

Capítulo 23. La secuencia de sentido como herramienta metodológica para la producción de conocimiento desde la práctica profesional

Miguel Hernández Vergara
Rodolfo Castañeda Ramírez
Oscar García Acuña
Bernardino Benítez Miranda

Escuela Normal de Sultepec

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.23](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.23)

Resumen

Esta contribución es producto del proyecto de investigación “La producción de conocimiento”. El objetivo fue gestionar la producción de conocimiento a partir del análisis de la práctica docente como alternativa para formar estudiante normalista en la vía de la innovación y mejora continua. Se aplicó el método de investigación-acción, con materiales como diarios y descripciones de la práctica profesional. Se concluye que la experiencia ha de ser un saber reflexionado para que sea objeto de una reconstrucción de sentido y una vía para la producción del conocimiento.

Palabras clave

Análisis, conocimiento, formación, práctica, sentido

Introducción

Los programas educativos de la Licenciatura en Educación Primaria, del Plan de estudios 2018 demandan, que el estudiante demuestre la capacidad de reflexionar, innovar, intervenir, mejorar, e incluyen la producción de conocimiento desde la investigación acción. Sin embargo, se observa que los estudiantes están en los niveles reproductivos en sumisión intelectual. Se plantea la necesidad de la formación del pensamiento teórico-epistémico, y de la capacidad para hacer de la experiencia docente una posibilidad de producir conocimiento, como saber reflexionado. La teoría es la cultura desde donde se mueve el pensamiento del sujeto, es el principio, el eje que revoluciona el pensar previo, así que la tarea del formador de docentes es desarrollar en el estudiante normalista la razón lógica, argumentativa y que sea capaz de producir desde el mismo diálogo con el otro, de manera que logre distanciarse de los conceptos teórico-formales es en primer lugar reconocerse el sujeto como ser pensante, en segundo lugar, es descolonizar el saber para empezar a construir desde su propia cultura, es generar un pensamiento postabismal.

La teoría es una herramienta que contribuye a la formación del pensamiento crítico, reflexivo, narrativo, epistémico. El propósito es ir de lo teórico como base para explicar la realidad, considerando que la construcción de conocimiento inicia con la interpretación del sentido que guarda el fenómeno; en la experiencia con sentido común, lo que va a hacer la interpretación es elevar al sentido común a un saber reflexionado. Las fuerzas que dan sentido en la práctica educativa están determinadas por la experiencia, la teoría y la habilidad intelectual para describir, sistematizar, organizar, analizar e interpretar que conducen a encontrar el sentido cualitativo de la experiencia, en este caso docente. Algunas de las metodologías para la construcción del conocimiento, son el Círculo Analítico y el Aprendizaje Basado en Problemas. El medio para encontrar el sentido y significado de la experiencia es la pregunta, planteada con variables que representen fuerzas en tensión, y las respuestas son, producción de conocimiento, como bien reformulado, de carácter personal, académico y social. Por lo tanto, la producción de conocimiento implica capacidad de pensar en términos teóricos y epistémicos. De esta manera es posible la producción de conocimiento con conciencia, por medio de la investigación, razonamientos intelectuales y lectura articulada.

Revisión de la Literatura

Uso de la teoría

El corpus teórico de la propuesta académica del Programa Educativo (PE) representa sólo un pretexto, una provocación para entrar a otras dimensiones teóricas. En este espacio le corresponde al profesor conducir, provocar, sólo que hay que cuidar los caminos que a ello

conduzcan; es decir, tener claridad sobre enfoques epistemológicos que logren el propósito. La teoría es una herramienta que contribuye a la formación del pensamiento crítico, reflexivo, narrativo, epistémico; lograrlo es cuestión de tener la llave metodológica perfecta.

El primer pensamiento pedagógico que se ha de considerar es el de planear la clase para un uso crítico de la teoría, que permita revisar, descomponer y reconstruir los conceptos (Zemelman, 1987). Si esto no es una consideración de la sesión, todo intento académico caminará en la opinión, el control, las sombras del saber, sin dirección más que para una calificación. Aquí está el verdadero dilema del problema: que no se produce; se reproduce.

