

La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad de la formación docente

Díaz Quero, V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad de la formación docente. En D. Izarra y R. Ramírez (Comps.), *Docente, enseñanza y escuela*. (pp. 21-37). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Víctor Díaz Quero¹
vdq@ciegc.org.ve

Introducción

La formación docente es un proceso complejo, vista su naturaleza humana, donde se evidencia la relación entre la educación formal e informal, dominios pedagógicos, didácticos, disciplinares, éticos y estéticos que se revela desde dos entidades: (a) La práctica pedagógica y (b) El saber pedagógico. Examinar e interrogar estas dos entidades contribuirá a obtener respuestas en relación con las concepciones, fundamentos y tendencias del proceso formativo que se configuran en el saber y el hacer del docente.

La práctica pedagógica es la actividad diaria que realizan los docentes orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los estudiantes en un contexto de múltiples referencias y para entenderla, comprenderla y reconstruirla es necesario examinarla desde las perspectivas ontológica, epistemológica y teórica como parte de un proceso útil y necesario para quienes tienen la responsabilidad de formar al otro y a los otros.

El saber pedagógico son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.

¹ Profesor titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Venezuela

En relación con la reflexión epistemológica se trata de hacerle nuevas preguntas al origen del conocimiento, reconstruir su itinerario cognitivo, explicar cómo se transforma la realidad; y como estas instancias pueden y deben contribuir a desarrollar un sentido crítico en una disciplina o área del saber que le permita reflexionar sobre sus fundamentos, como campo especializado de conocimiento, y en este caso de la práctica pedagógica como entidad reveladora de la formación docente.

El propósito de este artículo está dirigido a explicar la perspectiva epistemológica de la práctica pedagógica de los docentes desde los siguientes aspectos (a) La realidad del docente, (b) la reflexión epistemológica y (c) Cómo se elabora el conocimiento en relación con la práctica pedagógica. Se intenta, entonces, examinar sus instancias de elaboración, sus principios constitutivos, de legitimación y sus formas discursivas.

La realidad del docente

El docente es una circunstancia que se forma desde la interioridad de una persona. Si la persona tiene principios, valores y convicciones así las tendrá el docente y desde esta referencia axiológica, que se inicia y desarrolla en la familia, como valores fundantes, se forma el docente. Quienes ingresan a la docencia, bien por vocación primaria, tradición familiar u otras razones, configuran con sus valores, conocimientos, tradiciones y prácticas su identidad profesional. Cada docente constituye una historia por reconstruir y una biografía por escribir. Esa es la memoria pedagógica. Memoria que permite reunirse con las esperanzas, sueños, dedicación, entrega y esfuerzos que se dibujan en la rostroidad del docente.

Existen diversas opciones para examinar la formación docente; una de ellas es la expuesta por Hargreaves (1998) quien lo hace desde tres ángulos. El primero visto como un problema individual y los desafíos de quienes entran en la docencia. El segundo el problema de las instituciones de formación docente, dificultades y

demandas del contexto y el tercero es el desarrollo profesional; es decir, la formación permanente.

Desde estas opciones el estudio de las vocaciones primarias; es decir, porque se selecciona a la docencia y no otra profesión es parte del problema individual que implica los desafíos del ejercicio de la profesión que cada día tiene más exigencias de la sociedad y según Esteves (2006, 35) “Hay un auténtico proceso histórico de aumento de la exigencias que hacen al docente, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades” Aparte del dominio disciplinar, debe ser un facilitador de los aprendizajes, ser un promotor social, cuidar el equilibrio psicológico y afectivo de los alumnos, a lo cual se agrega que cada vez que existe un problema político social se asume que es un problema de educación y su solución se pide a las instituciones educativas.

Las instituciones formadoras contribuyen con un bajo porcentaje de los saberes y dominios que podemos auscultar en la vida profesional. El mayor porcentaje procede de las múltiples relaciones contextuales que se dan en la sociedad y en los últimos años por la influencia de las tecnologías de la información y comunicación que se han convertido en una “escuela paralela” donde un elevado porcentaje de docentes, son migrantes digitales que deben formar a nativos digitales en un contexto tecnológico donde la novedad y los cambios son los rasgos distintivos.

