Artículo de investigación

Paula Andrea Giraldo Sánchez[1-2]
https://orcid.org/0000-0003-1164-4111

[1] Universidad de Antioquia, Escuela de Nutrición y Dietética, Grupo de Investigación en Información, Educación y Comunicación en Salud, Alimentación y Nutrición, Orcid: 0000-0003-1164-4111;
paula.giraldos@udea.edu.co

[2] Fundación Universitaria María Cano Facultad de Ciencias de la Salud; Orcid: 0000-0003-1164-4111;
paulaandreagiraldosanchez@fumc.edu.co

* **Autor de correspondencia:**
Paula Andrea Giraldo Sánchez, Universidad de Antioquia,
Escuela de Nutrición y Dietética,
Grupo de Investigación en Información,
Educación y Comunicación en Salud,
Alimentación y Nutrición,
Orcid: 0000-0003-11644111;
Ciudadela Robledo, Bloque 44 of. 108,
Medellín, Colombia.
paula.giraldos@udea.edu.co

Para citar este artículo:
Giraldo Sánchez, P. A. (2026). El educador como sujeto reflexivo: Narrativas de transformación en la práctica pedagógica. *Papeles, 18*(35), e2355. https://doi.org/10.54104/papeles.v18n35.2355

El educador como sujeto reflexivo: narrativas de transformación en la práctica pedagógica

The Educator as a Reflective Subject: Narratives of Transformation in Pedagogical Practice

https://doi.org/10.54104/papeles.v18n35.2355

Recibido: 16 de noviembre de 2025
Aprobado: 19 de enero de 2026
Publicado: 15 de mayo de 2026



Resumen

Introducción: este artículo examina la transformación del nutricionista en educador a partir de la reflexión en la acción, tomando como caso el Proyecto Prevención (2019-2023). Se busca comprender cómo las prácticas pedagógicas situadas favorecen la construcción de una identidad docente en profesionales tradicionalmente formadas desde lo técnico. **Metodología:** se desarrolló un estudio cualitativo basado en análisis narrativo de entrevistas a educadoras en formación que participaron en sesiones educativas con escolares y familias. El corpus se organizó en categorías emergentes relacionadas con metodologías didácticas, reflexividad, construcción del rol docente y tensiones entre discurso técnico y experiencia. **Resultados y discusión:** las narrativas muestran que la práctica pedagógica funcionó como un espacio de aprendizaje reflexivo en el que las educadoras transitaron de un hacer técnico hacia una comprensión crítica de su rol. La reflexión en la acción permitió ajustar estrategias, problematizar decisiones y valorar el error como oportunidad formativa. La cocina, el juego, la multisensorialidad y las dinámicas participativas se consolidaron como mediaciones centrales para generar aprendizajes significativos y construir vínculos educativos. También emergieron tensiones entre teoría y práctica, uso instrumental de recursos didácticos y necesidad de integrar saber técnico y experiencia de manera dialógica y situada. **Conclusiones:** la práctica pedagógica, cuando se vive como experiencia reflexiva, reconfigura la identidad del nutricionista y lo orienta hacia un ejercicio educativo ético, sensible y comprometido con el derecho a la alimentación. Se recomienda fortalecer procesos formativos que integren reflexión sistemática, acompañamiento docente y escenarios reales de práctica, reconociendo la enseñanza como una praxis transformadora en campos no pedagógicos.

Palabras clave:
Práctica pedagógica; reflexión docente; educación nutricional; identidad profesional; narrativas educativas

Abstract

Introduction: This article examines the transformation of nutrition professionals into educators through reflection-inaction, taking as a case the Prevention Project (2019-2023). It seeks to understand how situated pedagogical practices support the construction of a teaching identity among professionals traditionally trained from a technical perspective. **Methodology:** A qualitative study was conducted using narrative analysis of interviews with educators-in-training who participated in educational sessions with schoolchildren and families. The corpus was organized into emerging categories related to didactic methodologies, reflexivity, construction of the teaching role, and tensions between technical discourse and lived experience. **Results and discussion:** The narratives show that pedagogical practice operated as a reflective learning space in which educators moved