La realidad se ha de pensar como totalidad, conocerla no es de un ejercicio lineal, es un acto de esfuerzo intelectual circulatorio, para pasar a identificar totalidades, ordenarlas para un intento de conocer. La forma lineal sólo promueve un pensamiento débil, que lleva de forma trágica al olvido, la cosificación a la utilidad, justo estas características son la muerte del pensamiento que está predestinado a pensar. Salir del pensamiento débil es atreverse a salir de las certezas ordinarias, es considerar un camino metodológico.

El sentido

Sentencia Deleuze (1967, p. 10):

Nunca encontraremos el sentido de algo (...), si no sabemos cuál es la fuerza que se apropia de la cosa, que la explota, que se apodera de ella o se expresa en ella. Un fenómeno no es una apariencia ni tampoco una aparición, sino un signo, un síntoma que encuentra su sentido en una fuerza actual.

El camino del sentido inicia con la interpretación del sentido que guarda el fenómeno, para decir concretamente sería la experiencia con sentido común, lo que va a hacer la interpretación es elevar al sentido común a un saber reflexionado. En la relación de fuerzas se produce, se encuentra y se comprende el sentido del fenómeno; las fuerzas que dan sentido en la práctica educativa están determinadas por la experiencia, la teoría y la habilidad intelectual identificada como la capacidad de describir, sistematizar, organizar, analizar e interpretar, que conducen a encontrar el sentido cualitativo de la experiencia, en este caso la experiencia docente.

La experiencia como saber reflexionado

Bachelard (2000), considera la experiencia como un obstáculo epistemológico para el conocimiento científico, para lograr superar este obstáculo es necesario plantear el sentido común en términos de obstáculo epistemológico; es decir, iniciar una indagación a profundidad, para saber cómo es el conocimiento y cómo debería de ser en cuanto a su forma. Esta situa-

ción cuando se traslada a la experiencia, que se inicia por un reconocimiento a partir de su descripción, implica una indagación expresa para que de ella surja un conocimiento consciente.

Husserl (2002) afirma que la experiencia consiste en ¡volver a las cosas!, se refiere a lo cotidiano como referencia de la cosa misma, el volver es ir un hacia atrás, apoyarse de un movimiento en zigzag, es caminar entre dos líneas paralelas sin salirse de ellas, pero mantener el zigzag. Para el caso del análisis de la práctica es mantener vigilancia entre la teoría y la experiencia para que cada una de ellas crezca. Sería entonces una práctica reformulada, fenómeno que también aplica para la teoría.

Análisis de la práctica desde la secuencia de sentido

El ejercicio de análisis inicia con la descripción. Ésta debe ser detallada, tener un escrito limpio de prejuicios. Heidegger (1971, p. 15) señala al respecto que:

Los prejuicios nos han hecho ver que no sólo falta la res-puesta a la pregunta por el ser, sino que incluso la pregunta misma es oscura y carece de dirección. Por consiguiente, repetir la pregunta por el ser significa: elaborar de una vez por todas en forma suficiente el planteamiento mismo de la pregunta.

Cuando la descripción es un texto comprensible se inicia el proceso de identificación o segmentación y codificación de escenas de sentido; por comprensible se entiende que posea sintaxis, semántica, redacción, signos de puntuación. Según Coffey (2003, p. 31): “la segmentación y codificación de datos son partes que suelen darse por sentadas en el proceso de investigación cualitativa, es recuperar los segmentos más significativos”. Ya que el texto está “limpio”, se procede a identificar las escenas o segmentos que Coffey (2003), hace mención ¿Por qué pensar en escenas de sentido?

Ya que se identifican las escenas, se procede a plantear una pregunta, como principio de apertura al análisis, puesto que se considera un dispositivo metodológico para acercarse al sentido de la escena. Heidegger (1971, p. 15) recomienda:

La pregunta por el sentido del ser debe ser planteada (...) entonces este cuestionar requiere ser hecho transparente en la forma debida. Por esto, será necesario explicar brevemente lo que pertenece a toda pregunta en general, para poder comprender desde allí el carácter particularísimo de la pregunta por el ser. Todo preguntar es una búsqueda. Todo buscar está guiado previamente por aquello que se busca. Preguntar es buscar conocer el ente en lo que respecta al hecho de que es y a su ser-así.