La actuación del docente, quien debe cumplir con la docencia, la actualización tecnológica, la extensión y la investigación en la institución educativa, está en estrecha relación con los diversos contextos donde ejerce su actividad pedagógica, la cual puede analizarse de acuerdo con Tejada (2000) en tres niveles: (a) sociocultural, (b) institucional e (c) instructivo

El sociocultural es el nivel más amplio. La dependencia de la función docente viene determinada por cuanto el profesor en el escenario de la escuela como referencia educativa tiene encomendada la integración del alumno en lo social; es decir, la socialización. Desde una perspectiva convencional, el papel del profesor se

concreta como mediador de una serie de valores, conocimientos y formas de actuar que se consideran fundamentales para la conservación de la cultura.

En el contexto institucional la institución escolar posee una estructura organizativa que influye directamente en la actuación del profesor. Por una parte, el profesor, como miembro de la comunidad, desarrolla un proyecto educativo, que afecta tanto su actuación en el aula como a la propia institución; y, por otra parte, como un elemento más de la organización se inscribe dentro de una estructura de relaciones.

De este modo, el docente se encuentra simultáneamente dependiendo de ciertas instancias que afectan a su relación de trabajo con sus pares; a la vez que está investido profesionalmente de una determinada autoridad que debe ejercer con el grupo de alumnos, tanto en el aula, como fuera de ella. La función del profesor y sus roles dentro de la institución dependerá directamente de las características de la misma institución. En este caso, nos referimos a la influencia directa de la cultura organizativa y el clima organizacional que afectan la actuación del profesor en la institución.

El contexto instructivo es donde el profesor adquiere mayor protagonismo desde una perspectiva didáctica, pues, es responsable de la creación de un clima social donde la interacción es fundamental en el proceso de mediación de la enseñanza. En esta situación aparecen dos funciones básicas del profesor: el profesor como mediador y el profesor como organizador. En el primer caso, el profesor planifica la enseñanza, propone objetivos, selecciona contenidos, medios, recursos, acuerda la evaluación. En el segundo caso, realiza una serie de actividades relativas a las formas de comportamiento del alumno en clase, materiales de trabajo, situaciones didácticas, relaciones de entre los alumnos y con el profesor.

Es evidente la importancia que tienen los contextos expuestos a lo cual se agrega en opinión de Imbernón, (1994) otro factor representado por la necesidad de actualizar la formación de los profesores como una cuestión imprescindible para evitar la rutinización del profesional y la obsolescencia del sistema educativo. El vertiginoso cambio sociocultural, entendido como la organización de la vida social y

familiar, necesidades de los alumnos, de las instituciones; así como cambios económicos y tecnológicos exige que los programas de formación inicial y permanente de los profesores cumplan una función de constante innovación y de conexión con los contextos de la práctica escolar. La formación del docente no es una actividad aislada, ni puede considerarse como un conocimiento autónomo e independiente de la investigación. Su concepción está vinculada a los marcos teóricos y supuestos que en determinado momento sociohistórico predominan en el conocimiento social.

Ahora bien, la formación docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia, en general, plantea nuevas interrogantes según las cuales no existen verdades absolutas, sino que su estatuto será siempre provisional. ¿Cómo es o como deberá ser la formación docente? Este es el debate entre el ser y el deber ser. Se puede responder esta pregunta desde dos planos. El primero referido a la formación académica que se imparte en instituciones de educación universitaria que concluye provisionalmente con el pregrado. El segundo plano está dado por la formación que se da en el ejercicio de la profesión docente y en la decisión de asumir un plan de desarrollo personal.

Es necesario cambiar para transformar, pero no todo lo nuevo es bueno ni todo lo viejo es malo; Gimeno (2009) afirma que no es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo parezcan, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad y ese cambio debe estar centrado en el desarrollo de la persona humana esa es la razón teleológica de la educación, pues, la sociedad moderna exige cada día mayor creatividad e innovación.

