

Capítulo 13.

Innovación y práctica pedagógica: una relación esencial en la transformación del quehacer docente

Jeison Alexander González González¹

Cítese como: González-González, J. A. (2023). Innovación y práctica pedagógica: una relación esencial en la transformación del quehacer docente. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 150-161). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c325>

13.1 Introducción

La formación docente inicial es un campo que en las últimas décadas se ha ampliado, y crece el interés y la producción académica al respecto, por cuanto se reconoce su importancia para el mejoramiento y transformación de la educación en el ámbito local, regional, nacional e internacional. Solo es posible pensar en un aumento de la calidad educativa si se parte de la base del gremio docente, y esto conlleva directamente a las instituciones y los procesos que se ocupan de la formación profesional de los docentes; en el caso de Colombia, se da en las universidades a nivel de pregrado mediante las facultades de educación, dados los cambios consolidados con la promulgación de la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación y las directrices y lineamientos allí definidos para la educación superior. En este contexto, desde la experiencia ganada a través de los años como docente e investigador (durante los últimos cinco años 2016-2021).

En el ámbito específico de la educación infantil, se han venido desarrollando una serie de procesos pedagógicos y didácticos que han permitido articular la práctica pedagógica (de carácter formador), la investigación y la innovación, mediante estrategias de trabajo que conllevan el diálogo de saberes, la interdisciplinariedad, el pensamiento reflexivo y la interacción en contextos reales de acción.

En este sentido, en esta ponencia, se pretende dar a conocer, a modo de un texto argumentativo y reflexivo, un conjunto de aprendizajes logrados a través de

¹Docente tiempo completo, Lic. en Educación Infantil, Facultad de Educación, Universidad Santo Tomas (Bogotá). Correo electrónico: jeison.gonzalez@ustadistancia.edu.co

la experiencia recogida en años de trabajo con varias generaciones de pedagogas y educadoras infantiles en formación inicial, de las cuales ya han sido graduadas tres cohortes en los ámbitos de la Universidad Santo Tomás, desde la Facultad de Educación de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia (modalidad mixta: distancia con apoyo de la virtualidad) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (modalidad presencial).

La primera con sede principal en Bogotá y presencial en 23 departamentos a nivel nacional, a través de sus Centros de Atención Universitaria; la segunda con su ubicación única en Bogotá (con todas sus sedes y facultades distribuidas en varios puntos de la ciudad), esto desde lo que se realiza en la articulación o vinculación entre los espacios académicos de práctica pedagógica y formación en investigación en el ciclo de profundización o profesionalización (VI-X nivel/semestre) del plan de estudios respectivo. En particular, en esta reflexión, el interés se centra en la relación particular y específica entre la innovación y la práctica pedagógica en el contexto del proceso formativo docente.

La innovación en general es un concepto, un proceso y una práctica que originalmente no nace en el campo de la educación, sino que procede de áreas como el diseño, la arquitectura y la ingeniería, que posteriormente pasa a las ciencias sociales en ámbitos como la administración, la economía y el comercio, y que solo en la contemporaneidad (segunda mitad del siglo XX) llegó al ámbito de la educación, con la necesidad de mejorar y elevar la calidad de la misma, de fortalecer las prácticas educativas y pedagógicas, de reconfigurarlas y transformarlas y avanzar en su actualización, en la búsqueda de dar respuestas a los grandes retos de un mundo que se ha transformado velozmente por efecto de los cambios producto de la globalización, la expansión de la tecnología y las redes informáticas y computacionales y, actualmente, por todo el mundo digital y virtual y las múltiples formas que toman las tecnologías (TIC, TAC, TEC), entre otras.

A nivel metodológico, el trabajo desarrollado en estos procesos formativos se orienta por medio de la pedagogía problémica (Ortiz, 2009) y dialogante (Zubiría, 2006), incorporando algunos elementos del pensamiento crítico (Mejía, 2011) y reflexivo en la educación (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1998), que se ponen en acción al interior de los espacios de formación teórica y reflexión sobre la práctica con los que se cuenta para este proceso, los que a su vez se ponen en relación directa con los seminarios y niveles de formación en investigación, conjugando las fases de la consolidación de los proyectos pedagógico-investigativos de las docentes en formación, desde la realización de sus propuestas y apuestas en los ámbitos institucionales donde se llevan a cabo sus prácticas, donde se experimentan y se generan acciones y estrategias de innovación.