Se busca comprender el hecho. A la pregunta le corresponde éticamente una respuesta. Al respecto dice Bachelard (2000), que todo conocimiento es una respuesta a una pregunta; con este criterio cognoscitivo, se procede a responder la pregunta. La respuesta puede estar

estructurada por la exposición de las diversas situaciones que se dieron en la clase, como: problemas en el desarrollo de las actividades, descubrimientos, sanciones, estímulos, ajustes a la actividad, reorganización del ambiente.

Producción de conocimiento

El conocimiento es un bien personal y su difusión formal e informal, mediante las tecnologías y otros recursos, lo vuelve un bien común, por tanto, el conocimiento tiene fundamentalmente, un sentido social. La producción de conocimiento, requiere de apoyo con recursos, puesto que hace posible el desarrollo social, económico y cultural de los individuos, de la sociedad, de las naciones (Pérez Cázares, 2013).

La producción de conocimiento exige capacidad de pensar, tanto en términos teóricos como en lo epistémico. En palabras de Zemelman (2021), consiste en un proceso de construcción de conocimiento; es un asunto central de investigación y de metodología. El pensamiento teórico tiene ya un contenido organizado, pero el pensamiento epistémico no. “El problema, entonces, está en distanciarse de los constructos, y ese distanciamiento es la función del pensar epistémico” (Zemelman Merino, 2021, p. 237). Las categorías, a diferencia de los conceptos que componen el pensamiento teórico, no tienen un contenido, sino muchos y distintos contenidos, que pueden cambiar a través de los tiempos históricos.

Quien construye conocimiento requiere de conciencia sobre lo que esta actividad implica, exige esfuerzo, optimización del tiempo, capacidad para la búsqueda, selección y procesamiento de la información, sobre todo, conciencia personal, histórica y social de la responsabilidad y necesidad de hacer contribuciones teóricas para el crecimiento de sí mismo y de la humanidad.

Metodología

Se concibe una metodología y métodos que estén intrínsecamente vinculados al objeto de investigación, con base en la idea de Bourdieu (1988, pág. 11), "el método no puede ser estudiado por separado de las investigaciones en las que se utiliza (...) no puede existir un método independiente de los estudios filosóficos".

El enfoque de la investigación es cualitativo, de acuerdo a Vasilachis (2006). En esta metodología se triangula la información de datos, fuentes e investigadores, para comprender el fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); el método es la investigación acción (Elliot, 1990). Las técnicas que apoyan el seguimiento al planteamiento de soluciones y levantamiento de la información de campo son: la observación participante, el registro, narrativa y la entrevista. En la observación participante se focalizan los procesos de análisis de la

información en la que se identifica la ausencia de un procedimiento para generar análisis y reflexiones como puntos coyunturales de construcción del conocimiento. Para el caso de la entrevista se consideraron variables empíricas derivadas de la observación participante, que fueron el soporte para estructurar el guion para la entrevista, en ella se identifica también que los estudiantes carecen de los elementos básicos para recuperar, organizar, describir y analizar la información, situación formativa que termina en solo juicios de valor sobre su práctica docente. Este es argumento básico para iniciar un taller de entrenamiento para atender las deficiencias formativas. Para el caso de la narrativa, es una técnica que se utiliza en la parte final de la investigación, donde los investigados expresan de forma escrita, por lo menos dos puntos, una retrospectiva y una prospectiva; en la retrospectiva expresan las formas o los procedimientos que utilizan para recuperar de forma escrita su práctica docente, y en la prospectiva describen qué esperan al recuperar de forma escrita su práctica docente. La información obtenida requiere de una revisión y tratamiento cuidadoso para identificar los mejores informantes, los datos más fiables para dar paso al análisis e interpretación de los resultados.