Desde esta referencia contextual es posible, entonces, transformar la realidad del docente, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan. Se requiere, para ello, una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad, que, a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y del espacio del otro.

La reflexión epistemológica

Los términos gnoseología y epistemología explica Ferrater (2004) eran usados como sinónimos para referirse a la teoría del conocimiento, pero después que la gnoseología comenzó a ser dominante en las tendencias filosóficas se orientó su uso como teoría del conocimiento, sin precisar qué tipo de conocimiento, y la epistemología para teoría del conocimiento científico o para dilucidar problemas relativos al conocimiento cuyos principales ejemplos eran extraídos de la ciencia

El término epistemología según Damiani (1997) deriva etimológicamente de la palabra griega *episteme* que significa conocimiento verdadero y se refiere a la acción de conocer y el conocimiento supone la búsqueda de la verdad, que es el resultado de la concordancia entre el lenguaje, el pensamiento y la realidad. Se infiere de esta definición que el discurso, escrito o verbal, debe revelar la correspondencia entre el pensamiento y la realidad para así legitimar el conocimiento.

Desde la epistemología el conocimiento aspira a la adquisición teórica, verdadera de la realidad, en oposición a la creencia; es decir, a la doxa, término griego que según Ferrater (2004) significa opinión. La epistemología, como reflexión sobre el conocimiento que busca la verdad supone una reflexión sistemática sobre la relación que se establece entre el sujeto pensante y un contenido del pensamiento que se formula en un juicio del cual se admite la posibilidad de la verdad.

De acuerdo con Moulines (1988) la epistemología se define como la rama de la filosofía que se ocupa del conocimiento científico; es decir, estudia los procesos y estructuras que se utilizan en la elaboración del conocimiento. Se trata de una definición estructural y procesual y este sentido es útil para explicar la elaboración del conocimiento en relación con la práctica pedagógica; no obstante, en relación con el origen del conocimiento Hessen (2006) señala dos concepciones: (a) una cuando para formular un juicio nos apoyamos en los datos de nuestros sentidos, la vista, el

tacto o en la experiencia y (b) otra que ve en el pensamiento humano, en la razón, la única base del conocimiento.

El análisis epistemológico en su interés de encontrar la validez de fundamentos explicativos de la realidad no puede obviar que la ciencia y la tecnología no quedan al margen del mundo social y en el caso concreto de la práctica pedagógica tiene que hacer énfasis en la dimensión de un sujeto histórico que tiene la condición de persona, y una misión pedagógica de formar al otro sustentada en la paz y en la libertad como componentes del proceso formativo.

En este contexto la práctica pedagógica se asume como una forma de pensar la realidad y desde la cual el sujeto pedagógico pensante elabora conocimientos, sistematizados o no, que constituyen una base teórica para explicar su actuación profesional. El docente en su actuación pedagógica enseña saberes y, al hacerlo, construye saberes; no obstante, se evidencia una ruptura en cuanto al estatuto de ese saber. Ante una concepción acumulativa del conocimiento, dominante durante el siglo decimonónico y buena parte del siglo XX, donde la práctica pedagógica se caracterizaba por la objetividad y por la distancia que guardaba el sujeto (docente) del objeto (estudiante-situaciones didácticas) y por un currículo orientado por contenidos y donde la práctica superaba a la discusión y reflexión teórica, surgen otras opciones en relación con la actuación docente y emergen otras lecturas de la realidad.

Estas nuevas opciones están orientadas por un acercamiento del sujeto hacia el objeto; de lo objetivo se transita hacia lo subjetivo y lo intersubjetivo y la práctica-práctica cede paso a la discusión teórica y a la reflexión y reconstrucción de las prácticas pedagógicas de los docentes, lo que permite resignificarlas. El docente es y debe ser un generador de conocimientos, cuando reflexiona y teoriza desde su práctica, reconstruyéndola y resignificándola.

