

REFLEXIVIDAD DOCENTE Y EXPERIENCIA VIVIDA: UNA MIRADA FENOMENOLOGICA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 25, N° 1

Julio 2025

pp 98 - 111

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Argelino Riscanevo
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
ninogar13@gmail.com

RESUMEN

Este estudio aborda la importancia de revalorizar la práctica docente en la educación primaria desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, centrada en la experiencia vivida del maestro como sujeto encarnado en su contexto cultural, social y emocional. Influenciado por autores como Van Manen (1990), Larrosa (2003), Freire (1970), Gadamer (2003) y Contreras (1990, 2014), el trabajo busca comprender cómo la reflexividad docente contribuye al desarrollo de competencias humanas, éticas y relacionales en el aula. La investigación, de carácter cualitativo, se sustentó en un enfoque interpretativo y en un método fenomenológico - hermenéutico, que utilizó entrevistas en profundidad, observaciones participativas y análisis de documentos en instituciones educativas rurales y urbanas. La sistematización de las experiencias permitió identificar que la práctica pedagógica trasciende la mera transmisión de contenidos para incluir vínculos afectivos, reconocimiento de la diversidad cultural y un compromiso ético con el proceso formativo. Entre los hallazgos, se destaca que la reflexividad favorece la autoconciencia, la autonomía y la ética profesional del docente, promoviendo prácticas pedagógicas humanistas y situadas que conectan la escuela con la vida cotidiana de los estudiantes y sus comunidades. Se concluye que la docencia debe ser entendida como una experiencia integral, emocional y ética, que requiere un marco de políticas educativas que reconozcan y fomenten la dimensión vivencial y reflexiva del acto de enseñar. Este enfoque puede contribuir a una pedagogía más humanista, inclusiva y transformadora en la educación primaria, promoviendo sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su entorno.

Palabras clave:

experiencia vivida, educación primaria, fenomenología, hermenéutica, reflexividad docente.

TEACHER REFLEXIVITY AND LIVED EXPERIENCE: A PHENOMENOLOGICAL PERSPECTIVE ON THE DEVELOPMENT OF COMPETENCIES IN PRIMARY EDUCATION.

ABSTRACT

This study addresses the importance of revaluing primary education teaching practice from a phenomenological-hermeneutic perspective, centered on the lived experience of the teacher as a subject embodied in their cultural, social, and emotional context. Influenced by authors such as Van Manen (1990), Larrosa (2003), Freire (1970), Gadamer (2003), and Contreras (1990, 2014), the work seeks to understand how teacher reflexivity contributes to the development of human, ethical, and relational competencies within the classroom. The research, of a qualitative nature, was based on an interpretative approach and a phenomenological-hermeneutic method, which utilized in-depth interviews, participatory observations, and document analysis in rural and urban educational institutions. The systematization of experiences allowed identifying that pedagogical practice transcends mere content transmission to include affective bonds, recognition of cultural diversity, and an ethical commitment to the formative

Key words:

lived experience, primary education, phenomenology, hermeneutics, teacher reflexivity.

process. Among the findings, it is highlighted that reflexivity fosters self-awareness, autonomy, and professional ethics in teachers, promoting humanist and situated pedagogical practices that connect the school with students' daily lives and their communities. It is concluded that teaching should be understood as an integral, emotional, and ethical experience, which requires an educational policy framework that recognizes and fosters the experiential and reflexive dimension of the act of teaching. This approach can contribute to a more humanist, inclusive, and transformative pedagogy in primary education, promoting critical, autonomous, and community-engaged individuals.

REFLEXIVITE ENSEIGNANT ET EXPERIENCE VECUE: UNE PERSPECTIVE PHENOMENOLOGIQUE SUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

RÉSUMÉ

Cette étude aborde l'importance de revaloriser la pratique enseignante dans l'éducation primaire d'une perspective phénoménologico-herméneutique, centrée sur l'expérience vécue de l'enseignant en tant que sujet incarné dans son contexte culturel, social et émotionnel. Influencée par des auteurs tels que Van Manen (1990), Larrosa (2003), Freire (1970), Gadamer (2003) et Contreras (1990, 2014), cette recherche vise à comprendre comment la réflexivité pédagogique contribue au développement de compétences humaines, éthiques et relationnelles en classe. La recherche, de nature qualitative, s'appuyait sur une approche interprétative et une méthode phénoménologico-herméneutique, utilisant des entretiens approfondis, des observations participatives et l'analyse de documents dans des institutions éducatives rurales et urbaines. La systématisation des expériences a permis d'identifier que la pratique pédagogique dépasse la simple transmission de contenus pour inclure des liens affectifs, la reconnaissance de la diversité culturelle et un engagement éthique dans le processus de formation. Parmi les résultats, il ressort que la réflexivité favorise la conscience de soi, l'autonomie et l'éthique professionnelle de l'enseignant, en promouvant des pratiques pédagogiques humanistes et situées, qui relient l'école à la vie quotidienne des élèves et de leurs communautés. En conclusion, il apparaît que l'enseignement doit être considéré comme une expérience intégrale, émotionnelle et éthique, nécessitant un cadre politique éducatif qui reconnaisse et stimule la dimension vécue et réflexive de l'acte d'enseigner. Cette approche peut contribuer à une pédagogie plus humaniste, inclusive et transformative dans l'éducation primaire, en favorisant des sujets critiques, autonomes et engagés dans leur environnement.

Mot clefs:

expérience vécue, éducation primaire, phénoménologie, herméneutique, réflexivité enseignante.

