, es el marco desde el cual el investigador lleva a cabo su acción investigadora. Está fundamentado en el marco teórico y metodológico que guía la investigación en un área específica (Creswell, 2014).

Paradigma Social: Se refiere al conjunto de creencias y perspectivas teóricas que orientan la comprensión de la sociedad y las relaciones sociales (Giddens, 1984). Este paradigma aborda cómo concebimos la sociedad que alberga a los ciudadanos.

Paradigma Educacional: Define las creencias y principios que fundamentan las prácticas educativas y la filosofía subyacente al proceso de enseñanza y aprendizaje (Freire, 1970). Es crucial que el educador comprenda en qué paradigmas sociales fue formado y en cuál se

encuentra actualmente. Además, debe ser consciente de los paradigmas educativos que han influido en su formación, la cultura institucional de su escuela, y aquellos a los que adhiere desde su práctica pedagógica. Es esencial evaluar la coherencia entre el paradigma al que se adhiere y su práctica real, que es observable en su entorno laboral.

3.3.5. Ecosistema de práctica docente

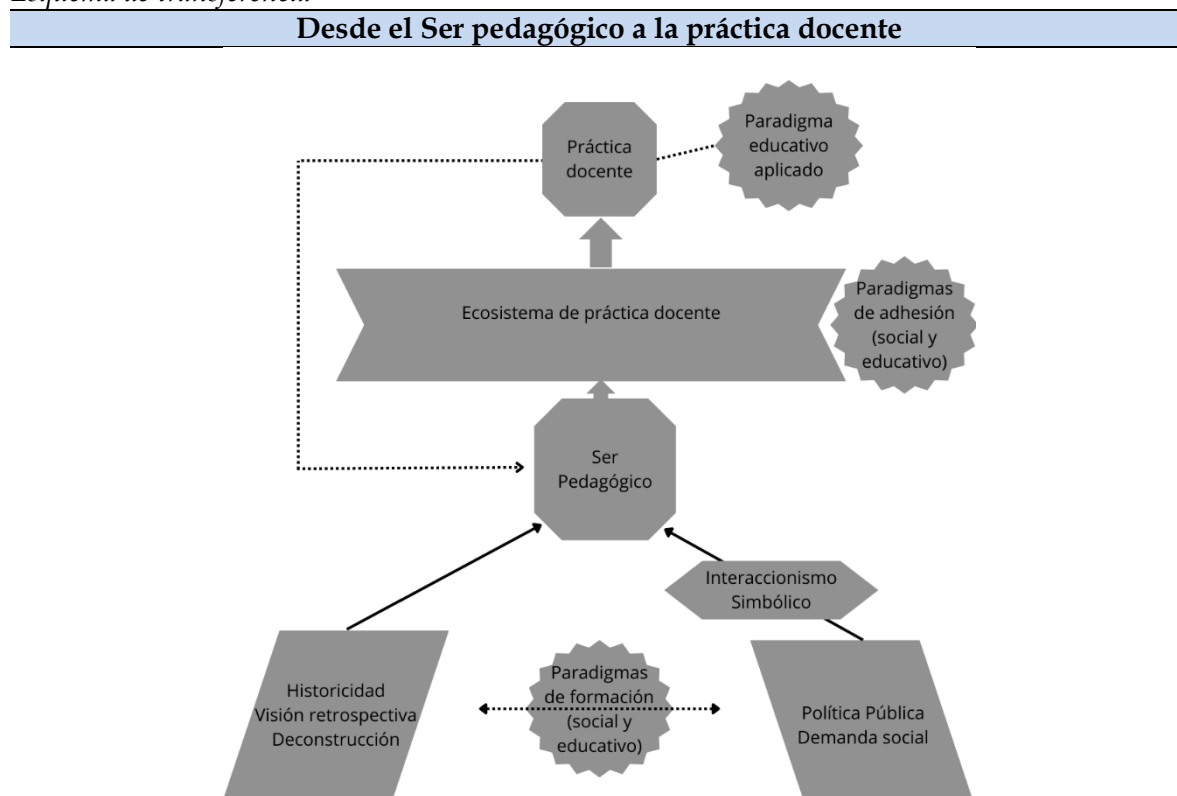
Este concepto, desarrollado en la teoría presentada, se refiere a los elementos que el docente considera al implementar su práctica. Representa el espacio entre la identidad pedagógica y la práctica situada. Aquí, el docente toma decisiones sobre la aplicación de políticas públicas, considerando el contexto educativo, el paradigma social, el paradigma educativo al que adhiere, el diseño de enseñanza y las interacciones con la comunidad educativa, especialmente con los estudiantes.