En este contexto es útil la opinión de Perafán (2004) quien afirma que existe un conocimiento propio del profesor que ha sido construido históricamente y, fundamentalmente una diversidad epistemológica constituyente del mismo que al ser comprendida en una categoría particular permite su legitimación no sólo en la escuela, sino también en las comunidades del saber.

Este proceso de reflexión, teorización y producción de conocimientos, por parte del docente, requiere de un proceso formativo. No obstante, siguiendo a Bontá (1997) se cuestiona a las instancias de formación docente inicial respecto del bajo impacto porque perdura un modelo descontextuado, que no refleja las condiciones de trabajo del docente real. En las instituciones de formación docente la articulación teoría práctica es baja, no solo por lo señalado, sino también porque se introduce al estudiante en un discurso megateórico de difícil comprensión que tendrá mucho que ver con la actuación posterior del docente y los recursos que utilizará y aplicará para enfrentar la diversas situaciones que le impone la práctica pedagógica que se desarrolla en un contexto multireferencial.

En esta discusión Porlán y Rivero (1998) precisan que existen autores que homologan conocimiento con saber y si los profesores aprenden adecuadamente los postulados básicos de las teorías relacionadas con los contenidos escolares y los de las ciencias de la educación, estarán capacitados para enseñar; no obstante, saber algo no es sinónimo de saber hacerlo en la práctica

Es necesario, entonces, comprender las características del conocimiento de los profesores en formación y en ejercicio, sus posibilidades reales de evolución, las alternativas de cambios deseables y posibles y las estrategias formativas que pueden favorecerlas. Se trata de definir el conocimiento profesional como un conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y radicalmente distinto al que domina y cuya construcción ha de ser gradual y progresiva, tomando en consideración las concepciones de los profesores, sus obstáculos y sus hipótesis de trabajo.

De acuerdo con estas consideraciones se distinguen cuatro tipos de conocimientos según Porlán y Rivero (ob. cit.), en atención a dos dimensiones: (a) dimensión epistemológica organizada en torno a la dicotomía racional-experiencial, y (b) dimensión psicológica, que se organiza en torno a la dicotomía explícito-tácito.

1. Saberes académicos. Conjunto de concepciones disciplinares que tienen los profesores, bien del contenido del curriculum o de las ciencias de la educación.

Se generan fundamentalmente en el proceso de formación inicial. Son explícitos y están organizados en el mejor de los casos atendiendo a la lógica disciplinar. En general, los vinculados a las ciencias de la educación suelen tener una escasa influencia en la actividad profesional debido a su aprendizaje descontextuado y fragmentario y constituyen eso que muchos profesores rechazan llamándolo despectivamente «la teoría».

2. **Los saberes basados en la experiencia.** Es el conjunto de ideas conscientes que los docentes desarrollan durante el ejercicio de la profesión acerca de diferentes aspectos (el aprendizaje de los alumnos, la metodología, la naturaleza de los contenidos, el papel de la programación y la evaluación, objetivos, fines). Estos saberes se manifiestan como principios de acción. Son el tipo de concepciones que se comparten habitualmente en el contexto escolar. Tienen un fuerte papel socializador y orientan la conducta profesional. Se expresan con más claridad en las situaciones de diagnóstico de los problemas y conflictos que se dan en el aula. Estos saberes no mantienen un alto grado de organización interna pues, epistemológicamente hablando, pertenecen al conocimiento «de sentido común» y comparten con el gran parte de sus características: adaptativo, con contradicciones internas, impregnado de valoraciones morales e ideológicas, basado en argumentos inconsistentes como los relacionados con la tradición: siempre se ha hecho así. Muchos sustentos de las prácticas educativas se asientan sobre el sentido común de un determinado grupo cultural del cual forman parte los profesores.
3. **Rutinas y guiones de acción.** Es el conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula y que contienen pautas de actuación concretas y estandarizadas. Pertenecen a un tipo de significado que nos ayudan a resolver una parte importante de nuestra actividad cotidiana, especialmente aquella que se repite con cierta frecuencia. Son muy resistentes al cambio. Las rutinas son inevitables en toda actividad humana. Cualquier cambio que se promueva en la enseñanza ha de traducirse, en último término, en un cambio de rutinas, si queremos que entre realmente en el aula. La demanda de la receta por

parte de los docentes, tan denostada ingenuamente desde posiciones teóricas, es una manifestación de lo que decimos.