En lo que concierne a la línea teórica que fundamenta este proceso, esta se nutre de los aportes tomados de varias perspectivas, entre ellas, el pensamiento problémico (Zeichner, 1992; 1995), la práctica reflexiva (Schön, 1998; Restrepo,

2003) y el diálogo de saberes (Zemelman, 1992; Martínez, 1990), que permiten consolidar las bases que dan soporte al quehacer formativo con orientación investigativa y práctica. Lo anterior permite continuos ejercicios de innovación educativa, pedagógica y didáctica en los diferentes momentos y niveles del curso del plan de estudios en sus últimos niveles.

Para el desarrollo del propósito argumentativo, y ante todo reflexivo de la ponencia, se genera la siguiente pregunta problematizadora: ¿cómo se da la relación entre innovación y práctica pedagógica para dar lugar a la transformación del quehacer docente desde el ámbito de la formación inicial de licenciados?

13.2 Objetivos

Los propósitos que han orientado la experiencia, plasmada en esta ponencia, cuyo fin es de orden argumentativo y reflexivo entorno al tema la relación entre innovación y práctica pedagógica en la formación inicial docente, están dados por los objetivos del proceso formativo en el que se basa, los cuales se sintetizan a continuación:

- Favorecer el desarrollo de competencias y habilidades investigativas y pedagógicas de las docentes en formación inicial en el campo de la educación infantil.
- Potenciar espacios de encuentro e intercambio que permitan el acercamiento con ámbitos educativos diversos para las infancias para generar proyectos investigativos que emergen de la práctica pedagógica formativa.
- Consolidar el desarrollo de procesos investigativos que, desde la experimentación pedagógica, favorezcan la consecución de la innovación educativa, pedagógica y didáctica.

13.3 Consideraciones teóricas

A continuación, se presenta el conjunto de algunos de los principales referentes de orden teórico que aportan a la definición y fundamentación de las principales categorías de análisis que estructuran esta reflexión, que se construye con base en la experiencia de trabajo y ejercicio docente en el campo de la formación inicial de educadoras y pedagogas para la infancia.

13.3.1 Práctica pedagógica con fines formativos

La práctica pedagógica, en términos de Díaz (1990), se define como: “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (p. 15).

En este sentido, como lo afirman Contreras, M. y Contreras, A. (2012), “vista la práctica pedagógica como una acción dinámica y compleja, ésta debe responder a las necesidades educativas de la sociedad actual” (p. 197).

De este modo, la práctica pedagógica no es estática, única, ni inamovible, está exigida por la realidad sociocultural y el contexto particular en el que se desarrolla. En términos de Contreras, M. y Contreras, M. (2012):

Es una acción sin leyes impuestas, que determinan una manera única y precisa de alcanzar los objetivos, que diariamente se proponen los docentes durante la jornada de clase con sus educandos; al contrario, es una acción flexible, que permite su adaptación a los acontecimientos cotidianos. (Contreras y Contreras, 2012, p. 210).

En este sentido, la práctica pedagógica, en el ámbito de la formación docente inicial, tiene un lugar primordial para la integración de la apropiación y construcción del saber pedagógico desde la acción, a la vez, el diálogo entre la teoría y la práctica, el pensar y el hacer, la puesta en marcha de los aprendizajes propios de los modelos pedagógicos y los enfoques didácticos mediante la implementación de estrategias, recursos, medios y mediaciones en el intercambio y la interacción directa, en este caso, con niños y niñas en ámbitos reales del ejercicio educativo profesional.

La práctica pedagógica con fines formativos y profesionalizantes tiene la misión fundamental de favorecer y generar las condiciones para la consolidación de las competencias propias del ejercicio docente, que, desde la política pública en el contexto nacional colombiano, comprende tres grandes áreas: enseñar, formar y evaluar (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2017). Por ende, el docente, cuando se enfrenta a las exigencias de la acción práctica, necesita desplegar todas sus habilidades y saberes desarrollados y construidos en el proceso formativo, que requieren de competencias de orden pedagógico, didáctico y curricular. En este sentido, la práctica, en este contexto, es vital para la consolidación de las aptitudes y actitudes que las docentes podrán en marcha en el ámbito profesional y laboral en que se desempeñarán al egresar y recibir el título de licenciatura.

