



El saber pedagógico: Calidad transformadora de la acción docente, una reflexión desde la especialización en la docencia

Pedagogical knowledge: Transformative quality of teaching action, a reflection from the specialization in teaching

Saberes pedagógicos: qualidade transformadora da ação docente, uma reflexão a partir da especialização em docência

Oscar Gabriel Toapanta-Cunalata ^I
otoapanta@itsbenjaminaraujo.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-5816-1785>

Alba Ximena Lima-Arcos ^{III}
alba.lima@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9989-163X>

Carlos Alberto Analuiza-Lara ^V
carlos.analuiza@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0000-0003-2499-40577>

Sonia Gabriela Martínez-Pérez ^{VII}
sonymar_1987@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8977-7497>

Diego Alberto López-Altamirano ^{II}
diego.lopez@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0000-0001-8977-7497>

Anny Marlene Zambrano-Pinzón ^{IV}
danny23zambrano@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8606-7748>

Juana Jéssica Piloza-Agua ^{VI}
jessy2426@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0609-2124>

Elvia Patricia Ojeda-Sánchez ^{VIII}
elviaojeda@outlook.es
<https://orcid.org/0000-0003-2260-5441>

Correspondencia: otoapanta@itsbenjaminaraujo.edu.ec

Ciencias de la Educación
Artículo de Investigación

* **Recibido:** 23 de agosto de 2022 * **Aceptado:** 28 de septiembre de 2022 * **Publicado:** 03 de octubre de 2022

- I. Magíster en Mecánica con Mención en Diseño, Ingeniero Mecánico, Docente de Metodología de la Investigación, Diseño Experimental, Estadística, Matemática, Proyecto de Titulación y Coordinador de investigación en el Instituto Superior Pelileo Campus Benjamín Araujo, Tungurahua, Ecuador.
- II. PHD. en Educación Máster Universitario en Competencias Docentes Avanzadas para Niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, Especialidad Matemática, Ingeniero Industrial, Tecnólogo en Mecánica Industrial, Profesor Técnico en Mecánica Industrial, Estudiante de Doctorado en Educación, Docente de Matemáticas y Física en la Unidad Educativa Benjamín Araujo, Tungurahua, Ecuador.
- III. Máster en Innovación y Liderazgo Educativo, Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica, Docente de Lengua y Literatura, Educación Física en la Unidad Educativa Mariano Benítez, Ecuador.
- IV. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica, Máster en Psicopedagogía, Docente de Inglés y Lengua y Literatura en la Unidad Educativa Jaime Ruperto Yerovi Nájera, Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador.
- V. Máster en Docencia Universitaria, Licenciado en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica, Docente de Lengua y Literatura en la Unidad Educativa Honorato Vásquez, Tungurahua, Ecuador.
- VI. Magíster en Planeamiento y Administración Educativa, Licenciado en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica, Docente de Matemáticas y Lengua y Literatura en la Unidad Educativa Cotopaxi, Cotopaxi, Ecuador.
- VII. Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica, Docente de Matemáticas en la Unidad Educativa Benjamín Araujo, Tungurahua, Ecuador.
- VIII. Máster Universitario en Didáctica de las Matemáticas en Educación Infantil y Primaria Licenciada en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Educación Primaria, Licenciada en Ciencias de la Educación especialidad Educación Básica, Docente de Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Inglés, Educación Artística, Proyectos, Desarrollo Humano en la Unidad Educativa 17 de Abril, Tungurahua, Ecuador.