Los resultados muestran que, si los estudiantes reciben un entrenamiento concreto, práctico y de forma permanente para analizar periodos de práctica docente, es posible que produzcan conocimiento para innovar, intervenir y mejorar procesos de aprendizaje.

La investigación se realiza con los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Escuela Normal de Sultepec, Plan de estudios 2018. En el muestreo, se considera el grupo del 5º semestre, que se compone por 30 estudiantes; 25 mujeres y 7 hombres, se utiliza el muestreo intencional o selectivo, es una técnica de muestreo no probabilístico en donde se eligen los participantes de forma deliberada por el investigador, considerando las características de los investigados, así como de los objetivos y del tema de estudio; es una forma de selección en la que la experiencia se considera importante en función de una valoración total.

Las acciones concretas para la producción de conocimiento son:

- Entrenamiento metodológico para el análisis de la práctica.
- Acompañamiento permanente al análisis y reflexión de la práctica
- Inducción al uso de los resultados del análisis (nuevo diagnóstico) para propuestas de innovación
- Dar secuencia a propuestas de innovación
- Promover el dialogo práctica-teoría-práctica

Resultados

En la actividad sobre la secuencia de sentido, participaron los 32 estudiantes del grupo motivo de estudio; una vez revisadas sus producciones en cuanto a contenido, escritura y esfuerzo intelectual, fueron seleccionados los trabajos de 4 estudiantes, por lo cual, se presenta en este apartado una muestra de cómo los estudiantes del 5º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria realizaron análisis de la práctica con posibilidades de construir conocimiento. El ejercicio que tiene como marco de referencia la secuencia de sentido constituida por la descripción, la pregunta, respuesta a la pregunta y el significado que se asigna al acontecimiento. Una de las actividades básicas fue realizar limpieza del registro objeto de análisis, es decir revisar su sintaxis, gramática y semántica a fin de que sea un escrito entendible para su análisis. En seguida, se muestran extractos de análisis escritos y preguntas resueltas por algunos estudiantes del grupo motivo de estudio.

Análisis (Alumno 1)

El análisis de la práctica se realiza derivado de una sesión particular, de la jornada de intervención que se dio en la Escuela Primaria “Guadalupe Victoria”, se comienza con describir las actividades que se realizaron dentro del aula las cuales permitieron llevar un orden y dirigir el conocimiento y aprendizaje de los alumnos, derivado de ello también se identifican las dificultades de las y los alumnos al realizar la actividad que se les estaba indicando.

En el momento de apertura, se da la indicación de sacar su libreta morada del campo formativo ética, naturaleza y sociedad, enseguida se lee una lectura por parte de la docente en formación que se llama “El talento del lobo mexicano” en donde los alumnos rescatan ideas clave y fundamentales para observar el tema. Los alumnos tenían que descubrir o comentar en qué son buenos; muchos comentaron que, jugando fútbol, otros cantando y otros bailando, se les comenta que cada uno es o se desenvuelve en alguna actividad en particular y por ello es importante respetar a todas las personas. Así mismo la docente explica qué es un talento y los alumnos escriben su propio concepto de talento y en lo que ellos se consideran buenos.

En el momento de desarrollo se realiza un dibujo; los alumnos se dibujaron ellos mismos realizando la actividad en la que sobresalen, lo pasaron al docente en formación, realizan un tendedero y lo cuelgan en el salón para que todos lo vieran y tuvieran en cuenta lo que les gusta y en lo que son buenos.

Posteriormente se realiza la actividad “En los zapatos del otro”, para lo cual con un pañuelo se vendaron los ojos y a la indicación de que escribirán su nombre en su libreta, se

pasaron su lápiz a la mano izquierda, escribieron su nombre también y por último realizaron un dibujo colocándose su lápiz en la boca. Se califican todas las actividades realizadas durante el día.

En el momento de cierre, se realiza el juego del pastel partido, pero como docente en formación se le da un toque personal, ya que la pareja que perdía tenía que contestar una pregunta y si contestaban correctamente seguía el juego, pero si no, entonces otra pareja tenía que partir y ellos se incorporaban al círculo. Se pasó al salón recogieron sus pertenencias y se formaron para retirarse a sus casas.