3.3.5. Práctica docente

La práctica docente es la manifestación del ser pedagógico, donde converge la teoría, derivada de su experiencia y comprensión de la política pública, con el contexto educativo. Esta práctica desarrolla acciones y reacciones educativas que facilitan la transformación de la enseñanza en aprendizajes efectivos.

Figura 1.

Esquema de transferencia



Fuente: Elaboración propia (2024).

Antes de definir al Ser Pedagógico y para interpretar el esquema, es fundamental considerar cuatro elementos constitutivos:

El Ser Pedagógico es un ser humano con sentimientos y creencias. Su historicidad profesional está precedida por su experiencia como estudiante, durante la cual vivió la educación recogiendo, olvidando u oponiéndose a situaciones que, desde su perspectiva pedagógica, valora como dignas o indignas de replicar. Es un sujeto en constante formación y búsqueda de respuestas. Cada Ser Pedagógico es único e irrepetible, por lo que presentan diferentes grados de madurez y desarrollo. Por otra parte, la demanda social, canalizada a través de la política pública, ejerce presión sobre el Ser Pedagógico, cuya totalidad o partes generan un interaccionismo simbólico que influye en sus concepciones y prácticas educativas.

Desde la convergencia de la historicidad personal y la interpretación de la demanda social emergen los elementos constitutivos del Ecosistema de la práctica docente. Estos elementos configuran la práctica educativa y proporcionan evidencias de su quehacer, enmarcadas en un paradigma educativo que puede o no ser coherente con el paradigma educativo al que el docente se adhiere.

3.4. Conceptos observables o realidades empíricas

La construcción de regularidades empíricas es un proceso artesanal que varía según los énfasis investigativos de cada estudio. A continuación, se presentan los elementos más relevantes para la investigación que empleará este modelo. Estos elementos sirven como una ilustración de la propuesta, que finalmente se consolidará en una tabla para ofrecer una visión global que facilite el desarrollo de las interpretaciones. Desde la historicidad, es esencial explorar los siguientes conceptos, resaltando tanto los aspectos positivos como negativos que el sujeto valorará a medida que se sumerge en su visión retrospectiva para una deconstrucción:

Hitos en la vida estudiantil: experiencias vividas como estudiante que se desean o no replicar como docente.

Formación profesional: desarrollo en la construcción como profesional de la educación.

Perfeccionamiento personal: búsqueda de respuestas a interrogantes sobre la apropiación curricular, la enseñanza en distintos contextos, la actualización frente a nuevos desafíos y demandas sociales.

Perfeccionamiento organizacional: búsqueda de soluciones institucionales para sistematizar prácticas que apunten a la mejora educativa.

Acciones de mejora educativa: propuestas pedagógicas innovadoras para abordar problemáticas institucionales.

Discurso docente: lo expresado en la práctica y en las interacciones escolares respecto al contexto de trabajo y las demandas sociales.

Sentimiento docente: adhesiones y oposiciones frente a la vida institucional, la política pública y la demanda social.

Acciones docentes: actividades relevantes desarrolladas en el entorno escolar.

En cuanto a la política pública, los conceptos observables variarán según las necesidades del estudio, destacando aquellos elementos que ejercen mayor presión sobre el sistema y los docentes. Ejemplos incluyen pruebas estandarizadas, coherencia curricular, enseñanza de habilidades, evaluación para el aprendizaje, habilidades docentes en el aula, diseño de la enseñanza y proyectos de mejora educativa.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, el modelo identifica seis elementos clave para comprender la construcción de la realidad social y las interacciones humanas, que pueden variar según el enfoque del investigador:

Símbolos y significado: ideas y valores en la interacción social (Goffman, 1959; Edelman, 1964).
Procesos de interacción: comunicación y negociación de significados que influyen en roles y respuestas sociales (Strauss, 1978; Becker, 1963).