Las rutinas se organizan en el ámbito de lo concreto y se vinculan a contextos muy específicos. Se manifiestan en la conducta profesional y sólo son analizables en relación con ella, de tal manera que los profesores tienen que evocar sus recuerdos sobre lo acontecido en el aula para poder identificarlas. Este tipo de saber se genera muy lentamente. De modo que hay necesidad de ser de nuevo alumno porque cuando somos alumnos es una de las opciones como logramos encontrarnos con la mayor parte de los aprendizajes. Viendo y conviviendo con profesores que comparten algunas rutinas básicas comunes es como se incorporan, de forma enseñanza tradicional con la cuales se ha tenido éxito. Sin embargo, las rutinas se pueden integrar en inconsciente, los esquemas de actuación prototípicos del modelo de redes semánticas y en esquemas estratégicos más amplios que pueden permitir grados importantes de flexibilidad ante situaciones diversas que permite apreciar las diferencias que se pueden encontrar entre profesores expertos y noveles.

4. **Las teorías implícitas.** Se refieren mas bien a un no-saber que a un saber, en el sentido de que son teorías que pueden dar razón de las creencias y de las acciones de los profesores en función de categorías externas. Los profesores no suelen conocer la existencia de estas posibles relaciones entre sus formas de pensar y actuar y determinadas formalizaciones conceptuales. Por ejemplo, cuando un docente adopta una estrategia de enseñanza, basada casi exclusivamente en la transmisión verbal de los contenidos disciplinares, es posible que no sepa conscientemente que dicha forma de pensar y de actuar presupone una teoría de aprendizaje por apropiación formal de significados. Por tanto, nos estamos refiriendo a un tipo de concepciones que sólo puede ponerse en evidencia con la ayuda de otras personas, compañeros de trabajo, investigadores, pues ni son teorizaciones conscientes de los profesores, ni aprendizajes académicos que se han convertido de manera significativa en creencias y pautas de actuación concreta. Argyris (2009) distingue entre «teoría

explícita y teorías en uso» y plantean que puede que no haya excesiva correspondencia entre ambas. La teoría explícita es la que un individuo nos comunica cuando le preguntamos cómo se comportaría en determinada circunstancia; sin embargo, la teoría que orienta su actuación es la teoría en uso. Son interpretaciones acerca de qué teorías dan razón de lo que creemos y de lo que hacemos, aunque no lo creamos y lo hagamos sin saberlo.

Estos cuatro tipos de conocimientos homologados con saberes se producen en contextos académicos, institucionales, laborales y en la vida cotidiana y son elementos constitutivos de la reflexión epistemológica, pues, los docentes, en los distintos niveles del sistema educativo, elaboran y sistematizan un saber como agentes participantes en el proceso pedagógico, que tiene como objeto central la reflexión sobre la práctica y si el conocimiento sustenta nuestra actuación profesional también coadyuva en la orientación de nuestras vidas en el mundo, asegurando con firmeza al decir de Sola (1999) el acierto de nuestra creencias, que también son una fuente de conocimientos, estableciendo ataduras entre estas y la práctica de manera que el sujeto pueda anclarse en la realidad de la vida cotidiana y profesional.

¿Cómo se elabora el conocimiento sobre la práctica pedagógica?

¿Cuáles son las reglas de elaboración? ¿En cuáles escenarios de puede demostrar? Diversas respuestas originan estas preguntas. Si se responde desde el pensamiento de Platón las ideas tendrán orientación racionalista y si se hace desde el criterio de Aristóteles tendrán con una orientación empirista. Cualquier ruta indagatoria se inclinará por una de las dos opciones expuestas anteriormente que se podrá orientar a partir de preguntas radicales que al decir de Restrepo (2009, 147), es “una pregunta que apunta a la raíz o al fundamento de lo que es. Es una pregunta divergente, es una pregunta que lleva en si la densidad de la sorpresa, que contiene la desavenencia, la inconformidad con que lo que es, o la duda respecto a lo que se cree como lugar común”

Es posible que el docente en su cotidianidad pedagógica no se haga estas preguntas y no piense que con sus ideas, pensamientos y prácticas elabora un conocimiento, de manera consciente e inconsciente, que fundamenta y orienta su actuación pedagógica; no obstante, se asume que en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, como espacio dialéctico, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto.