Pregunta de análisis 1 ¿Las actividades planteadas por el maestro lograron motivar el aprendizaje de los alumnos? (Alumno 2)

Las actividades planteadas por el docente en formación motivan a los alumnos, ya que se mantienen atentos y motivados durante la lectura de los textos, actitud que es favorable por el estilo de aprendizaje auditivo que predomina en el grupo. También influía en la manera de cómo se leían y expresaban las ideas; en ocasiones se tenía que enfatizar en palabras o enunciados con mayor dificultad. Por lo tanto, se mantiene un ambiente armónico en las actividades de aprendizaje, en el afán de que los estudiantes den sentido y significado a los contenidos.

La motivación es una palabra que describe cómo es el comportamiento de los sujetos con relación a cierta actividad y dependiendo de ello como se realiza. Las actividades dieron resultado en la motivación ya que con ello se logró generar un aprendizaje significativo del tema que se observó que fue el talento y como parte de ello, los alumnos descubrieron en lo que sobresalen.

Pregunta de análisis 2 ¿Cómo la docente mantuvo la atención de los alumnos al explicar o leer algún texto? (Alumno 3)

Una de las tareas más importantes del docente es mantener la atención de los alumnos mientras se explica o se lee algún texto. El reto es que mientras se narra o diserta alguna idea o contenido, los estudiantes se concentren durante la sesión. Algunas de las formas en que se mantuvo la atención de los alumnos consistieron en interactuar a través de la mirada con el grupo, establecer una comunicación clara y coherente en la disertación de los tópicos centrales de la clase, prestar mayor atención a los casos de estudiantes que son más conflictivos o que se distraen con mucha frecuencia, plantear preguntas directas a los estudiantes mientras se desarrolla la clase. Una de las formas con las que se logra mayor atención de los alumnos mientras se explica o se lee, es que recuperen ideas clave o algunas conclusiones en su cuaderno, siempre y cuando se revise ese trabajo a diario, al término de la clase.

Pregunta de análisis 3 ¿Cómo se desarrollaron las actividades en el aula? (Alumno 4)

Las actividades planeadas fueron las siguientes: para el primer día, la presentación de los proyectos a trabajar en las dos semanas, entrega de un gafete a cada alumno con su nombre. Por lo regular la clase inicia con una actividad, que era realizar algún juego; ya sea el cartero, dímelos con mímica o incluso lenguaje de señas. En seguida, se revisa y analiza la lectura “marcas del pasado”, en donde exponían un tema de interés para realizar un artículo de una revista, se habla sobre temas de animales, tecnología, espacio y los deportes, luego se divide al grupo en pequeñas comunidades para que les tocara un tema de los anteriormente observados y escribieran en su libreta la tarea de investigar su tema. Esta actividad permite a la docente en formación reconocer cómo los alumnos se desenvuelven en el trabajo colaborativo, sus aportaciones con respecto al tema y sus conocimientos que tienen del mismo. Para establecer vínculos con ellos y realizar la práctica de la mejor manera, enseguida se les dicta una pregunta con referentes al tema para que realicen una pequeña entrevista en donde les dijeran los temas de interés en la escuela, en donde buscan la información para saber sobre el tema de interés y alguna recomendación para realizar el proyecto. Se comparte en colectivo las respuestas obtenidas para conocer mejor la situación, en la siguiente sesión se desarrolla la técnica del árbol preguntón, en donde se coloca una pregunta en cada manzana para que los alumnos pasaran y con respecto a lo que vimos la clase anterior contestaran las interrogantes, luego de ello me basé en las respuestas que obtuve también para saber sus conocimientos previos sobre la revista y de ello partí para explicarles qué es una revista y su estructura, cuáles son los pasos para realizarla. Para que los alumnos lo pusieran en práctica, se reparte una hoja blanca para que desarrollaran su propio borrador del artículo a integrar en la revista, que les colocaran un título interesante, apropiado para el público al que se está dirigiendo. Lo que más se atiende en este proyecto, es la interacción de los alumnos con sus propios compañeros, cómo se desenvuelven en colectivo y cómo manejan situaciones en donde un compañero no colabora con ellos, también se realiza un diagnóstico con base a lo observado de todas las clases anteriores.