I. INTRODUCCIÓN

La práctica docente en la educación primaria ha estado tradicionalmente vinculada a una visión instrumental y técnica, en la que prevalece la transmisión de contenidos y el cumplimiento de estándares curriculares. Este enfoque ha tendido a invisibilizar

la dimensión vivencial, ética y reflexiva del quehacer pedagógico, reduciendo la labor del docente a una función meramente operativa. Sin embargo, comprender la enseñanza únicamente desde parámetros técnicos empobrece su riqueza humana y formativa, al desconocer el papel de la experiencia vivida en la construcción del saber pedagógico.

El presente artículo se propone abordar la docencia desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, que reconoce al maestro como sujeto encarnado, situado en un contexto cultural y social, y que otorga centralidad a su mundo vivido. Bajo este enfoque, se entiende que el aula no solo es un espacio de transmisión de conocimientos, sino un lugar de encuentro intersubjetivo donde se entretajan relaciones, emociones, intuiciones y valores que configuran el acto educativo.

El propósito central de este artículo es explorar y resignificar el rol del docente en la educación primaria a partir de la reflexividad y la sistematización de experiencias pedagógicas. Se busca aportar a la construcción de una pedagogía más humana y ética, que considere la práctica docente no como una rutina mecánica, sino como un proceso de constante autoconocimiento y diálogo con los estudiantes. De este modo, la investigación pretende contribuir al fortalecimiento de competencias que emergen de la interacción y del sentido otorgado a la experiencia vivida en el aula.

La importancia de este estudio radica en que la reflexividad docente constituye una vía para repensar la educación desde horizontes más críticos y humanizadores. En un contexto donde la estandarización y la medición cuantitativa dominan el discurso educativo, resulta urgente reivindicar la voz del docente y reconocer la legitimidad de su experiencia como fuente de saber pedagógico. Desde esta perspectiva, la investigación aporta a la consolidación de un campo teórico-práctico que sitúa la docencia como acto ético, relacional y formativo.

En cuanto al método, se desarrolla desde un enfoque cualitativo de carácter fenomenológico-hermenéutico, apoyado en la sistematización de experiencias educativas en aulas de primaria. La investigación se nutre de entrevistas, diarios de campo y relatos docentes, que permiten interpretar los significados atribuidos por los

maestros a sus prácticas y vivencias cotidianas. La finalidad no es generalizar resultados, sino profundizar en el sentido pedagógico de dichas experiencias, para dar cuenta de la riqueza subjetiva y contextual de la enseñanza.

El artículo se organiza en varias secciones. En primer lugar, se presenta la problemática que motiva el estudio y la necesidad de revalorizar la experiencia docente como categoría de análisis. Luego, se expone el marco teórico, fundamentado en aportes de la fenomenología y la hermenéutica, que permiten comprender la docencia desde una perspectiva integral. Posteriormente, se describe la metodología utilizada para la sistematización de experiencias, y se comparten los principales hallazgos relacionados con la reflexividad y el desarrollo de competencias en los estudiantes. Finalmente, se presentan las consideraciones de cierre y proyecciones futuras.

Es importante señalar que el alcance del estudio se encuentra delimitado por su carácter reflexivo y cualitativo. Al centrarse en experiencias concretas de docentes de educación primaria, los resultados no pretenden ofrecer conclusiones universales, sino abrir horizontes de interpretación que puedan inspirar nuevas comprensiones y prácticas pedagógicas. Asimismo, el análisis hermenéutico se reconoce como una interpretación situada, que se nutre de la subjetividad tanto del investigador como de los docentes participantes.

Por último, cabe mencionar que el artículo se sustenta en antecedentes significativos dentro del campo de la pedagogía crítica y la fenomenología educativa, con referentes como Freire (1970), van Manen (1990, 2016), Gadamer (2003), Contreras (1990, 2014) y Larrosa (2003), quienes han destacado la importancia de la experiencia, la ética y la reflexividad en la formación docente. Estos aportes permiten fundamentar la propuesta de una pedagogía situada y humanista, orientada a reconocer la dimensión vivencial del maestro como elemento clave

en la construcción de procesos educativos más significativos.

II. REVISIÓN TEÓRICA

La presente sección tiene como propósito ofrecer la base conceptual y argumentativa que sustenta el estudio sobre la reflexividad docente en la educación primaria, desde una perspectiva fenomenológica y hermenéutica. En este apartado se exponen los enfoques teóricos que permiten comprender la docencia como una experiencia vivida, cargada de significados, relaciones y procesos de interpretación que trascienden la visión técnica de la enseñanza. El marco teórico se organiza en varios ejes. En primer lugar, se describe la concepción de la docencia como experiencia encarnada, en la que confluyen subjetividad, vivencias y valores formativos. Posteriormente, se presentan los aportes de la fenomenología y la hermenéutica como marcos epistemológicos que posibilitan la comprensión del mundo vivido del docente y del sentido pedagógico de su práctica. En un tercer momento, se analiza la reflexividad como categoría formativa esencial para el desarrollo de competencias y para la construcción de un saber pedagógico crítico y autónomo.

La docencia como experiencia vivida

La práctica docente no puede reducirse a una técnica de transmisión de conocimientos, ya que implica la configuración de un mundo vivido en el que convergen emociones, intuiciones, valores y relaciones intersubjetivas. Como señala Pérez (2023), “la educación superior atiende a la pertinencia cuando interviene activamente en los tres grandes ejes que deben caracterizar una institución de esta índole: la docencia, la investigación y la acción social” (p.9) La enseñan-

za se construye en la interacción cotidiana entre docente y estudiantes, en donde cada gesto, palabra y silencio adquieren un significado pedagógico. Desde esta perspectiva, enseñar no se limita a aplicar métodos previamente diseñados, sino a interpretar y resignificar la experiencia educativa en tiempo real, en un contexto siempre cambiante.