Keywords:
Pedagogical practice; teacher reflection; nutritional education; professional identity; educational narratives

from a technical performance toward a critical understanding of their role. Reflection-inaction enabled them to adjust strategies, question decisions, and value error as a formative opportunity. Cooking, play, multisensory experiences, and participatory dynamics emerged as central mediations for generating meaningful learning and strengthening educational relationships. Tensions also surfaced between theory and practice, instrumental versus pedagogical uses of didactic resources, and the need to integrate technical knowledge and experience in a dialogical and situated manner. **Conclusions:** When lived as a reflective experience, pedagogical practice reshapes the identity of nutritionists and guides them toward an ethical, sensitive, and socially committed educational role aligned with the right to food. Strengthening training processes that integrate systematic reflection, teaching accompaniment, and real educational settings is recommended, recognizing teaching as a transformative praxis in non-pedagogical fields.

1. Introducción

En los últimos años, la reflexión sobre la práctica docente ha adquirido un lugar central en los procesos de formación y profesionalización de los educadores. La comprensión del educador como sujeto reflexivo ha trascendido el ámbito de la pedagogía tradicional para situarse en otros campos del conocimiento, como la salud, la nutrición y las ciencias sociales, en los que la enseñanza y el aprendizaje se configuran como prácticas sociales, éticas y políticas. Desde esta perspectiva, el ejercicio pedagógico deja de entenderse como una acción técnica orientada exclusivamente a la transmisión de contenidos y se concibe como un espacio de construcción de saber, de problematización de la experiencia y de transformación personal y colectiva (Schön, 1987, 2011; Domingo Roget, 2022; Freire, 1970, 1997).

En la educación alimentaria y nutricional (EAN), esta reflexión adquiere una relevancia particular. Históricamente, la formación del nutricionista se ha sustentado en una racionalidad técnica y biomédica que privilegia el dominio del conocimiento científico por encima de la comprensión de los procesos educativos (Giraldo Sánchez, 2025a, 2025b), comunicativos y relacionales que atraviesan la práctica profesional (Cediel et al., 2022). No obstante, la experiencia pedagógica en diversos escenarios comunitarios, escolares y universitarios ha puesto de manifiesto la necesidad de repensar el rol del profesional desde una mirada más integral y crítica: la del nutricionista educador, capaz de problematizar su quehacer, dialogar con otros saberes y construir procesos educativos emancipadores, situados en contextos socioculturales específicos (Villa Vélez, 2024). Desde este horizonte, la práctica pedagógica se configura como un espacio de autoformación y de transformación identitaria (Mejía Jiménez, 2009). No se trata solo de aplicar metodologías o estrategias didácticas, sino de aprender a leer la realidad educativa desde la propia experiencia, al mismo tiempo que reconocer las tensiones entre lo técnico y lo humano, entre la norma y el contexto, así como entre el conocimiento experto y el saber cotidiano (Bodnar, 2009). En este sentido, la noción de *reflexión en la acción* propuesta por Schön (1987, 2011) resulta clave para comprender al educador como un "profesional reflexivo", capaz de repensar

su práctica mientras la ejecuta, así como de integrar teoría y experiencia en un proceso continuo de aprendizaje.

En coherencia con tal abordaje, este estudio asume algunos conceptos centrales que orientan su desarrollo. La sistematización de experiencias se entiende como una modalidad de investigación cualitativa y reflexiva que permite reconstruir críticamente las prácticas pedagógicas a partir de las vivencias de los sujetos (Jara Holliday, 2009, 2018), para producir aprendizajes, sentidos y saber pedagógico, más que evaluar resultados desde una lógica instrumental.