Resumen

La investigación tiene como finalidad medir el impacto que tiene la aplicación de un modelo de formación docente basado en la experiencia y dirigido a profesionales no docentes mejora el saber pedagógico del claustro. El positivismo fue el paradigma que orientó la investigación, el estudio por su naturaleza fue cuantitativo de alcance descriptivo, el método de investigación se basó en el cuasi experimento. Los actores sociales que conformaron el grupo de la muestra fueron 60 docentes de tres instituciones educativas de la ciudad de Quito, Riobamba y Ambato. Los resultados de la investigación muestran que existe una mejora significativa desde el campo teórico y práctico en el manejo y desarrollo de estrategias de enseñanza, metodologías activas y métodos de enseñanza. En el mismo contexto mediante la aplicación del estadístico de Wilcoxon se confirmó que la aplicación de un modelo de formación docente basado en la experiencia y dirigido a profesionales no docentes mejora el saber pedagógico del claustro. Finalmente, se coincide que el conjunto de saberes, de objetos, de elementos que hemos referido, tienen relación con la acción pedagógica; esta acción, al decir de Zuluaga (1987), Vasco (1990), Tamayo (2007), entre otros, es propia de un sujeto que desempeña el rol de maestro. En el mismo orden de ideas el maestro es el sujeto primario y fundamental de la pedagogía, es quien acopia un saber que, como hemos visto, trasciende los límites de la pedagogía para anclarse en los discursos inter y trans disciplinarios que se plantean en la escena del ejercicio de la enseñanza como lo ratifica Zuluaga (1987).

Palabras claves: Saber pedagógico; Metodologías; Activas; Estrategias de enseñanza; Educandos.

Abstract

The purpose of the research is to measure the impact that the application of a teacher training model based on experience and aimed at non-teaching professionals improves the pedagogical knowledge of the faculty. Positivism was the paradigm that guided the research, the study by its nature was quantitative with a descriptive scope, the research method was based on the quasi-experiment. The social actors that made up the sample group were 60 teachers from three educational institutions in the city of Quito, Riobamba and Ambato. The results of the research show that there is a significant improvement from the theoretical and practical field in the

management and development of teaching strategies, active methodologies and teaching methods. In the same context, through the application of the Wilcoxon statistic, it was confirmed that the application of a teacher training model based on experience and aimed at non-teaching professionals improves the pedagogical knowledge of the faculty. Finally, it is agreed that the set of knowledge, of objects, of elements that we have referred to, are related to the pedagogical action; this action, according to Zuluaga (1987), Vasco (1990), Tamayo (2007), among others, is typical of a subject who plays the role of teacher. In the same order of ideas, the teacher is the primary and fundamental subject of pedagogy, he is the one who collects a knowledge that, as we have seen, transcends the limits of pedagogy to be anchored in the inter and trans disciplinary discourses that arise on the scene. of the exercise of teaching as ratified by Zuluaga (1987).

Keywords: Pedagogical knowledge; methodologies; Active; teaching strategies; Learners.

Resumo

O objetivo da pesquisa é medir o impacto que a aplicação de um modelo de formação de professores baseado na experiência e voltado para profissionais não docentes melhora o conhecimento pedagógico do corpo docente. O positivismo foi o paradigma que orientou a pesquisa, o estudo por sua natureza foi quantitativo com escopo descritivo, o método de pesquisa foi baseado no quase-experimento. Os atores sociais que compuseram o grupo amostral foram 60 professores de três instituições de ensino da cidade de Quito, Riobamba e Ambato. Os resultados da pesquisa mostram que há um avanço significativo do campo teórico e prático na gestão e desenvolvimento de estratégias de ensino, metodologias ativas e métodos de ensino. No mesmo contexto, através da aplicação da estatística de Wilcoxon, confirmou-se que a aplicação de um modelo de formação de professores baseado na experiência e dirigido a profissionais não docentes melhora o conhecimento pedagógico do corpo docente. Por fim, concorda-se que o conjunto de saberes, de objetos, de elementos a que nos referimos, está relacionado à ação pedagógica; essa ação, segundo Zuluaga (1987), Vasco (1990), Tamayo (2007), entre outros, é típica de um sujeito que desempenha o papel de professor. Na mesma ordem das ideias, o professor é o sujeito primário e fundamental da pedagogia, é ele quem coleta um saber que, como vimos, transcende os limites da pedagogia para se ancorar nos discursos inter e trans disciplinares que surgem em cena do exercício da docência ratificado por Zuluaga (1987).

Palavras-chave: Conhecimento pedagógico; metodologias; Ativo; estratégias de ensino; Aprendizizes.

Introducción

El saber pedagógico constituye la condición de existencia, al interior de una práctica específica, de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, teorías, análisis cuantitativos y normas, formando un campo heterogéneo con los discursos correspondientes a este conjunto. Por esto, no existe saber sin una práctica definida y toda práctica se perfila por el saber qué forma. En consecuencia, un saber no podría constituirse sin una práctica que le confiriese materialidad: es la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad.