Desde la perspectiva de Messina (s.f), la experiencia es la base fundamental (una categoría central) y validada en el campo educativo para la construcción del saber pedagógico, es decir, una concepción crítica de la relación entre la teoría y la práctica, donde estas se aportan y retroalimentan mutua y recíprocamente, pasando de una posición vertical de predominio de una sobre la otra a una de vínculo horizontal y bidireccional. Por lo tanto, la experiencia emerge como un componente constituyente esencial dentro de la práctica que de los docentes en formación inicial construyen su conocimiento profesional y desarrollan sus habilidades. “De este modo, se establece un vínculo estrecho entre reflexión,

constitución de la profesión docente, formación e investigación, girando todas estas categorías en trono de la construcción de saber pedagógico a partir de la experiencia” (Messina, s.f., p. 1).

Por último, en lo que concierne al proceso de la innovación, la práctica pedagógica se constituye en el nicho privilegiado para que, desde la experimentación, las interacciones, el diálogo, los intercambios, la modelación, la problematización y la sistematización de lo que allí sucede y se vive, desde lo que allí se pone a prueba, tenga lugar la generación de cambios, la creatividad y, por lo tanto, la aparición de nuevas ideas, de nuevas formas de actuar y trabajar, que aporten a su renovación y transformación permanente.

13.3.2 La innovación y sus tipos en el campo de la educación

La innovación educativa es un objetivo relevante para las instituciones de educación superior, en especial para “las instituciones formadoras de profesores, por el impacto que tiene en el sistema educacional de un país” (González y Cruzat, 2019, p. 103).

Desde la perspectiva de estas autoras, la innovación, en el campo de la educación, no ha sido solo un tema, sino ante todo un proceso y una práctica que cobra cada vez más interés, desde mediados del siglo XX, y más notable en la contemporaneidad y la actualidad, es algo evidente en el discurso y las acciones que promueven diversos entes multilaterales como la Unesco, OEI, OCDE entre otros, debido a la necesidad de que la educación pueda generar respuestas pertinentes y creativas frente a las condiciones y exigencias de la sociedad.

Es imposible entender la innovación como un conjunto de pasos o procesos estables, sino más bien, como una respuesta de la institución educativa ante la transformación constante de la sociedad, la rápida obsolescencia del conocimiento y los problemas asociados a la educación superior. (González y Cruzat, 2019, p. 105).

En este sentido, la innovación educativa no se centra sólo ni exclusivamente en el mejoramiento de los procesos que en su interior atañen al aprendizaje, la enseñanza o las metodologías, sino a la relación entre escuela y sociedad, escuela y cultura, es decir, los condicionamientos y los retos que el medio externo genera a la misión y el quehacer de la institución educativa, por lo tanto, la innovación conlleva pensar y actuar frente a la realidad del quehacer educativo en un momento histórico determinado y en la actualidad teniendo en cuenta tanto los factores internos como externos que involucra.

La novedad corresponde a modificaciones superficiales o adopción de algún elemento novedoso, sin que ello constituya una ruptura con la tradición. La innovación educativa, en cambio, desde cualquiera de sus enfoques y en

cualquiera de sus niveles, genera modificaciones materiales y simbólicas que permanecen en la cultura institucional. (Moreno, 2000, como se citó en González y Cruzat, 2019, p. 107)

Al mismo tiempo, retomando las ideas de Moreno (2000), se reconocen algunos rasgos característicos propios de la innovación educativa, a saber:

- La innovación no solo implica algo nuevo, sino también prácticas utilizadas anteriormente, aplicadas a nuevas circunstancias o incorporando nuevos elementos. Esto viene a reforzar la idea que la innovación nunca parte de cero.
- La innovación no es un acto sino un proceso, que involucra personas, situaciones e instituciones, articuladas para generar acciones estructuradas y orientadas a producir cambios.
- La innovación educativa se sustenta en ideas, pero debe reflejarse en prácticas educativas que mejoran la enseñanza aprendizaje. (González y Cruzat, 2019, p. 107)