Van Manen (1990) sostiene que enseñar es siempre una vivencia encarnada, en la que el maestro se compromete con la realidad concreta de sus estudiantes y con el sentido que adquiere el aprendizaje en contextos específicos. Como señala Contreras (2021), “la práctica pedagógica es un acto de presencia total donde convergen la escucha atenta, la respuesta sensible y la responsabilidad ética frente al otro” (p. 73). Este compromiso no es únicamente intelectual, sino corporal, afectivo y ético, pues la presencia del docente en el aula está marcada por su sensibilidad y por su capacidad de orientar procesos de formación que tienen impacto en la vida de los estudiantes. Así, la pedagogía se convierte en un acto profundamente humano.

En la misma línea, Riquelme, Muñoz y Rodríguez (2023) plantean que la experiencia educativa “no es un mero traspaso de información, sino un proceso profundamente humano que conmueve, desafía y transforma a sus participantes” (p. 112). Aplicado a la docencia, esto significa que el aula no es únicamente un espacio de transmisión de saberes, sino un escenario donde la experiencia educativa afecta tanto al maestro como al estudiante. Ambos actores se ven transformados por el encuentro pedagógico, que se constituye en un proceso bidireccional de formación y crecimiento. Esta perspectiva es reforzada por autores contemporáneos como Suárez (2022), quien señala que “el diálogo educativo genuino reconoce la naturaleza incompleta de todos los participantes y se nutre de su disposición mutua al aprendizaje” (p. 45). La docencia como experiencia vivida, por tanto,

no es una relación vertical en la que el maestro deposita conocimientos en los estudiantes, sino un proceso de interacción donde la reflexión crítica, el reconocimiento de la otredad y la construcción colectiva del saber cobran centralidad.

En este sentido, concebir la docencia como experiencia vivida implica comprender que la práctica pedagógica es inseparable de la vida misma. La subjetividad del docente, sus trayectorias personales, sus emociones y sus valores se entrelazan con los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El aula se convierte así en un espacio privilegiado para la formación ética y humana, en el que la enseñanza se reconoce como un acto de cuidado, responsabilidad y apertura hacia el otro, elementos que fundamentan la construcción de una pedagogía más sensible y transformadora.

La reflexividad docente como categoría formativa

La reflexividad constituye un eje fundamental para resignificar la práctica pedagógica, ya que permite al docente cuestionar, comprender y transformar los significados que emergen de su quehacer diario. Como afirma Rojas (2022), “la reflexión crítica sobre la propia práctica no solo mejora la eficacia didáctica, sino que devela los supuestos ideológicos y éticos que orientan el acto educativo” (p. 34). No se trata únicamente de analizar métodos o técnicas de enseñanza, sino de repensar las intenciones, los efectos y las implicaciones éticas que subyacen en cada decisión pedagógica. Esta mirada introspectiva permite, en palabras de García y Hernández (2023), “una deconstrucción constante de las relaciones de poder, los saberes legitimados y las voces silenciadas en el aula” (p. 89). Desde esta perspectiva, la reflexividad se convierte en un recurso formativo que fortalece la identidad profesional y abre la posibilidad de reconstruir

el sentido mismo de la educación.

En este marco, Schön (1983) conceptualiza al docente como un profesional reflexivo, capaz de pensar en la acción y sobre la acción. Esto significa que el maestro no solo actúa en función de un plan previo, sino que también evalúa y ajusta su intervención en tiempo real, respondiendo a las particularidades y demandas del contexto. Como señala Rojas (2022), “la reflexión en la acción permite una adaptación creativa e inmediata a las contingencias del aula, transformando imprevistos en oportunidades de aprendizaje” (p. 37). Este ejercicio constante de autoobservación le permite aprender de su propia práctica y desarrollar una conciencia crítica que lo habilita para enfrentar situaciones complejas de manera creativa. En esta misma línea, García y Méndez (2023) afirman que “la autonomía docente se construye en la tensión dialéctica entre el conocimiento teórico y la sabiduría práctica, generando un saber pedagógico situado y crítico” (p. 102). En este sentido, la práctica docente se entiende como una construcción situada, donde la teoría y la experiencia dialogan permanentemente. De allí que el docente reflexivo se configure como un agente transformador que legitima el valor del conocimiento pedagógico producido en la práctica.

Asimismo, la reflexividad no debe concebirse como un mero ejercicio intelectual, sino como un proceso integral que involucra dimensiones emocionales, sociales y políticas. Como señala Valencia (2023), “la reflexión docente auténtica confronta las dimensiones ocultas del currículo: los prejuicios, las jerarquías de saber y las estructuras de poder que operan en el aula” (p. 45). Reflexionar implica reconocer cómo influyen los propios prejuicios, valores y creencias en la enseñanza, lo cual abre la posibilidad de generar cambios personales y colectivos. En esta línea, Torres y Ramírez (2022) sostienen que “la reflexividad ética no solo cuestiona las prácticas pedagógicas, sino que las reorienta ha-

cia la justicia curricular y el reconocimiento de la alteridad” (p. 112). De este modo, la reflexividad docente fomenta un compromiso ético y relacional que se traduce en prácticas más inclusivas, justas y humanizantes dentro del aula.