Para Foucault (2020) antes de abordar lo relativo al saber pedagógico, convendría poner de relieve lo que entendemos por saber, para luego detenernos en el análisis del saber con su determinante “pedagógico”. En otras palabras, ¿qué es lo pedagógico del saber pedagógico? Por su parte, Zuluaga (1987) muestra el saber cómo el conjunto de conocimientos de los más diversos niveles, unos de los cuales apenas se dejan esbozar a través de objetos o de modalidades de enunciación y que no han logrado aún estatuto de formalización; otros saberes que, habiendo franqueado determinados umbrales (de epistemologización), se perfilan en la perspectiva de lograr determinado estatuto de cientificidad: saber que ha podido franquear el umbral de la formalización, saber que es reconocido y puesto en funcionamiento por una comunidad específica.

Según Foucault (2021) el saber pedagógico, configura discursos sobre la educación y la pedagogía que poseen una identidad y obedecen a ciertas reglas. Dichos discursos establecen tendencias, modos de ver y de actuar, en relación con las determinaciones de las que hacen parte. Este saber que emerge de unas prácticas sociales, en algunos casos también institucionalizadas, a la vez, es modelado en los discursos que lo constituyen a partir de las delimitaciones que lo configuran (González, 2019). Su potencia radica en los alcances metodológicos, estratégicos y procedimentales que plantean, en cuanto sirve para reunir discursos a propósito de la enseñanza y la educación; es por tanto un conjunto, pero de elementos dispares (González y Florián, 2018) Además, para Sánchez (2019) el saber pedagógico no reúne sus elementos para conformar un cuerpo conceptual sino para reconstruir un conjunto así definido por unas reglas que le confieren

unidad, en suma, constituye la reconstrucción mediante un proceso de investigación, y en este sentido las posibilidades de construcción son numerosas.

Así mismo, el saber pedagógico constituye la condición de existencia, al interior de una práctica específica, de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, teorías, análisis cuantitativos y normas, formando un campo heterogéneo con los discursos correspondientes a este conjunto (Zuluaga, 2006). Por esto, no existe saber sin una práctica definida y toda práctica se perfila por el saber qué forma. En consecuencia, un saber no podría constituirse sin una práctica que le confiriese materialidad: es la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad.

Elementos que conforman el saber pedagógico

En primer lugar, para Foucault (2021) dentro del ámbito del saber pedagógico están los sujetos que enuncian discursos y prácticas relativas a la pedagogía: el maestro, el estudiante, los directivos, los administrativos, los técnicos y tecnócratas de la educación, los gobernantes (en todos los órdenes de la administración pública, desde lo general, nacional, hasta lo particular, municipal), los miembros de la familia y sus respectivos roles a la luz de los roles constituidos social y culturalmente, etc. En este caso puede identificarse, así mismo, la posición que cada uno de estos sujetos desempeña en relación con el discurso y con las relaciones de poder que los produce.

En segundo lugar, para González y Florián (2018) se encuentra la disciplina, ciencias o campos disciplinares que erigen discursos relativos a la pedagogía: las ciencias de la educación, la misma pedagogía, la psicología, la sociología, las teorías acerca de los modelos curriculares, las teorías de la didáctica.

La epistemología es otro de los elementos del saber pedagógico en termino de González (2019), las metodologías, las teorías acerca de la naturaleza, sus modelos y enfoques acerca de la educación, la pedagogía, la didáctica, la evaluación; los discursos de la planeación, el derecho, la política, la administración, la biología, las ciencias económicas, la filosofía, la ética, los discursos interdisciplinares modernos (neurobiología, psicobiología, sociogenética, bioética, etc.), los saberes de sentido común, saberes otros, saberes de la vida, saberes experienciales, cotidianos y emergentes, y todos aquellos de la experiencia propia de los sujetos.