En este proceso reflexivo en relación a como se produce el conocimiento Padrón (1998) propone los enfoques epistemológicos a partir de dos criterios para clasificarlos: (a) Un primer criterio es lo que se concibe como producto del conocimiento científico y (b) un segundo criterio es lo que se concibe como vía de acceso y de producción del mismo. De acuerdo con estos dos criterios existen tres clases de enfoques:

1. Enfoque Empirista-Inductivo, también llamado positivista, neopositivista, atomista lógico. De acuerdo al primer criterio, en este enfoque se concibe como producto del conocimiento científico los patrones de regularidad a partir de los cuales se explican las interdependencias entre clases distintas de eventos fácticos y de acuerdo al segundo criterio las vías de acceso son los sentidos y sus prolongaciones, instrumentos de observación y medición, ya que los patrones de regularidad se captan a través del registro de repeticiones de eventos.
2. Enfoque Racionalista-Deductivo, también denominado deductivista, teórico o teorista, racionalista crítico, de acuerdo con el primer criterio, en este enfoque se concibe como producto del conocimiento científico el diseño de sistemas abstractos dotados de alto grado de universalidad que imiten los procesos de generación y de comportamiento de una cierta realidad. La vía de acceso; es decir el segundo criterio, es la razón.
3. Enfoque Introspectivo-Vivencial, recibe el nombre de sociohistoricista, fenomenológico, dialéctico-crítico, simbólico-interpretativo psicologista, hermenéutico. El producto del conocimiento son las interpretaciones de los

simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad (humana y social, fundamentalmente. En cuanto al segundo criterio de clasificación; lo que conciben como vías de acceso, en este enfoque se tiene la convicción de que la vía más apropiada para acceder al conocimiento es una especie de simbiosis entre el sujeto investigador y su objeto de estudio, una especie de identificación sujeto-objeto, tal que el objeto pase a ser una experiencia vivida, sentida y compartida por el investigador de ahí el calificativo de vivencial.

Estos tres enfoques constituyen rutas cognitivas para elaborar el conocimiento en relación con la práctica pedagógica y contribuir al decir de Popper (1994,18) a la “Búsqueda de la verdad, la búsqueda de teorías explicativas objetivamente verdaderas” pero advierte que las verdades son siempre provisionales, pues, el conocimiento, siempre está abierto a revisión, pues, consiste en conjeturas comprobables y muchas veces son doxa en vez de episteme.

La reflexión epistemológica es una actividad persistente, que se renueva una y otra vez, donde las preguntas radicales sirven de brújulas creadoras y lejos de buscar reglas comunes, a los distintos procesos de conocimiento, o intenta dar cuenta de las dificultades con la realidad a la que se enfrenta y si la práctica pedagógica es una forma de pensar la realidad, entonces, es una opción para crear nuevos conocimientos que coadyuven en la emancipación del hombre en un contexto de justicia, paz y libertad.

Este proceso reflexivo, que se asume como reconstrucción de la propia experiencia, puede presentarse en tres momentos (a) reconstruir situaciones donde se produce la acción, lo que conduce a que el docente redefina la situación en se encuentra reinterpretando y asignando nuevo significado a lo ya conocido, (b) reconstruirse a sí mismo como docente que permite toma conciencia de la forma que se estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación y (c) reconstruir los supuestos sobre los cuales subyace la práctica pedagógica.