Roles sociales: expectativas negociadas en las interacciones que afectan la autoimagen (Berger y Luckmann, 1966; Freidson, 2001).

Construcción de la identidad: internalización de percepciones y expectativas (Butler, 1990; Chesebro y Leffingwell, 1996).

Desviación y etiquetado: interpretación de símbolos sociales que afectan comportamientos (Lemert, 1951; Erikson, 1962).

Para el Ecosistema de Práctica Docente, la investigación utilizará conceptos observables basales, tales como diseño de la enseñanza, contexto educativo, interacciones (tipo, calidad y cantidad), aplicación de la política pública, paradigma social y paradigma educacional. Este listado puede ajustarse según las necesidades investigativas, incluyendo también aspectos como didácticas, retroalimentación, metacognición, inclusión y TICs, entre otros.

Finalmente, es fundamental que este modelo sea útil y aplicable al enfoque investigativo. Por ejemplo, la investigación que originó este modelo se enmarca en el paradigma dialógico (Aubert *et al.*, 2008), destacando conceptos como interacción entre pares, diálogo como proceso central, facilitación del diálogo, construcción de significado compartido, contexto educativo, metodologías y estrategias, evaluación y retroalimentación, aprendizaje colaborativo y resultados del aprendizaje.

Esta propuesta ofrece un marco para interpretar la práctica docente desde la perspectiva del investigador que se puede observar de manera amplia en la siguiente tabla.

Tabla 7.

Visión panorámica de los conceptos observables

Historicidad	Política pública	Interaccionismo simbólico	Ecosistema de práctica docente	Enfoque dialógico
Hitos en la vida estudiantil	Pruebas estandarizadas	Símbolos y significado	Diseño de la enseñanza	Diálogo como proceso central
Formación profesional	Coherencia curricular	Procesos de interacción	Contexto educativo	Interacción entre pares
Perfeccionamiento personal	Enseñanza de habilidades	Roles sociales	Interacciones	Facilitación del diálogo
Perfeccionamiento organizacional	Evaluación para el aprendizaje	Construcción de la identidad	Aplicación de la política pública	Construcción de significado compartido
Acciones de mejora educativa	Habilidades docentes en el aula	Desviación y etiquetado	Paradigma social	Contexto educativo
Discurso docente	Diseño de la enseñanza	Contexto social y cultural	Paradigma educacional	Metodologías y estrategias
Sentimiento docente	Proyectos de mejora educativa			Evaluación y retroalimentación
Acciones docentes				Aprendizaje colaborativo
				Resultados del aprendizaje

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión realizada (2024).

En el campo de las ciencias de la educación, específicamente en lo relativo al estudio de las "Prácticas", la mayoría de los estudios suelen utilizar como sinónimos practica educativa, práctica pedagógica, práctica docente, práctica didáctica, práctica de aula, práctica de enseñanza, prácticas curriculares, prácticas de las competencias, por mencionar las más recurrentes. Al parecer, la necesidad de no redundar en la redacción de los informes obliga a utilizar otros conceptos que en ningún caso se refieren a lo mismo. Esta realidad genera confusión o la replicación de los investigadores posteriores que utilizan como referencias dichas obras, distorsionando la ciencia del campo y abriendo flancos para que sea cuestionada como ciencia. Otro elemento recurrente dentro de la investigación de las prácticas en la ciencia de la educación es que independientemente del tipo de práctica que abordan los estudios, los autores dan por hecho que el concepto es sabido por todos, sin respaldarse o mostrar las decisiones epistemológicas que tomaron para la redacción de los corpus teóricos, omisión que resta soporte a lo investigado y que poco aporta a los investigadores que recurren a sus obras en busca de elementos para considerar en estudios presentes y futuros. Incluso, en muchos de los trabajos puede existir líneas o corrientes totalmente opuestas a lo manifestado por esta teoría, pero si omiten mencionarlo es prácticamente como si no existiese, impidiendo además a posteriores investigadores encontrar coincidencias o diferencias que enriquezcan los trabajos.