Metodología

La investigación por el alcance de sus objetivos destella un paradigma de investigación positivista, de enfoque cuantitativo de alcance descriptivo. El tipo de estudio fue cuasi experimental aplicado en tres centros educativos correspondientes a las ciudades de Quito, Riobamba y Ambato, por lo que se aplicó el estadístico de Wilcoxon para observar si la aplicación de un modelo de formación de formación docente basado en la experiencia y dirigidos profesionales no docentes mejora el saber pedagógico del claustro. La técnica empleada fue la encuesta con su instrumento el cuestionario (Pretest -. Postest). El proceso de validación del instrumento se realizó por un comité de expertos en lo perteneciente al contenido y la confiabilidad del mismo mediante el Alpha de Cronbach el cual alcanzó un estimado de 0.79. Dentro del proceso de selección de la muestra se empleó un muestreo aleatorio simple, para lo cual participaron 20 docentes por cada centro educativo. El software estadístico para el tratamiento de la información y procesamiento de datos fue el SPSS V. 26.

Resultados

Posterior al tratamiento realizado al grupo experimental de docentes y aplicado el instrumento de recolección de la información se evidenciaron los siguientes resultados:

Fuente: Elaborado por autores (2022).

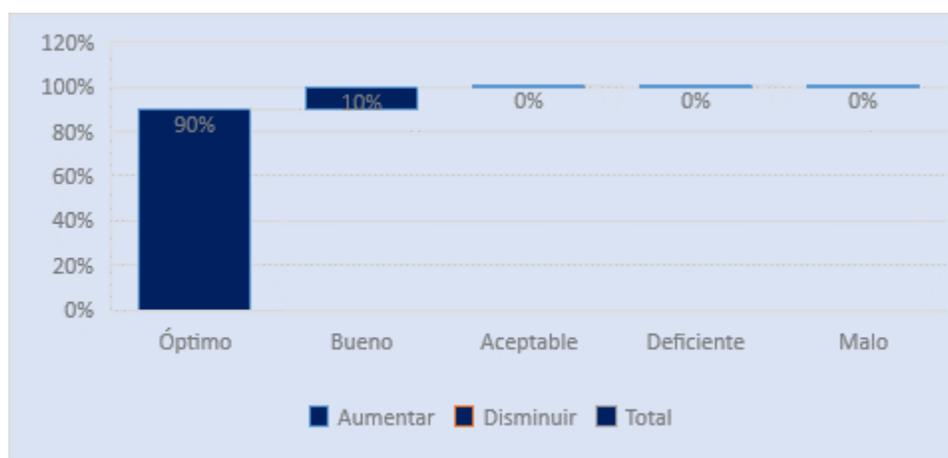


Figura 1: Metodologías activas

El 90% de docentes pone de manifiesto que el plan de capacitación orientado en el desarrollo de competencias para el mejoramiento del saber pedagógico ha permitido adquirir mayor experiencia práctica y teórica referente a las metodologías activas de la enseñanza como la gamificación, aula invertida, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en problemas. El desarrollo de las metodologías activas en los docentes permite poner fin a la enseñanza basada en las clases magistrales y la memorización, permite a los educandos aprender a través de la indagación y el descubrimiento, además el docente se centra en la observación y la emisión de juicios en base a hechos y acciones que le permita orientar el trabajo a la resolución de problemas, la utilización de metodologías activas por parte del docentes contribuye a fomentar el aprendizaje activo, mejorando la satisfacción y calificaciones de los estudiantes, especialmente de aquellos con menor desempeño académico.

El plan de capacitación orientado en fundamentos pedagógicos pretende provocar cambios en el aula, que permitan pasar de un aprendizaje memorístico a uno interactivo, de comunicación permanente, de profesor a estudiante y estudiante a estudiante, entre otros actores.

Fuente: Elaborado por autores (2022).