La praxis pedagógica se concibe como una acción intencionada que articula reflexión y práctica, en la cual el hacer educativo se transforma a partir de la lectura crítica de la experiencia (PeñarandaCorrea et al., 2011). Por su parte, la identidad docente se comprende como una construcción dinámica y relacional, configurada en la interacción entre la trayectoria formativa, la práctica pedagógica y los contextos en los que se ejerce la labor educativa (Vanegas Ortega y Fuentealba Jara, 2019).

Desde este marco, el artículo analiza las narrativas de transformación pedagógica de educadores en formación y docentes vinculados a procesos de EAN, quienes, a través de la sistematización de sus experiencias, han transitado del rol de "nutricionistas técnicos" al de nutricionistas-educadores (Giraldo Sánchez, 2025a, 2025b). Se busca comprender cómo la práctica pedagógica, entendida como espacio de reflexión y praxis, configura nuevas identidades profesionales, promueve la construcción de saber pedagógico propio y aporta a la consolidación de una educación más crítica, dialógica y situada en los contextos socioculturales en los que se ejerce (Leguizamón-González y Pulido-Cortés, 2025).

2. Metodología

Esta investigación se sitúa en el campo cualitativo, desde una perspectiva epistemológica hermenéutica crítica que reconoce que el conocimiento no es un reflejo neutro de la realidad, sino una construcción situada (Foucault, 2005; Gama, 2021), tejida en la interacción entre sujetos, contextos y saberes. Se adscribe al paradigma histórico-hermenéutico constructivista, el cual valora las experiencias humanas como fuentes legítimas de conocimiento, que reconoce que toda comprensión está mediada por horizontes culturales, históricos y políticos (Grisales Vargas, 2002). Desde esta mirada, investigar no significa descubrir verdades universales, sino comprender los sentidos que los sujetos otorgan a sus prácticas, en diálogo con otros saberes, memorias y voces. Este abordaje es pertinente cuando se trata de indagar las prácticas pedagógicas en la EAN, ya que permite asumirlas como configuraciones dinámicas, atravesadas por relaciones de poder, tensiones estructurales, afectos y disputas simbólicas. El tipo de estudio corresponde a una sistematización de experiencias, entendida no como una técnica o una recopilación de actividades, sino como una apuesta ética, política y pedagógica por recuperar, resignificar y teorizar la práctica vivida desde sus propios actores (Jara Holliday, 2009, 2018). Inspirada en las tradiciones de la educación popular latinoamericana y en los aportes de Cendales et al. (2019), la sistematización se configura como un proceso crítico de construcción de conocimiento desde y para los sujetos, en el que emergen aprendizajes colectivos, se tensionan sentidos establecidos y se generan nuevas comprensiones sobre la práctica educativa. En este marco, la sistematización de experiencias no se limita a describir lo sucedido, sino que interroga lo vivido: ¿por

qué se actuó de determinada manera?, ¿qué saberes orientaron las decisiones?, ¿qué discursos se pusieron en juego?, ¿qué sentidos se construyeron?, ¿qué contradicciones se revelaron? Así, este tipo de estudio no solo permite visibilizar la riqueza de las prácticas pedagógicas en el marco del proyecto Prevención de la Obesidad en Escolares, sino que se inscribe en una lógica transformadora, al poner la experiencia en diálogo con marcos teóricos y al comprender la EAN como un campo de lucha y de posibilidad, estrechamente vinculado con el derecho a la educación y a la alimentación (tabla 1).

2.1 Contexto y participantes

El estudio se desarrolló en el marco del proyecto *Prevención del cáncer de colon: Perspectiva educativa contra la obesidad*, en adelante denominado proyecto de prevención, una intervención educativa en alimentación y nutrición, sustentada en el modelo socioecológico y desarrollada durante cuatro años (2019-2023) en una institución educativa pública de Medellín (Giraldo Sánchez et al., 2022). El proyecto de prevención estuvo conformado por tres componentes: alimentación, actividad física y salud bucal.