Conclusiones

La discusión que se adelanta sobre la formación docente exige un cambio radical respecto a las concepciones y prácticas que se desarrollan, a pesar de las fuerzas de cambio que emergen en los movimientos pedagógicos, y uno de esos cambios es asumir la reflexión epistemológica como una opción que le permita al docente transformar la concepción, muchas veces estática, de su mundo personal y de la realidad, mediante un profundo proceso reflexivo para así elaborar nuevos conocimientos que coadyuven a fortalecer y desarrollar su práctica pedagógica, la cual revela, en gran parte, su proceso formativo.

El docente en su ejercicio profesional continuará con su práctica pedagógica, enseñando y construyendo saberes cuando se enfrente a situaciones particulares del aula como espacio dialéctico, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto. La reflexión sobre este proceso es necesaria, pero es posible que el docente no lo desarrolle y que acepte las rutinas como el método adecuado y/o que vea como normal lo que no es normal. Propiciar esa recuperación crítica que objetiva de alguna forma la práctica pedagógica es una de las razones para reflexionar sobre esta realidad.

Un nuevo conocimiento sobre la práctica pedagógica convoca al docente como sujeto epistémico, con sus concepciones y saberes, para que pueda armonizar la correspondencia entre pensamiento, lenguaje y realidad, sus elementos constitutivos y las formas discursivas que lo revelarán ante los otros como una vía de socialización y legitimación. La fundamentación de ese nuevo conocimiento, que deberá ser validado y con la influencias de lo múltiples contextos, estará en las teorías implícitas; es decir lo que el docente dice que hará en su actuación y la teoría

en uso que significa lo que realmente hace, los saberes académicos, los saberes de la experiencia y las rutinas y guiones de acción

El docente vive en un entorno físico y simbólico al mismo tiempo que se revela en su pensamiento, interacción y acción; desde esta referencia la práctica pedagógica consiste en una nueva forma de pensar la realidad donde se evidencia un conocimiento propio que ha elaborado históricamente y que constituyen una base teórica para explicar su actuación profesional y desde este proceso reflexivo se deben crear las condiciones para que suscriba una visión crítica de su proceso formativo que le permita reconstruir sus concepciones, discursos y prácticas.

REFERENCIAS

- Argyris, C. (2009). Conocimiento para la acción. Argentina: Granica.
- Bontá, M. (1997). La construcción del saber pedagógico. [Documento en línea]. Disponible: http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/autores/vrdocbd.jsp?Documento=50296 [Consulta: 2002, Abril 12].
- Damiani, L. (1997). Epistemología y ciencia en la modernidad. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti, E. (Compilador) El oficio de docente. (pp. 17-69) Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Ferrater, J. (2004). Diccionario de filosofía. Barcelona, España: Ariel
- Gimeno, J. (2009). Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata
- Hargreaves, A. (1998). Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente. En Birgin, A.; Dussel, I; Duschatzy, S.; Tiramonti, G. (comps) La formación docente. Buenos Aires: Troquel.
- Hessen, J. (2006). Teoría del conocimiento. Bogotá: Ediciones Universales
- Imbernón, F. (1994). La formación del profesorado. Buenos Aires: Paidós
- Moulines, U. (1988). Epistemología. En Reyes R. Terminología Científico Social. Barcelona: Anthropos. Antología de Epistemología y Metodología en la WEB. Compilación en CD. P.1. Disponible en LIN-EA-I

- Padrón J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. *Revista Educación y Ciencias Humanas*. [Revista en línea] 17. Disponible: <http://padron.entretemas.com> [Consulta: 2012, Noviembre 10].
- Perafán, A. (2004). La epistemología de profesor sobre propio conocimiento profesional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Popper, K. (1994) En busca de un mundo mejor. Barcelona, España: Paidós
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998) **El conocimiento de los profesores**. Sevilla, España: Diada.
- Restrepo, G. (2009). Pregunta y psicagogía. En Martínez, A. y Peña, F. (Compiladores Instancias y estancias de la pedagogía (pp.141-174). Bogotá: Bonaventuriana.
- Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En Pérez, A., Barquin, J., Angulo, J. (Editores). Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica. (pp. 379-398). Madrid: Akal Textos.
- Tejada, J. (1997). **El proceso de investigación científica**. Barcelona, España: Fundación la caixa