Los Programas Educativos (PE) de las Licenciaturas que se ofertan, tienen como propósito formativo que el estudiante investigue, reflexione, construya conocimiento e innove su práctica docente. Situación que no se puede dar como automática. Requiere de un esfuerzo metodológico e intelectual del estudiante, además de un acompañamiento académico de los responsables de prácticas profesionales.

Se identifican limitaciones metodológicas en el análisis de la práctica profesional, su origen se ubica en el acompañamiento metodológico de los responsables de práctica profesional, han de entrenar a los estudiantes en todo el proceso descriptivo reflexivo. El estu-

dian te con entrenamiento metodológico comprensible es capaz de un análisis completo de la información que proviene de la descripción. Sólo que en su lugar este ejercicio se reduce a informes seccionados en los que se incluyen aspectos de contexto. El estudiante pasa de semestre en semestre con un imaginario empobrecido de cómo analizar la práctica. Los resultados muestran que el análisis con fines de producción de conocimiento implica todo un proceso, no se limita a decir qué funciona o no funciona. En suma, la construcción de conocimiento es un acompañamiento al estudiante en mostrarle el proceso completo y auxiliarlo en las partes difíciles, trabajar en ellas por separado.

Discusión

El propósito concreto era entrenar a los estudiantes para el análisis de la práctica docente, ejercicio que permite producir conocimiento. Se identifican situaciones formativas como: limitaciones en la habilidad para describir una práctica docente, concretamente, la capacidad para describir con detalle y de forma densa.

Para atender esta situación se realizan ejercicios de descripción, las dificultades se atienden de forma personalizada. Con la práctica se observa que los estudiantes mejoran en su descripción. Después de lograr la mejora de la descripción, se procede a seccionar por escenas el texto completo, con el propósito de identificar secuencias de sentido para proceder al análisis. Se identifica que en este ejercicio los estudiantes no tuvieron dificultades, fue una actividad sin contratiempos intelectuales.

Se procede ahora a plantear preguntas a cada escena, como posibilidad para producir conocimiento (Bachelard, 2000). En esta actividad se identifica que los estudiantes tienen limitaciones para plantear las preguntas relacionadas con la escena; sin embargo, poco a poco superan las dificultades y producen sus propios textos, en su fase de borradores. Los estudiantes desarrollan la habilidad para plantear preguntas en las que incluyen variables y representan un reto contestarlas. El momento de la respuesta a las preguntas es interesante; las respuestas se realizan en torno a preguntas sobre: conflictos, resistencias, logros, hallazgos o sugerencias. Al contestar la pregunta desde estos ámbitos se abren posibilidades de generar conocimientos desde una perspectiva de la experiencia reflexiva. Esto sucede cuando se realiza un análisis codificado; es decir, con las variables que dan lugar a la descripción, como categorías representativas de la escena o secuencia de sentido (Deleuze, 1967). Los textos de manera gradual alcanzan consistencia en contenido y en argumentación y en la integración de la postura del estudiante.

Para finalizar se argumenta teóricamente la categoría que el estudiante considere necesario fundamentar. En este aspecto se identifican dificultades, es una cuestión que se debe

ejercitar durante las actividades de producción de conocimiento, considerando que proceso de análisis reflexivo genera grandes posibilidades de que el estudiante evalúe su práctica docente con un sentido crítico, situación que produce ideas pedagógicas para innovar, diseñar secuencias didácticas para mejorar sus procesos de aprendizaje. Además de producir otras posibles vías de investigación de su práctica docente.

Conclusiones

La sociedad del conocimiento demanda capacidades específicas para el manejo de la información, la producción y uso del conocimiento. Esta orientación alerta al profesorado en su práctica docente, no puede reducirla a la interacción en el aula, su acción se extiende a otros procesos como: la investigación de su propia práctica.