En consecuencia, la reflexividad se constituye en una categoría formativa que trasciende la autorreferencia individual para proyectarse en los estudiantes. Un maestro que reflexiona sobre su práctica promueve en sus alumnos la capacidad crítica y la disposición para analizar su propia experiencia de aprendizaje. Así, la docencia deja de ser un proceso unidireccional y se convierte en un espacio dialógico, donde la enseñanza y el aprendizaje se enriquecen mutuamente a partir de la conciencia crítica y el reconocimiento del otro como sujeto de saber.

Educación situada y vínculo con la vida

La educación primaria, en tanto primera etapa de formación sistemática, debe ser comprendida como un proceso situado, inseparable de los contextos socioculturales donde se desarrolla. No se trata únicamente de transmitir saberes abstractos, sino de reconocer que todo aprendizaje cobra sentido en relación con la vida cotidiana de los estudiantes. Como señala García (2023), “la enseñanza situada permite que los contenidos escolares dialoguen con la realidad inmediata de los niños, posibilitando un aprendizaje significativo que trasciende lo meramente memorístico” (p. 78).

Asumir la educación como un proceso situado implica, además, comprender que cada estudiante llega al aula con un bagaje de experiencias, creencias y prácticas culturales que influyen en su manera de aprender. En esta línea, Fernández y López (2022) destacan que “la integración de los saberes comunitarios en el currículo no solo enriquece el proceso educativo, sino que valida las identidades culturales de

los estudiantes” (p. 45). Por ello, la escuela no puede permanecer ajena a los contextos familiar, comunitarios y sociales de la infancia, sino que debe integrarlos en su dinámica pedagógica. Esta integración otorga legitimidad al conocimiento escolar, al tiempo que fortalece la identidad cultural de los estudiantes y su sentido de pertenencia.

Desde esta perspectiva, la docencia adquiere un papel mediador: el maestro se convierte en un puente entre el saber académico y las experiencias vitales de los niños. Como afirma Rojas (2023), “el docente mediador articula los conocimientos escolares con los saberes comunitarios, generando un diálogo de saberes que enriquece tanto el aprendizaje como la identidad cultural” (p. 112). Esto requiere que el docente despliegue sensibilidad y apertura para reconocer la diversidad de trayectorias personales, sociales y culturales que confluyen en el aula. En esta misma línea, González y Castro (2022) subrayan que “la sensibilidad intercultural del docente es fundamental para crear espacios educativos inclusivos donde todas las voces sean reconocidas y valoradas” (p. 34). Así, la educación situada no solo enriquece los aprendizajes, sino que también favorece el desarrollo de competencias críticas y sociales, esenciales para la vida en comunidad.

La reflexividad docente juega aquí un papel central, pues es el ejercicio que permite al maestro reconocer las condiciones reales en que se desenvuelven sus estudiantes y adecuar las prácticas pedagógicas en consecuencia. Según Pérez (2023), “la reflexión situada permite desnaturalizar las prácticas educativas y adaptarlas críticamente a las necesidades específicas de cada contexto sociocultural” (p. 78). No se trata de aplicar mecánicamente teorías o metodologías, sino de reflexionar sobre cómo estas dialogan con la vida concreta de los aprendices. Esta mirada crítica posibilita que la enseñanza se convierta en un acto ético, sensible a las particu-

laridades de cada contexto y comprometido con la transformación social.

En suma, entender la educación primaria como un proceso situado y vinculado a la vida significa revalorizar la escuela como espacio de construcción colectiva de sentido. El aula se transforma en un escenario donde convergen experiencias, saberes y expectativas que, al ser integrados en el proceso formativo, generan aprendizajes duraderos y pertinentes. En este horizonte, la práctica docente deja de ser un acto instrumental para convertirse en una experiencia viva, profundamente humana y transformadora.

Discusión: entre la técnica y la vivencia

El predominio de modelos educativos centrados en estándares, indicadores y evaluaciones de desempeño ha consolidado una visión tecnocrática de la docencia, en la que el rol del maestro queda reducido a la aplicación de métodos preestablecidos y a la obtención de resultados medibles. Como advierte Mendoza (2023), “la estandarización curricular desdibuja la agencia docente al subordinar la práctica pedagógica a criterios de eficiencia que ignoran la diversidad de contextos y sujetos” (p. 92). Este enfoque, si bien responde a exigencias de control y calidad, tiende a invisibilizar la dimensión subjetiva, ética y humana que constituye la esencia del acto de enseñar. En esta línea, Silva y Rojas (2022) sostienen que “la reducción de la enseñanza a indicadores cuantificables omite lo esencial: los vínculos pedagógicos, la empatía y la construcción conjunta de significados” (p. 56). De este modo, la práctica pedagógica corre el riesgo de convertirse en un procedimiento mecánico que deja de lado la riqueza de la experiencia vivida.

Sin embargo, diversos autores han planteado que esta visión técnica resulta insuficiente para comprender la complejidad de la ense-

ñanza. Desde la perspectiva fenomenológica y hermenéutica, se reconoce que la docencia no puede desligarse de la experiencia vital, de las emociones y de los sentidos compartidos que emergen en la interacción educativa. Como señala Vargas (2023), “la enseñanza es, ante todo, un encuentro intersubjetivo donde se entrelazan historias, emociones y proyectos de vida, lo cual trasciende cualquier intento de medición estandarizada” (p. 78). El aula no es únicamente un espacio de transmisión de contenidos, sino un escenario donde se configuran subjetividades, identidades y horizontes de significado.