Para interpretar las practicas docentes es requisito sumergirse en el Ser Pedagógico pues es en su historicidad y en la interpretación de la política pública generada por sus convicciones y el intercambio de ideas y juicios la que movilizará no solo su pensar, sino que también justificará su quehacer. El Ser Pedagógico y el Ser docente son dimensiones de una misma persona que está conformado por múltiples dimensiones, expresión propia de su complejidad. Sin embargo, la investigación y la interpretación de ciertos fenómenos obligan a separar las dimensiones para alcanzar una mejor comprensión de los elementos sometidos a estudio.

4. Discusión

El estudio presentado aborda la complejidad del "Ser Pedagógico" y su práctica docente desde una perspectiva multifacética, integrando historicidad, interaccionismo simbólico y paradigmas educativos. Al situar la práctica docente en un ecosistema donde confluyen múltiples dimensiones, el estudio aporta una visión holística que desafía modelos simplistas. Como principales implicaciones y contribuciones se presenta la posibilidad de alcanzar una mirada compleja que considera el reconocimiento y la aplicación de tres aspectos teóricos que contribuyen a profundizar los niveles de interpretación.

Por una parte, la incorporación de la historicidad y la deconstrucción amplía el entendimiento del desarrollo profesional docente. Esto desafía enfoques que ignoran las experiencias previas del docente y su impacto en la práctica actual. Asimismo, la aplicación de este enfoque permite comprender cómo los significados compartidos en el aula influyen en las prácticas educativas, destacando la importancia del contexto social y cultural en la enseñanza. Finalmente, al reconocer la coexistencia de diversos paradigmas, se promueve un enfoque reflexivo que ayuda a los educadores a alinear su práctica con sus creencias y el contexto institucional, contribuyendo a un cambio positivo en el campo educativo.

En relación a las limitaciones del estudio es atendible considerar la complejidad teórica contexto geográfico y cultural para el que fue pensado el modelo. La amplia gama de teorías abordadas podría dificultar su aplicación práctica inmediata. Es necesario simplificar y adaptar estos conceptos a contextos específicos. El enfoque se centra principalmente en Chile y América Latina, lo cual puede limitar la generalización de los resultados a otros contextos. Como sugerencias para futuras investigaciones que se interesen por este modelo resultaría

interesante investigar cómo estos modelos se aplican en diferentes contextos culturales y educativos para enriquecer su validez y aplicabilidad global. Por otra parte, desarrollar estudios empíricos que examinen la implementación práctica de este modelo ayudaría a validar y refinar sus componentes teóricos.

5. Conclusiones

El estudio destaca cómo la integración de la historicidad y los paradigmas en la práctica docente fomenta una comprensión más completa y contextualizada de la enseñanza. Esto representa un avance significativo, permitiendo a los educadores reflexionar sobre sus prácticas de manera más crítica y fundamentada.

A modo de recomendaciones para la práctica resultaría cualitativamente importante incorporar la reflexión sobre la historicidad personal y los paradigmas educativos en los programas de formación docente enriqueciendo la práctica pedagógica y mejorando las prácticas docentes. Así también, se plantea como desafío a las políticas educativas considerar la diversidad de paradigmas y contextos al diseñar currículos y evaluaciones, promoviendo una educación más inclusiva y adaptada a las necesidades contemporáneas.

La decisión de presentar esta teoría sustantiva obedece principalmente a la intención de compartir un camino y ofrecerlo a la discusión y al cuestionamiento con la finalidad de agregar valor al campo investigativo de las prácticas docentes. En ningún caso se plantea como una única verdad, sino más bien representa la osadía de hacer visible una construcción epistemológica, con defectos y virtudes, que provoque a otros investigadores a dialogar en torno a ella, así como también, a compartir los aportes teóricos que desarrollan en sus trabajos. Como propuestas para investigaciones futuras se dejan planteadas dos ideas. En primer lugar, explorar nuevas dimensiones, investigando cómo otros enfoques teóricos pueden complementar este modelo y enriquecer aún más la comprensión de la práctica docente. Y, en segundo lugar, mediante las innovaciones educativas, analizar cómo estas teorías pueden influir en el desarrollo de nuevas metodologías y herramientas pedagógicas que respondan a los desafíos actuales de la educación.