Producir conocimiento es una necesidad, un compromiso ético de todo profesor. Sin esta acción la práctica docente se vuelve obsoleta, ahistórica, sin posibilidades de renovarse, además es dependiente de enfoques que se adaptan a situaciones de enseñanza y aprendizaje que no corresponden al contexto. Para producir conocimiento resulta necesario una formación metodológica bien consolidada, para que el estudiante normalista sea autónomo en sus decisiones y mejora de la práctica docente.

En términos globales, se identifican deficiencias en la recuperación-documentación de la práctica docente, implica una posición metodológica-técnica. En este rubro es importante que el estudiante desarrolle la habilidad para integrar un registro, como insumo para el análisis de la práctica. En relación a este procedimiento la pregunta es si utilizan un procedimiento para el análisis, las respuestas indican otro vacío, ausencia de procedimiento para este ejercicio. Un vacío más es el nombrar herramientas equivocadas para la recuperación de la práctica docente. La ausencia de procedimiento para el análisis de la práctica es un indicador de la ausencia de producción de conocimiento, por lo tanto, no hay mejora e innovación de la práctica docente. Es urgente atender estos rubros básicos en la formación docente.

La experiencia docente tiene un gran sentido y significado, ya que por este medio es posible la recuperación y análisis de la práctica y por lo tanto, una vez que se abren estas posibilidades formativas se da apertura a la construcción del conocimiento, referente inmediato de la innovación y la mejora.

La producción de conocimiento tiene como base la experiencia, solo si ésta considera a la reflexión como un proceso indagatorio, situación que la fortalece en sus dimensiones conceptuales, con posibilidades de crecimiento en el momento de considerarse como una perspectiva de conocimiento aplicado. Como se aprecia, la reflexión es una actividad esencial y central, pues abre posibilidades a la investigación.

Una dificultad pendiente de atender, es que la práctica docente se derive de una planeación deliberada, para considerarla como innovación, que será objeto en lo posterior, de análisis y reflexión, proceso que favorece la construcción de conocimientos pedagógicos.

Referencias

- Bachelard, B. (2000) la formación del Espíritu Científico. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1988). El oficio del sociólogo. México: Siglo XXI.
- Coffey, A. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Antioquía: Sage
- Crovi Druetta, D. (2013). De la investigación a la interlocución, o el reto de producir conocimiento en incidencia social. En A. Aguilar Edwards, & V. y. Castellanos Cerda, La Producción del Conocimiento en las ciencias de la comunicación y su Incidencia Social. México: PIFI.
- Deleuze, G. (1993). Nietzsche y la filosofía. Madrid: Anagrama.
- Elliott, J. (1990). La investigación acción en educación. España: Morata.
- Gibbons, M., Imoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, Simon, & Scott, P. y. (1994). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. España: Ediciones Pomares-Corredor, S. A.
- Gómez Vilchis, R. R. (2013). La divulgación de información no es igual a la producción de conocimiento. En A. Aguilar Edwards, & V. y. Castellanos Cerda, La Producción del Conocimiento en las ciencias de la comunicación y su Incidencia Social. México: PIFI.
- Heidegger, M. (1971). Ser y Tiempo. México: FCE.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Husserl (2002). Investigaciones lógicas. Alianza Editorial.
- Lugo-Morin, D. R. (2010). La construcción del conocimiento. Algunas reflexiones. Límite. Revista de Filosofía y Psicología, 5(21), 59-75.
- Pérez Cázares, M. (2013). La producción del conocimiento. Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 10(1), 21-30.
- Roa Banquez, K. y. (2009). Construcción de conocimiento con metodología de aprendizaje basado en problemas frente al modelo tradicional, en ambiente virtual. Teoría y Praxis investigativa, 4(1), 11-23.
- Valenciano Canet, G. (2014). El círculo analítico como estrategia para investigar y construir el conocimiento. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 15(1), 1-23.
- Vasilachis de Gialdino, I. (. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. España: Gedisa.

- Zemelman, H. (2011). Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. Bolivia: Oxfam.
- Zemelman Merino, H. (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio abierto*, 30(3), 234-244.
- Zemelman Merino, Z. (1987). Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. México: CE/COLMEX.