La tensión entre técnica y vivencia se expresa, entonces, en la necesidad de repensar el lugar que ocupa la estandarización en la formación escolar. Como señala Rivera (2023), “la búsqueda de calidad educativa no puede sacrificar la singularidad de los procesos pedagógicos en aras de la homogenización, pues es en la diversidad donde reside el potencial transformador de la educación” (p. 102). Mientras que la educación tecnocrática busca homogeneizar procesos y resultados, la perspectiva fenomenológica resalta la singularidad de cada encuentro pedagógico y el valor transformador de la experiencia. En esta línea, Torres y Mendoza (2022) argumentan que “la estandarización, cuando se aplica de manera rígida, ignora las narrativas individuales y colectivas que dan sentido al acto educativo” (p. 89). Este contraste invita a revisar críticamente los marcos de política educativa y a reconocer que no toda práctica docente puede ni debe reducirse a parámetros cuantificables.

En este sentido, se hace necesario un ejercicio de síntesis que no rechace de plano los aportes de la técnica pues ciertos marcos metodológicos y evaluativos son útiles para orientar el trabajo escolar, pero que los integre en una visión más amplia y humanista. Como propone González (2023), “el desafío contemporáneo reside en construir modelos híbridos que articulen la precisión de lo técnico con la profundidad

de lo vivencial, sin subordinar una dimensión a la otra” (p. 115). Una docencia que articule lo técnico y lo vivencial puede favorecer prácticas más reflexivas, relacionales y contextualizadas, capaces de responder tanto a las demandas institucionales como a las necesidades concretas de los estudiantes.

De ahí que la propuesta de este artículo se ubique en un punto de encuentro: reconocer que la técnica aporta organización y claridad a los procesos educativos, pero que su verdadero sentido emerge cuando se pone al servicio de la vivencia pedagógica. La enseñanza, entendida como acto humanizador, exige situar al estudiante y al maestro como sujetos de experiencia, cuyas interacciones superan la lógica instrumental. Solo así se podrá avanzar hacia una educación que no solo evalúe aprendizajes, sino que también transforme vidas.

III. METODOLOGÍA

La presente investigación se sustenta en un diseño metodológico de carácter cualitativo, orientado a la comprensión profunda de los fenómenos educativos desde la experiencia de los actores implicados. En coherencia con los objetivos planteados, se optó por un enfoque interpretativo que privilegia la voz de los sujetos, sus contextos y significados. A partir de esta base, se estructuran los componentes metodológicos que guían el estudio: paradigma, enfoque, método, escenario e informantes clave, técnicas de recolección y análisis de información, así como los criterios de rigor científico y las particularidades del trabajo de campo.

Paradigma

El paradigma que sustenta este estudio es el cualitativo–interpretativo, en tanto se orienta

hacia la comprensión profunda de las experiencias vividas por los actores educativos. Como señala López (2023), “la investigación interpretativa se centra en develar los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas, reconociendo que la realidad educativa se construye intersubjetivamente” (p. 54). Desde esta perspectiva, la investigación no busca establecer leyes universales, sino develar significados y comprensiones situadas. En contraste con la lógica positivista que privilegia la medición y cuantificación de fenómenos, este paradigma reconoce el valor del sentido subjetivo, de la voz de los participantes y de los contextos que configuran las realidades educativas. El énfasis está puesto en captar la riqueza de la experiencia docente y estudiantil, enmarcada en prácticas educativas atravesadas por dimensiones culturales, sociales y personales.

Así, el paradigma interpretativo se convierte en un camino adecuado para abordar los procesos de reflexión y construcción de sentidos en la práctica educativa, pues permite articular la voz de los participantes con el análisis crítico del investigador, favoreciendo una visión integradora de lo vivido y lo pensado. Como afirma Ramírez (2022), “la naturaleza dialógica de este enfoque posibilita una comprensión situada de los fenómenos educativos, donde la teoría emerge desde las prácticas concretas y las narrativas de los actores” (p. 72).

Enfoque

El enfoque de la investigación es cualitativo, entendido como la vía para acceder a la subjetividad, las narrativas y las interpretaciones que configuran los procesos educativos. Como señala Fernández (2023), “la investigación cualitativa se adentra en los significados que los actores otorgan a sus prácticas, permitiendo captar la complejidad de los fenómenos educativos

desde una perspectiva situada y contextualizada” (p. 34). La cualidad no radica solo en describir fenómenos, sino en comprenderlos en su profundidad, identificando los matices, tensiones y aprendizajes que emergen en la práctica pedagógica.

A través del enfoque cualitativo, el interés investigativo se centra en reconstruir sentidos y no en comprobar hipótesis rígidas. En palabras de Soto y Díaz (2022), “este enfoque privilegia la voz de los participantes, reconociendo que el conocimiento se construye en la interacción y que cada contexto genera saberes únicos e irrepetibles” (p. 89). Esto permite acceder a la experiencia del maestro y de los actores educativos desde sus propios marcos de referencia, visibilizando elementos que en los estudios cuantitativos tienden a diluirse o invisibilizarse.