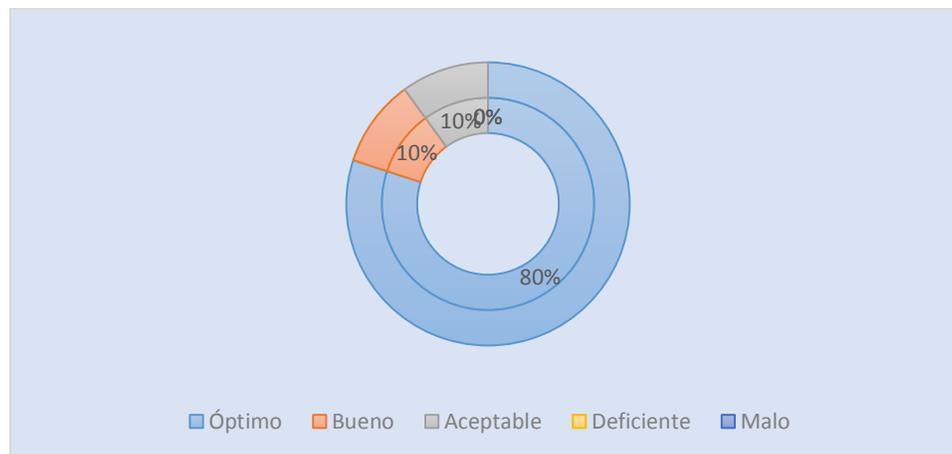


Figura 2: Estrategias de enseñanza

El 80 de los actores sociales educativos señala que el plan de capacitaciones docentes basado en competencias para mejorar el saber pedagógico permite un óptimo manejo de los procesos educativos. En consecuencia, el desarrollo de este indicador (estrategias) no sólo entrena la capacidad de aprender y resolver problemas, sino que esto en sí mismo implica el desarrollo

intelectual del estudiante, la potencialización de sus habilidades, entendiéndose éstas como estructuras flexibles y susceptibles de ser modificadas e incrementadas.

En el mismo orden de ideas dentro del saber pedagógico es fundamental que las estrategias aporten técnicas y modelos educativos para aumentar la capacidad de organización de la información de manera lógica, integración de nuevas relaciones de concepto, identificar ideas relevantes y previas de la materia, etc.

Finalmente, los resultados permiten expresar que el docente es un agente que interviene de manera directa en cada una de las fases o momentos del proceso didáctico, durante los cuales asume funciones, roles y posiciones, adoptando estrategias e interviniendo con ellas en el proceso de enseñanza. Las estrategias que tienen que ver con el docente también se conocen como estrategias centradas en la enseñanza y se pueden agrupar en categorías, de acuerdo con la función que desempeñan en el proceso didáctico.

Fuente: Elaborado por autores (2022).

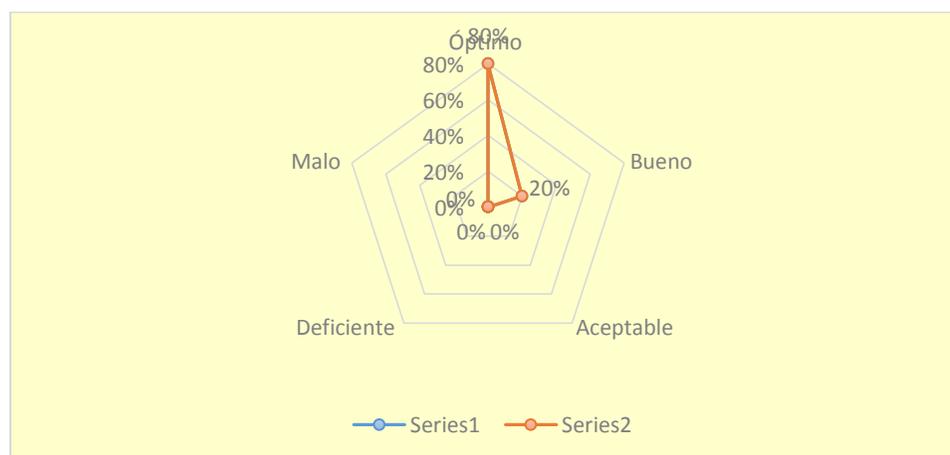


Figura 3: Métodos de enseñanza

El 80 % de los docentes indicaron que el plan de capacitación les permitió mejorar desde el ámbito teórico y práctico los métodos de enseñanza son mayormente activos y centrados en el estudiante lo que permite una planificación, diseño, evaluación y sistematización de procesos ordenados y coherentes, que tengan una secuencia lógica y que den por resultados una transformación cualitativa de la situación de la cual se partió; por esa razón son muy importantes en el proceso educativo.