Este estudio ofrece un marco valioso para comprender y mejorar la práctica docente, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones y desarrollos en el campo educativo.

6. Referencias

Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. Routledge.

Alvesson, M. y Sandberg, J. (2021). *Constructing research questions: Doing interesting research* (2ª ed.). Sage Publications.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial.

Bansal, P. y Corley, K. (2018). Publishing in AMJ - Part 7: What's different about qualitative research? *Academy of Management Journal*, 61(1), 3-5.

Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press.

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Blumer, H. (1965). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. University of California Press.
- Braun, V. y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5^a ed.). Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Charmaz, K. (2014). *Construcción de la teoría fundamentada* (2^a ed.). Publicaciones SAGE.
- Chesebro, J. W. y Leffingwell, J. W. (1996). *Communication, values, and popular television series: A twenty-year assessment and final conclusions*. Academic Press.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Scribner's.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4^a ed.). Sage Publications.
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. ASCD.
- Danielson, C. (2016). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2018). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.

- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Les Éditions de Minuit.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Edelman, M. (1964). *The symbolic uses of politics*. University of Illinois Press.
- Eisenhardt, K. M. y Graebner, M. E. (2021). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*.
- Erikson, K. T. (1962). Notes on the Sociology of Deviance. *Social Problems*, 9(4), 307-314.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6^a ed.). Sage Publications.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4^a ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fusch, P. I. y Ness, L. R. (2023). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *Qualitative Report*, 28(1), 1408-1422. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.4911>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Gioia, D. A., Corley, K. G. y Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15-31.
- Good, T. L. (2009). *21st century education: A reference handbook*. SAGE Publications
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Guyot, V. I. (2005). *La epistemología y las prácticas del conocimiento*. Universidad Nacional de San Luis.
- Hargreaves, A. (2015). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin.
- Hargreaves, A. (2018). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Hargreaves, A. (2020). *Moving: A memoir of education and social mobility*. Solution Tree.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.

- Hattie, J. (2020). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N. y Marconi, V. C. (2022). Code saturation versus meaning saturation: How many interviews are enough? *Qualitative Health Research*, 32(2), 148-154. <https://doi.org/10.1177/10497323211029255>
- Koselleck, R. (1979). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Suhrkamp Verlag.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Lemert, E. M. (1951). *Social pathology: A systematic approach to the theory of sociopathic behavior*. McGraw-Hill.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- Marzano, R. J. (2012). *Becoming a reflective teacher*. Marzano Research Laboratory.
- Marzano, R. J. (2017). *The new art and science of teaching*. Solution Tree.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Max Niemeyer Verlag.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. SAGE Publications.
- Maxwell, J. A. (2020). *Realism as a stance for mixed methods research*. SAGE Publications.
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4^a ed.). Jossey-Bass.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.
- Moernaut, N. (2021). Listening between the lines: How a theoretical framework prevents superficial analysis in qualitative research. *New Trends in Qualitative Research*, 6, 15-23. <https://doi.org/10.36367/ntqr.6.2021.15-23>
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Replantear reformar, reformar el pensamiento*. Seix Barral.
- Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212-1222. <https://doi.org/10.1177/1049732315588501>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4^a ed.). SAGE Publications.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Routledge.
- Polit, D. F. y Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1451-1458. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.06.004>

- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (2017). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Strauss, A. L. (1978). *Negotiations: Varieties, contexts, processes, and social order*. Jossey-Bass.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4ª ed.). Sage Publications.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2ª ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2ª ed.). Wiley-Blackwell.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2ª ed.). Wiley-Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

AUTOR:

Eduardo Pinto Muñoz

Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

Profesor de Educación Media, Mención en Lenguaje y Comunicación. Magister en Innovación Curricular y Evaluación Educativa. Periodista. Doctorando en educación de la Universidad Católica de Córdoba-Argentina. Elaborador de ítems para las pruebas de comprensión lectora del Sistema de Medición de Calidad Educativa (SIMCE). Profesor de perfeccionamiento y acompañamiento docente del Centro de Formación de Recursos Didácticos de la Universidad de Concepción-Chile.

2108917@ucc.edu.ar