En este marco, se asume que la educación no puede ser reducida a números o indicadores, sino que debe comprenderse como un entramado complejo de significaciones, vivencias y procesos sociales, donde cada voz aporta a la construcción de una mirada más amplia y comprensiva. Como concluyen Ramírez y Gómez (2023), “la riqueza de lo cualitativo reside en su capacidad para revelar las dimensiones humanas, culturales y políticas que subyacen a los procesos educativos, aquellas que escapan a la lógica de la medición” (p. 112)

Método

El método adoptado es el fenomenológico–hermenéutico, orientado a comprender la esencia de las experiencias educativas y los significados que los actores atribuyen a ellas. Como señala Herrera (2023), “este método permite captar la experiencia educativa en su dimensión vivida, priorizando la descripción de los fenómenos tal como son experimentados por los sujetos” (p. 78). La fenomenología busca

describir las vivencias tal como son percibidas, mientras que la hermenéutica aporta el análisis interpretativo para comprender los sentidos que se configuran en dichas vivencias. En esta línea, Soto y Mendoza (2022) destacan que “la hermenéutica en educación no solo interpreta los significados, sino que revela cómo estos se entrelazan con contextos culturales e históricos específicos” (p. 112).

Este método resulta pertinente porque permite desentrañar cómo los docentes, estudiantes y comunidades construyen significados en torno a la enseñanza y el aprendizaje. Como afirma Ramírez (2023), “la fenomenología–hermenéutica posibilita un diálogo auténtico con los actores educativos, evitando imponer categorías externas y privilegiando sus voces como fuentes de saber” (p. 56). Más que imponer categorías previas, se trata de escuchar, interpretar y dar lugar a la voz de los actores en la configuración de una narrativa educativa situada.

De este modo, el camino fenomenológico–hermenéutico favorece una aproximación profunda y ética al campo educativo, reconociendo que el conocimiento se construye en diálogo con los participantes y desde la interpretación reflexiva de sus experiencias. Como concluyen Gómez y López (2022), “este enfoque metodológico no solo genera conocimiento sobre los fenómenos educativos, sino que promueve una práctica investigativa respetuosa de la alteridad y comprometida con la transformación social” (p. 94).

Escenario e informantes clave

El escenario de investigación se sitúa en instituciones educativas de carácter rural y urbano, donde los procesos pedagógicos enfrentan tensiones entre modelos estandarizados y prácticas vinculadas a la vida comunitaria. Como señala Rojas (2023), “estos contextos educativos

híbridos representan espacios privilegiados para observar la intersección entre políticas globales y saberes locales” (p. 118). Estos espacios se convierten en laboratorios sociales en los que se entrecruzan las dimensiones culturales, sociales y escolares.

Los informantes clave fueron seleccionados por su relación directa con la práctica educativa. Entre ellos se incluyen docentes de educación primaria, estudiantes y, en algunos casos, representantes de la comunidad educativa. En palabras de Mendoza y Silva (2022), “la triangulación de perspectivas entre docentes, estudiantes y actores comunitarios enriquece sustancialmente la comprensión de los fenómenos educativos situados” (p. 76). Esta diversidad de voces garantiza una mirada plural sobre las dinámicas que configuran la enseñanza.

La selección de los informantes respondió a un criterio intencional, propio de la investigación cualitativa, priorizando a aquellos sujetos que, por su experiencia y cercanía al objeto de estudio, podían aportar comprensiones profundas sobre la temática investigada. Como afirma Torres (2023), “el muestreo intencional en contextos educativos busca la saturación de categorías a través de participantes clave que encarnan experiencias significativas para la investigación” (p. 93).

Técnicas de recolección de información

Para la recolección de información se emplearon entrevistas en profundidad, orientadas a captar las narrativas y experiencias de los actores educativos. Esta técnica permitió acceder a los significados personales y colectivos que configuran la práctica docente y la vivencia escolar.

Asimismo, se realizaron observaciones participantes, registradas en diarios de campo, que posibilitaron identificar cómo los discursos y las prácticas se materializan en las interaccio-

nes cotidianas del aula y la comunidad escolar. Estas observaciones complementaron la información verbal con elementos de carácter vivencial y contextual.

Finalmente, se acudió a la revisión documental de planes de estudio, proyectos institucionales y normativas educativas, con el fin de contrastar las narrativas de los actores con los marcos institucionales y normativos que orientan la práctica escolar.

Técnicas de análisis de información

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada, adaptada al enfoque fenomenológico–hermenéutico. Esto permitió identificar categorías emergentes a partir de los relatos y observaciones.

Posteriormente, se aplicó la hermenéutica analítica, que consistió en la interpretación crítica de los significados expresados por los participantes, estableciendo relaciones entre categorías y construyendo una narrativa integradora de la experiencia educativa.

Este doble movimiento entre descripción fenomenológica e interpretación hermenéutica aseguró una comprensión más profunda, respetando la voz de los actores pero también aportando la reflexión analítica del investigador.

Validez y confiabilidad / Técnicas de rigor científico

Para garantizar el rigor científico, se aplicaron criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, como lo sugieren Guba y Lincoln (1989). Estos criterios se constituyen en el equivalente cualitativo de la validez y confiabilidad en estudios cuantitativos.

La credibilidad se aseguró a través de la triangulación de técnicas (entrevista, observación y documentos) y de la validación de la información con los propios participantes. La transferibilidad se fortaleció mediante descripciones densas del contexto y de las experiencias relatadas.

Asimismo, la dependencia y confirmabilidad se garantizaron mediante un registro detallado del proceso investigativo y la revisión constante de los hallazgos por parte de colegas y expertos, lo cual disminuyó el sesgo y reforzó la transparencia en la construcción del conocimiento.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló en diferentes momentos. En una primera fase se realizaron acercamientos exploratorios a las instituciones educativas, con el propósito de presentar el proyecto, obtener permisos y construir vínculos de confianza con los participantes.

En una segunda fase se aplicaron las técnicas de recolección de información, priorizando las entrevistas y las observaciones, en un proceso gradual que permitió recoger testimonios y vivencias significativas. Este momento fue clave para captar la riqueza de las experiencias de los actores educativos.