Por otra parte, es fundamental y necesario comprender que, la innovación en el campo educativo requiere distinguir varios tipos, perspectivas o enfoques. A nivel general existen tres grandes vertientes:

1. La innovación educativa es aquella que se ocupa de generar cambios y transformaciones que mejoren los procesos formativos en sus aspectos externos (escuela-sociedad) y, en ocasiones, algunos internos (ambiente escolar, convivencia, enseñanza y aprendizaje, metodologías, entre otros).
2. La innovación pedagógica es aquella que corresponde, de modo particular, a lo propio y exclusivo del interior de la práctica pedagógica y sus componentes constituyentes (idea de sujeto, relación pedagógica, concepción de conocimiento, estrategias de trabajo, formas de evaluación).
3. La innovación didáctica se orienta, de modo concreto, a todo lo relacionado con el ¿cómo? del proceso de enseñanza y aprendizaje, o el método en sentido estricto y todos sus derivados (recursos, medios y mediaciones, estrategias, procedimientos, técnicas, enfoques).

Además de esta tipología o clasificación general, se distinguen (de acuerdo con lo desarrollado por González y Cruzat, 2019) otros ejes: innovación curricular y pedagógica, la innovación social y la innovación en investigación y tecnología. Dentro de innovación curricular y pedagógica se distinguen dos líneas: la innovación curricular (institucional) y la innovación de la docencia (pedagógica).

Finalmente, desde la revisión bibliográfica realizada por estas autoras, es posible evidenciar algunas líneas y relaciones clave, importantes a tener en cuenta en el amplio campo de la innovación:

- Innovación y gestión institucional.
- Innovación y gestión de la docencia
- Innovación educativa y formación Inicial Docente (FID) (González y Cruzat, 2019).

Este recorrido permite reconocer los principales aspectos y definición; se observa una panorámica de lo que comprende la innovación educativa en lo esencial para ubicar los ejes, las líneas y posibles focos de interés para quienes la estudian, sobre todo para quienes la quieren conocer e implementar en su labor profesional.

13.3.3 La relación entre innovación y práctica pedagógica

Teniendo en cuenta la breve revisión de lo que se comprende y concibe, en términos generales, como innovación y práctica pedagógica, cabe señalar que, su relación no es algo nuevo o no documentado, ha sido objeto de estudio en el campo de la educación por lo menos desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad; De acuerdo con Parra et al. (2021), “pensar y abordar los procesos de innovación situados desde las prácticas pedagógicas, convoca una reflexión inicial acerca de estas como eje articulador del proceso innovador” (p. 82).

Por lo tanto, en esta perspectiva, se constata que el espacio de la práctica pedagógica se constituye como el lugar y ámbito fundamental para pensar y propiciar la innovación en el amplio campo de lo educativo, ya que esta es inseparable de la práctica y consecuentemente de la investigación, aunque para el propósito de esta ponencia, no sea este el punto nodal de la discusión, es una relación conjunta donde estos procesos están íntimamente articulados.

Así las cosas, el interés de esta ponencia se centra en mostrar lo esencial de esta relación, por cuanto la innovación en el campo de la educación, que tiende a ser generalizada con el término de “innovación educativa”, se da por lo menos, de modo general, en tres formas esenciales: educativa, pedagógica y/o didáctica, donde, según su orientación y carácter, se requiere siempre de lo que se hace en la acción, lo que sucede ya sea en el ámbito de los procesos que dirigen el proceso formativo y su consecución o las condiciones para su ejercicio; sea en el espacio de las relaciones e interacciones; por último, en lo que comprende los intercambios y las formas de agenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje y lo que esto involucra en términos de estrategias, medios o recursos. Siempre el proceso innovador emergerá del análisis y la reflexión, también de la experimentación sobre lo que se da en la práctica. Así, innovación y práctica se articulan como dinámicas de un mismo sistema conjunto que es la educación.