Además, la profundización de los métodos de enseñanza en el docente ayudó a construir conocimientos significativos y concretos, que permite al alumno desarrollar de manera específica sus habilidades cognitivas e intelectuales. Se utilizó la revisión y análisis de diferentes fuentes bibliográficas de artículos actualizados sobre el tema.

Análisis del Postest

Cálculo de Normalidad

El análisis de normalidad dentro de un proceso de investigación permite conocer el modelo a seguir para comprobar una hipótesis, este, se origina de forma probabilística o no probabilística; dentro de las pruebas de normalidad es esencial considerar el tamaño de la muestra que, se analiza para lo cual si el tamaño de la muestra es \geq a 30 individuos emplea el proceso de Kolmogorov – Smirnov, mientras que si la muestra es $<$ a 30 individuos el proceso es de Chapiro Wilk. Dentro del estudio la muestra es de 60 participantes, distribuidos en 15 docentes en el grupo de control y 45 en el grupo experimental, razón por la cual, se asume la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov.

Criterio para determinar normalidad bajo el proceso Kolmogorov – Smirnov

P- Valor $>$ ∞ (0,005) Ho= Los datos provienen de una distribución normal

P- Valor $<$ ∞ (0,005) Ho= Los datos NO provienen de una distribución normal

Figura 4: Cálculo de la normalidad

Grupo		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	Gl	Sig.
Calificación	Control	,068	12	,202
	Experimental	,345	27	,089

Fuente: Elaborado por autores (2022).

Figura 5: Comparación de normalidad

Normalidad de calificaciones

P – Valor (Grupo de control) = 0,202 > $\infty = 0,005$

P – Valor (Grupo experimental) = 0, 89 > $\infty = 0,005$

CONCLUSIÓN:

Los datos provienen de una distribución normal

Fuente: Elaborado por autores (2022).

Desarrollado la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnova, el valor de significación para los dos es mayor que 0,005, razón por la cual el procedimiento estadístico para la comprobación de la hipótesis siguió un procedimiento paramétrico para muestra independiente. Las pruebas paramétricas, se fundamentan en las leyes de distribución normal para el análisis de elementos de una muestra.

Promedio de la evaluaciones y dispersión de datos del Postets

Figura 6: Promedio de la evaluaciones y dispersión de datos de la propuesta

Descriptivos				
	Grupo	Estadístico	Desv. Error	
Calificación	Control	Media	8.24	,89654
		Desv. Desviación	4.87	
		Mínimo	3.25	
		Máximo	10.25	
	Experim ental	Media	18.25	,75432
		Desv. Desviación	1.05	
		Mínimo	15.75	
		Máximo	18.75	

Fuente: Elaborado por autores (2022).

El promedio de evaluación del Postest dentro del grupo de control fue de 8.24 puntos, a comparación del promedio del grupo experimental que alcanzó 18.25 puntos. Dentro del grupo de control las calificaciones fueron dispersas, en el grupo de control las calificaciones tuvieron menor grado de dispersión, como lo indica las desviaciones estándar en cada uno de los grupos de estudio.

El máximo puntaje alcanzado dentro del grupo experimental fue 18.75 puntos con un mínimo de 16.50 puntos. Dentro del grupo de control el puntaje máximo fue de 10.25 puntos y el mínimo de 3.25 puntos.

Prueba de significancia del Postest

Discusión de resultados

Figura 7: Test Statistics

Test Statistics ^a	Postest – Pretest
Z	-1.933 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.003
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on negative ranks.	

Fuente: Elaborado por autores (2022).

Figura 8: normalidad de calificaciones

Normalidad de calificaciones

P – Valor (Grupo experimental) = 0,003 < $\alpha = 0,005$

CONCLUSIÓN:

La aplicación de un modelo de formación docente basado en la experiencia y dirigido a profesionales no docentes mejora el saber pedagógico del claustro **(H1)**

Fuente: Elaborado por autores (2022).