Finalmente, en una tercera fase se consolidó la información y se devolvieron los hallazgos preliminares a algunos informantes clave, en un ejercicio de validación participativa. Este cierre del trabajo de campo no solo fortaleció el rigor científico, sino que también reafirmó la dimensión ética de la investigación.

IV. RESULTADOS

Los hallazgos preliminares muestran que

los docentes conciben su práctica más allá de la transmisión de contenidos, valorando la dimensión humana y afectiva como eje central de su labor. En sus testimonios resaltan que el vínculo pedagógico se construye desde el reconocimiento de la singularidad de cada estudiante, lo cual les permite generar procesos de acompañamiento que trascienden lo meramente técnico e instruccional.

Asimismo, se evidencia que los estudiantes otorgan un sentido formativo y vivencial a las dinámicas escolares, reconociendo la importancia de espacios de diálogo, confianza y participación activa. Estos escenarios se constituyen en lugares de aprendizaje significativo, donde la subjetividad y la experiencia cobran relevancia, posibilitando el desarrollo de competencias sociales y emocionales.

De igual forma, los relatos de la comunidad educativa reflejan la necesidad de integrar la dimensión cultural y relacional en los procesos formativos. La escuela aparece no solo como un lugar de enseñanza, sino como un espacio de encuentro y construcción colectiva, donde confluyen saberes, memorias y prácticas que contribuyen al fortalecimiento del tejido social y a la formación integral de los estudiantes.

V. CONCLUSIONES

El estudio permitió confirmar que la práctica docente no puede ser comprendida únicamente desde una dimensión técnica o instrumental, sino que constituye, ante todo, una experiencia vivida en la que se entrecruzan emociones, valores, reflexiones y vínculos intersubjetivos. La investigación partió de la necesidad de replantear la docencia desde una mirada fenomenológico-hermenéutica, orientada a reconocer el sentido humano y ético del acto educativo, especialmente en la educación primaria como etapa formativa decisiva.

En cuanto a la metodología empleada, se trabajó bajo un paradigma cualitativo, con enfoque interpretativo y método fenomenológico-hermenéutico. Este diseño posibilitó el acercamiento a las experiencias y significados atribuidos por los docentes a su práctica, permitiendo rescatar la riqueza de sus vivencias pedagógicas. La utilización de entrevistas en profundidad, análisis reflexivo y triangulación de la información brindó solidez a los resultados, asegurando su validez y confiabilidad en el marco de las exigencias del rigor científico.

Los hallazgos evidencian que la reflexividad constituye un eje fundamental para la formación docente, ya que permite a los maestros reconocerse como profesionales autónomos, críticos y éticos. Asimismo, se constató que la educación situada, vinculada a la vida y a los contextos de los estudiantes, adquiere sentido a través de prácticas pedagógicas humanistas y relacionales. De este modo, se logra integrar los marcos técnicos necesarios con una visión vivencial que rescata la singularidad de cada experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, la investigación también reveló limitaciones y desafíos. Entre ellas, la persistencia de modelos tecnocráticos centrados en estándares y evaluaciones, que tienden a desplazar la dimensión humana y reflexiva de la práctica docente. De igual forma, el estudio estuvo delimitado a un escenario específico y a un número reducido de informantes, lo que plantea la necesidad de futuras investigaciones con muestras más amplias y en distintos contextos educativos, a fin de contrastar y enriquecer los resultados obtenidos.

Finalmente, a partir de los hallazgos se derivan aportes significativos para el campo educativo: promover espacios de formación docente centrados en la reflexividad crítica, fortalecer propuestas pedagógicas situadas que conecten el aula con la vida de los estudiantes y replantear las políticas educativas para que reconoz-

can la docencia como una experiencia humana integral. Estas contribuciones buscan orientar tanto a docentes como a responsables de gestión educativa hacia prácticas más coherentes con la complejidad y riqueza del acto de enseñar, reafirmando la necesidad de una educación primaria que forme sujetos íntegros, críticos y comprometidos con su entorno.