Esto se confirma en palabras de Macanchi et al. (2020):

En cualquier caso, la innovación educativa, pedagógica y didáctica por su naturaleza, está directamente relacionada con la práctica por eso, la sustentabilidad de la innovación en el campo de la educación, se apoya en valor que esta puede tener para alcanzar la calidad del proceso educativo, pedagógico y didáctico y se valoriza en las posibilidades que crea para fomentar el compromiso con la calidad basada en el liderazgo docente. (p. 399)

13.4 Ruta metodológica

La perspectiva metodológica principal en la que se fundamenta el proceso formativo que se desarrolla con las docentes en preparación inicial está dada por el enfoque de la pedagogía problémica y dialogante, integrando elementos del pensamiento crítico y reflexivo en la educación.

Es importante indicar que se parte de una perspectiva donde el espacio de la práctica formativa o profesionalizante es el ámbito o nicho preferente o privilegiado desde el que se genera y surge el proceso y/o proyecto investigativo de las docentes en formación (que pueden realizarlo de modo individual o en pequeños grupos) y donde tiene lugar todas sus etapas o momentos (de inicio, centro y cierre), que conlleva procesos de experimentación pedagógica y, por lo tanto, de innovación.

En este sentido, este proceso se da mediante una ruta de trabajo que obedece al orden y la lógica de la formación en práctica pedagógica, así como investigativa en el ciclo de profundización o profesionalización de los programas de educación infantil, que sigue las siguientes fases o momentos, que van de la práctica a la investigación y la innovación:

- a. **Fase I. Contextualización y problematización:** Se parte de la ubicación, reconocimiento, caracterización y contextualización del ámbito educativo para las infancias (de nivel inicial y básico), así como de la población específica con la que tendrá lugar el ejercicio de la práctica, pero a su vez de la investigación. Por lo tanto, el trabajo pedagógico se orienta a conocer en detalle a los niños y las niñas, su ámbito educativo y, desde una identificación inicial de interés, dar lugar a un proyecto pedagógico que permita establecer posibles situaciones problemáticas, en consecuencia, se generarán ejes problematizantes, por medio de los cuales se llegará al planteamiento del problema de investigación, una pregunta principal, objetivos y justificación.
- b. **Fase II. Consolidación y fundamentación:** Partiendo de una problemática e interés investigativo, ya identificado en términos de tema y problema, y del proyecto pedagógico inicialmente planteado, este se consolida para ampliar el trabajo con los niños y las niñas en términos de consolidar el eje temático (desde una línea de profundización) que orienta el interés investigativo y a su vez en interacción y articulación con los propósitos pedagógicos de la práctica.

Lo anterior, en el orden de lo investigativo, conlleva la consolidación de los conceptos y categorías de trabajo y análisis que constituirán el fundamento (o marco) teórico y conceptual del proyecto de este tipo, además del trabajo, por medio de la depuración de ejes problematizantes, preguntas y conceptos clave de la base al inicio del ejercicio innovador.

- c. Fase III. Implementación y recolección de datos:** En esta fase, el propósito de la práctica está orientado a propiciar las condiciones (mediante el proyecto pedagógico que está conectado con el de tipo investigativo) para el proceso de recolección de datos o trabajo de campo del proceso investigativo. El despliegue de las técnicas/estrategias y la implementación de los instrumentos/herramientas de investigación para esta fase, en un momento inicial, conlleva la consolidación del diseño metodológico y su validación en conjunto. Esta fase permitirá acopiar el corpus de datos por medio de los cuales se alimentará el insumo esencial para sustentar y orientar el proceso innovativo y su posterior puesta en marcha dentro de la práctica.
- d. Fase IV. Experimentación y análisis o sistematización:** Para el cierre del proceso, en el ámbito de la práctica, se abre el espacio para poner en juego todas las hipótesis de trabajo generadas en el proceso investigativo, tanto en su formulación, fundamentación como en su implementación con el trabajo de campo. Por lo tanto, es un momento clave para la experimentación pedagógica y la puesta en marcha de la apuesta innovadora, su desarrollo y posterior evaluación. En el espacio de lo investigativo, se hace el cierre de la recolección de datos, sus organización, clasificación, análisis e interpretación (ya sea mediante una perspectiva cualitativa de categorización o sistematización de experiencias).