El valor de la significancia al encontrarse por debajo de la ponderación numérica 0,005, permite tipificar que los fundamentos filosóficos, axiológicos, epistemológicos, ontológicos sobre los cuales se establece el plan de formación pedagógico brindan al maestro un mayor nivel de conocimientos en estrategias, métodos, metodologías de enseñanza y aprendizaje así como el manejo y elaboración de material didáctico, permitiéndole de esta forma mejorar sus niveles dentro del saber pedagógico con mira a brindar una educación de calidad en los centros, desde el ámbito académico e integral.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten afirmar y corroborar que el conjunto de saberes, de objetos, de elementos que hemos referido, tienen relación con la acción pedagógica; esta acción, al decir de Zuluaga (1987), Vasco (1990), Tamayo (2007), entre otros, es propia de un sujeto que desempeña el rol de maestro. En el mismo orden de ideas el maestro es el sujeto primario y fundamental de la pedagogía, es quien acopia un saber que, como hemos visto, trasciende los límites de la pedagogía para anclarse en los discursos inter y trans disciplinarios que se plantean en la escena del ejercicio de la enseñanza como lo ratifica Zuluaga (1987).

En otro orden de ideas a partir de los resultados se puede establecer que el maestro debe responder, asimismo, a la pregunta ¿a quién enseña?, la respuesta o las respuestas que dé a esta pregunta lo ubican en el terreno de diversas disciplinas; por ejemplo, si responde que a quien tiene al frente en el acto de enseñar es un niño, una persona, un ser humano..., estas respuestas bien pueden ubicarlo en un campo teórico determinado, desde el cual la psicología, la sociología, la neurobiología, la política, la administración, la filosofía, la moral, la ética, la biología, la economía, el derecho, etc., le aportan innumerables insumos al momento de abordar los procesos de enseñanza, dado que le permitirán comprender algunas condiciones de desarrollo físico, psicológico, cognitivo, moral, social, afectivo, entre otras, de sus estudiantes como lo tipifica de igual forma Vasco (1990). Esto también podría permitirle reconocer las circunstancias y los contextos específicos en los cuales se desarrolla su labor docente, pero también los que circundan la vida misma de sus estudiantes aspecto que guarda similitud al estudio efectuado por Tamayo (2007)

Todos estos discursos o formas de percibir la realidad le aportan insumos valiosísimos que determinarán en mayor o menor medida sus prácticas pedagógicas. No es lo mismo comprender que se tiene un sujeto al frente, que concebir al alumno como una cifra más dentro del complejo engranaje del sistema educativo como lo indica de forma similar en su estudio Zuluaga (1987).

Conclusiones

El saber pedagógico, propio del maestro, está constituido por un conjunto de fragmentos y recortes de saberes, de disciplinas y de discursos científicos, de prácticas, de relaciones e

interacciones que se traman al interior de la acción educativa y que el maestro pone en funcionamiento cotidianamente en su labor de enseñante.

El acopio y la reflexión del saber pedagógico por parte de los mismos profesores que los producen se constituyen en condición de posibilidad para la creación de escenarios apropiados para el ejercicio pedagógico, en donde a mayor saber, mayores posibilidades de creación y transformación social.

El enseñar responde a la demanda de construcción del saber pedagógico expresado en la escritura de la práctica diaria del oficio, es el docente quien decide qué aporte de la didáctica, la psicología, la antropología, la sociología o cualquier otra disciplina es pertinente y relevante en el quehacer cotidiano. Para el docente la clase se ha convertido en una herramienta para fundar la relación pedagógica entre la teoría y la práctica, entre experiencia y reflexión, y donde la problemática de la escuela converge en su totalidad.

Referencias

1. Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
2. Foucault, M. (2020). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
3. Foucault, M. (2021). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos.
4. González, H. (2019). *Caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía-PAIEP en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Bogotá.
5. González, H. y Florián, V. (2018). *Nietzsche-Foucault*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD.
6. Sánchez, T. (2019). *La evaluación en Colombia: segunda mitad del siglo XX. Esbozo de una genealogía*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
7. Tamayo, A. (2007). *Tendencias de la pedagogía en Colombia*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3 (1) 65-76.
8. Vasco, E. (1990). *El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía*. En Díaz, M. Y. *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
9. Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia. la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

10. Zuluaga, O. (2006). Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico. En Quiceno, H. et al. Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos I (pp. 91-102). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

© 2022 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).