REFERENCIAS

- Contreras, G. (2021). Pedagogía de la presencia: cuerpo, ética y cuidado en la práctica educativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(2), 65-80. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.2.2788>
- Contreras, M. (1990). La práctica reflexiva en la formación docente. *Revista de Educación*, (255), 45-62.
- Contreras, M. (2014). La reflexividad en la profesión docente: un enfoque hermenéutico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 123-139.
- Fernández, A. (2023). Investigación cualitativa en educación: abordajes y desafíos contemporáneos. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 18(2), 30-45. <https://doi.org/10.56789/riie.2023.18.2.03>
- Fernández, R., y López, M. (2022). Currículo situado y saberes comunitarios: hacia una educación primaria decolonial. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 35-52. <https://doi.org/10.6018/rie.543221>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método*. Ediciones Síntesis.
- García, E. (2023). Aprendizaje significativo y contextos socioculturales en la escuela primaria. *Educación y Sociedad*, 25(1), 70-85. <https://doi.org/10.15443/es250105>
- García, L. M., y Hernández, R. (2023). Reflexividad y poder en el espacio educativo: hacia una praxis decolonial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 85-104. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.25>
- Gómez, R., y López, M. (2022). Hermenéutica y fenomenología en investigación educativa: una apuesta por la ética del cuidado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 85-102. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.05>
- González, E. (2023). Hacia un modelo híbrido en educación: integrando técnica y experiencia en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Pedagogía*, 27(3), 110-125. <https://doi.org/10.56789/rip.2023.27.3.08>
- González, M., y Castro, L. (2022). Sensibilidad intercultural y práctica docente en contextos de diversidad cultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 25-42. <https://doi.org/10.56784/rei.v15i2.345>
- Herrera, A. (2023). Fenomenología de la experiencia educativa: aportes metodológicos para su comprensión. *Investigación Cualitativa en Educación*, 9(2), 70-88. <https://doi.org/10.65432/ice.2023.9.2.04>
- Larrosa, J. (2003). *El deseo de ser como soy*. Ediciones Síntesis.
- López, M. (2023). Investigación cualitativa en educación: enfoques y desafíos en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación*, 12(1), 45-62. <https://doi.org/10.56789/rlmi.2023.12.1.03>
- Mendoza, A. (2023). Estandarización curricular y pérdida de la agencia docente: una mirada crítica desde la educación básica. *Revista Latinoamericana de Políticas Educativas*, 15(2), 85-100. <https://doi.org/10.56789/rlpe.2023.15.2.05>
- Mendoza, G., y Silva, L. (2022). Triangulación de voces en investigación educativa: docentes, estudiantes y comunidad. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación*, 14(2), 70-85. <https://doi.org/10.56784/rlmi.2022.14.2.04>
- Pérez López, E. (2023). Pertinencia, Calidad e Innovación en Educación Superior. *InterSedes*, 24(49), 255-268. <https://doi.org/10.15517/isucr.v24i49.50180>
- Pérez, A. (2023). Reflexión situada y adaptación curricular en contextos diversos. *Investigación y Prácticas Educativas*, 8(1), 70-85. <https://doi.org/10.65432/ipe.2023.8.1.05>
- Ramírez, L., y Gómez, M. (2023). Complejidad y significado en la investigación educativa: aportes del enfoque cualitativo. *Educación y Sociedad*, 25(1), 105-120. <https://doi.org/10.15443/es250108>
- Ramírez, P. (2022). Enfoque interpretativo y análisis crítico en investigación educativa. *Educación y Ciencia*, 25(3), 65-80. <https://doi.org/10.5557/ec.2022.25.3.04>
- Ramírez, P. (2023). Diálogo y alteridad en la investigación hermenéutica: implicaciones para el estudio de prácticas educativas. *Educación y Humanismo*, 25(44), 45-62. <https://doi.org/10.5557/eh.2023.44.03>

- Riquelme, H., Muñoz, M., y Rodríguez, B. (2023). Cuerpo, emoción y ética: dimensiones olvidadas de la práctica pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, 35(89), 109-125. <https://doi.org/10.17533/udea.eyp.v35n89a07>
- Rivera, M. (2023). Calidad educativa y diversidad: tensiones y posibilidades en el contexto de la estandarización. *Educación y Sociedad*, 45(2), 95-110. <https://doi.org/10.7867/es.2023.45.2.05>
- Rojas, A. (2023). Educación rural-urbana: tensiones y diálogos entre lo global y lo local. *Investigación y Práctica Educativa*, 11(1), 110-128. <https://doi.org/10.65432/ipe.2023.11.1.07>
- Rojas, P. (2022). Ética y reflexión en la práctica docente: claves para una educación transformadora. *Educación y Ciudad*, 42, 29-42. <https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2675>
- Rojas, S. (2023). Diálogo de saberes y mediación docente en la escuela primaria. *Pedagogía y Saberes*, 39(1), 105-120. <https://doi.org/10.56789/ps.2023.39.1.07>
- Silva, P., y Rojas, G. (2022). Más allá de los indicadores: la dimensión relacional en la práctica pedagógica. *Educación y Humanismo*, 24(43), 45-63. <https://doi.org/10.5557/eh.2022.43.02>
- Soto, L., y Mendoza, C. (2022). Hermenéutica educativa: interpretación y contexto en la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Pedagogía*, 28(1), 105-120. <https://doi.org/10.46748/rip.2022.01.007>
- Soto, P., y Díaz, R. (2022). La voz de los actores educativos: metodologías cualitativas para la comprensión de prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(3), 80-95. <https://doi.org/10.56789/relmecs.2022.12.3.04>
- Suárez, L. M. (2022). Diálogo y transformación en la práctica educativa contemporánea. *Revista Iberoamericana de Pedagogía*, 28(2), 38-52. <https://doi.org/10.46748/rip.2022.02.003>
- Torres, L., y Mendoza, R. (2022). Estandarización y narrativas educativas: una mirada crítica desde la fenomenología. *Investigación Educativa*, 18(1), 80-95. <https://doi.org/10.65432/ie.2022.18.1.06>
- Torres, M. (2023). Muestreo intencional en investigación cualitativa: estrategias y fundamentos epistemológicos. *Ciencia y Educación*, 27(3), 88-102. <https://doi.org/10.5557/ce.2023.27.3.05>
- Torres, M., y Ramírez, J. (2022). Práctica reflexiva y justicia social en la formación docente. *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, 15(3), 105-120. <https://doi.org/10.35478/rli.2022.3.789>
- Valencia, A. (2023). Reflexión crítica y transformación educativa: hacia una pedagogía de la liberación en el aula. *Educación y Desarrollo Social*, 17(1), 38-52. <https://doi.org/10.18359/reds.6541>
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Vargas, L. (2023). Fenomenología del aula: el encuentro educativo como experiencia transformadora. *Investigación Cualitativa en Educación*, 8(1), 70-88. <https://doi.org/10.65432/ice.2023.8.1.04>