La sistematización de experiencias se realizó exclusivamente sobre el componente de alimentación dirigido a población escolar, a partir de las prácticas pedagógicas implementadas por educadores el marco de las sesiones de EAN, como parte del proceso de investigación doctoral en curso de la autora, orientado a la comprensión crítica y reflexiva de dichas prácticas pedagógicas. Los componentes de actividad física y salud bucal no fueron incluidos en este análisis por no corresponder al objeto de estudio ni al corpus narrativo construido.

A lo largo de los cuatro años de ejecución, se implementó la propuesta educativa de manera progresiva. Durante el primer año (2019), los esfuerzos del equipo investigador se centraron en la elaboración de diagnósticos generales y educativos en cada uno de los componentes. Estos diagnósticos permitieron priorizar problemas y analizar su relación como determinantes de la obesidad en escolares y del riesgo de padecerla en el contexto institucional.

En este mismo periodo, se avanzó en el diseño del modelo de intervención educativa, la formulación del plan de acción y la realización de los primeros encuentros con los distintos grupos poblacionales involucrados (docentes, escolares y familias) en la institución educativa de Medellín.

Con la pandemia de covid-19 en 2020, la situación cambió completamente, pues el confinamiento y las repercusiones sociales incidieron para que tanto el estado nutricional como las condiciones previas detectadas en los diagnósticos iniciales se presumieran distintos, por lo cual se debieron actualizar dichos diagnósticos, que se explicarán en los próximos cuatro objetivos. En cuanto a la ejecución de los encuentros/sesiones educativas, vale la pena mencionar que desde 2019 con los resultados diagnósticos se dio paso a la construcción de la propuesta pedagógica (plan de acción, objetivos educativos,



metodologías, indicadores de evaluación, etc.) y a la ejecución de esa intervención.

La evaluación de las intervenciones se ha llevado a cabo en diferentes momentos: a lo largo de la implementación de cada sesión educativa por cada componente, al finalizar cada año y en el último semestre del proyecto de prevención. Siguiendo la lógica dada desde su formulación, esta estuvo enfocada en la evaluación de los cambios y las trasformaciones en las prácticas alimentarias, como estilo de vida, el estado nutricional de los escolares y los entornos en los que pasa la vida: el escolar y el familiar.

2.2 Criterios de selección de participantes en la sistematización de experiencias

La metodología de sistematización de experiencias que se presenta hace parte de un proyecto de tesis doctoral en curso, actualmente en su segundo año de ejecución, cuyo objetivo general es comprender las prácticas pedagógicas de los educadores en alimentación y nutrición en el marco del proyecto de prevención en consideración a la relación entre escolares y educadores, los discursos que las orientaron y la obtención de resultados mediados por la reflexión (Giraldo Sánchez et al., 2022).

En este proceso, participaron actores directamente involucrados en el componente alimentario del proyecto, que incluye nutricionistas, estudiantes de Nutrición y Dietética en práctica profesional, así como escolares que vivenciaron las sesiones educativas. Se identificaron once educadores, de los cuales participaron siete, seleccionados según criterios específicos, como haber tenido participación directa y constante en las actividades pedagógicas del componente alimentario y su disposición para involucrarse en el proceso de sistematización. En relación con los escolares, participaron 30 estudiantes, de los cuales más del 80 % estuvieron presentes durante los cuatro años de duración del proyecto, y así permitir una visión integral y sostenida sobre la experiencia educativa vivida.

2.3 Plan de sistematización de la experiencia

La sistematización de experiencias, lejos de constituirse en una simple metodología descriptiva, representa un proceso político-pedagógico de recuperación crítica de la práctica, orientado a comprender las dinámicas, los sentidos y las tensiones que emergen en los procesos educativos. Se configura como un acto epistémico que rompe con la dicotomía tradicional entre teoría y práctica, al reconocer que es desde el hacer reflexionado, desde la experiencia vivida por los sujetos implicados, que se construye conocimiento válido y transformador (Cendales et al., 2003; Jara Holliday, 2009, 2018; Torres Carrillo y Cendales González, 2007).

En la EAN, la sistematización cobra especial relevancia, pues permite iluminar la riqueza y complejidad de las prácticas pedagógicas que muchas veces quedan invisibilizadas por los enfoques positivistas o por evaluaciones centradas exclusivamente en resultados cuantificables.