13.5 Resultados y alcances de la experiencia

Entre los principales resultados que se han obtenido en los últimos años, en los procesos de formación inicial docente, se encuentran los siguientes:

- El logro de aprendizajes significativos a nivel pedagógico e investigativo en la consolidación de los proyectos formulados, desarrollados, finalizados y socializados como opción de grado en diversos ámbitos educativos para las infancias (inicial, básica, formal y no formal).
- La consolidación de diversos convenios con instituciones y entidades educativas de diferente nivel y modalidad, que favorecen el desarrollo de prácticas pedagógicas formativas y se articulan con procesos investigativos y de innovación educativa, pedagógica y didáctica.
- La formación investigativa desde espacios de práctica pedagógica que generan dinámicas innovadoras desde las siguientes modalidades: trabajo de grado, semilleros de investigación y grupos de estudio.

- Participación activa de docentes en formación con movilidad a eventos académicos nacionales e internacionales con productos de sus ejercicios pedagógico-investigativos e innovadores, tales como ponencias, pósteres y artículos académicos.
- Desarrollo de procesos pedagógico-investigativos con dinámicas innovadoras que han conllevado el desarrollo de iniciativas con comunidad, ámbito rural o proyección social en los ámbitos donde han sido realizados.

13.6 Conclusiones

La práctica pedagógica con fines formativos y profesionalizantes es fundamental para el desarrollo y potenciación de los saberes, habilidades y competencias de tipo pedagógico, didáctico y curricular (enseñar, formar y evaluar) de las docentes en formación inicial.

La investigación, desde su carácter formativo y de adquisición de competencias específicas, es un proceso que, vinculado y generado desde la práctica pedagógica, permite el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en las docentes en formación.

La articulación entre la práctica pedagógica formativa y la investigación permite la emergencia, configuración y puesta en marcha de procesos y dinámicas innovadoras al interior de los ámbitos educativos para las infancias donde tienen lugar en la formación docente inicial.

El desarrollo de la formación pedagógica e investigativa, desde la perspectiva de la pedagogía problémica y dialogante, así como del pensamiento crítico y reflexivo, es propicia para la generación y consecución de procesos innovadores en educación.

La innovación en el campo educativo emerge esencialmente de la práctica pedagógica y de ella las transformaciones en el quehacer docente.

Referencias

- Carr, W. (1998). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica* (P. Manzano, Trad.; 3.ª ed.). Fundación Paideia/Morata. S.L.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (J. Bravo, Trad.). Martínez Roca.
- Contreras, M. y Contreras, A. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Heurística: Revista digital de historia de la educación*, (15), 197-220. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/37309?locale-attribute=en>

- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*, (1), 14-27. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys14.27>
- González, C. y Cruzat, M. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de los Lagos, Chile. *Educación*, XXVIII(55), 103-122 <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.005>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2017). *Guía de orientación: Saber pro, competencias específicas* (Módulo de estudio proyectual). ICFES.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. Diario oficial 8590. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 30 de 1992. (1992, 28 de diciembre). Congreso de la República de Colombia. Diario oficial 51.744. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html
- Macanchi, M., Orozco, B. y Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica de la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1465>
- Martínez, A. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 1-19). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mejía, M. R: (2011). Educación (es) en la(s) globalización(es): entre el pensamiento único y la nueva crítica (Tomo II). Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Messina, G. (s.f.). Construyendo saber pedagógico desde la experiencia. https://cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf
- Moreno, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Revista electrónica Sinéctica*, 17, 24-32
- Ortiz, A. (2009). *Pedagogía problémica. Modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas*. Ediciones Magisterio.
- Parra, L. R., Menjura, M. I., Pulgarín, L. E. y Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>

- Restrepo, G, B. (2003). Aportes de la investigación–acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Revista Pedagogía y Saberes*, (18), 65-69. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys65.69>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan* (J. Bayo, Trad.). Paidós.
- Zeichner, K. (1992). *Educating teachers for cultural diversity*. Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Zeichner, K. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En P. Manzano (coord.), *Volver a pensar la educación*. (pp. 385-398). Morata.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. Anthropos.
- Zubiria, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* (2.ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.