El proceso de sistematización desarrollado se inspira principalmente en la propuesta metodológica de Jara Holliday (2009, 2018), quien plantea cinco momentos articulados que permiten ordenar, analizar e interpretar críticamente las experiencias significativas, sin reducirlas a una cronología, sino buscando develar su densidad pedagógica, política y cultural. Estos momentos fueron adaptados a las particularidades del proyecto de prevención, manteniendo como principio transversal la participación activa y el reconocimiento de los educadores y actores comunitarios como sujetos epistémicos y no

como meros informantes. En la tabla 1, se describen estos cinco momentos, no como etapas rígidas, sino como dimensiones interrelacionadas de un proceso vivo, situado y transformador.

Primer momento: participación directa en la experiencia como punto de partida ético y epistemológico

La sistematización parte de un principio fundamental: haber sido parte de la experiencia que se pretende sistematizar. Esto implica un involucramiento directo no solo como observador externo, sino como sujeto implicado, que vivió, interpretó y transformó la práctica educativa (Gama, 2021). Tal implicación permite acceder a los sentidos profundos de la experiencia, reconocer sus dilemas internos, sus potencias y sus contradicciones. En este caso, el proceso fue liderado por una investigadora que no solo acompañó pedagógicamente el proyecto en campo, sino que también participó en su diseño, implementación y evaluación, lo que posibilitó una mirada situada, relacional y crítica.

Segundo momento: formulación del plan de sistematización, intencionalidad, preguntas y focos de análisis

La segunda dimensión corresponde al diseño del plan de sistematización, entendido como el mapa orientador del proceso, donde se delimitaron los objetivos de la sistematización, se formularon las preguntas clave y se definieron las fuentes, los actores y los recursos necesarios. La planificación respondió a una lógica reflexiva, no lineal, enfocada en develar las prácticas pedagógicas que configuraron el componente alimentario del proyecto de prevención, así como los discursos que las orientaron, las relaciones de poder presentes y los aprendizajes emergentes.

Este plan se sustentó teóricamente en el enfoque de sistematización de Jara Holliday (2009, 2018), quien propone orientar el análisis desde la pregunta por el sentido de la práctica: ¿qué hacemos?, ¿cómo lo hacemos?, ¿por qué lo hacemos así?, ¿qué resultados emergen?, ¿cómo se transforman los actores? A su vez, se integraron aportes de

Tabla 1. Resumen metodología (plan de sistematización)

Momento del plan	Descripción del proceso	Propósito pedagógico y político
1. Participación directa en la experiencia	Involucramiento activo y consciente de la investigadora en el diseño, la implementación y el acompañamiento del proyecto educativo.	Legitimar la sistematización como acto ético y situado; comprender desde adentro los sentidos y contradicciones de la práctica.
2. Formulación del plan de sistematización	Definición de objetivos, preguntas clave, fuentes, actores y recursos; diseño de categorías iniciales de análisis.	Delimitar con intencionalidad crítica el enfoque del proceso; orientar la reflexión desde preguntas generadoras.
3. Recuperación del proceso vivido	Reconstrucción histórica y narrativa de la experiencia a partir de documentos, entrevistas, diarios de campo, materiales y testimonios.	Resignificar la experiencia desde una lógica no lineal; identificar rupturas, hitos, sentidos emergentes.
4. Reflexiones de fondo	Análisis crítico e interpretativo de prácticas, discursos, tensiones, aprendizajes y relaciones de poder presentes en la experiencia.	Comprender la práctica como campo de disputa simbólica y ética; producir conocimiento colectivo y transformador.
5. Puntos de llegada y apropiación social del conocimiento	Síntesis de aprendizajes, formulación de recomendaciones, diseño de estrategias de devolución y diálogo con actores clave.	Socializar el conocimiento producido; contribuir a la transformación educativa y al fortalecimiento del derecho a la EAN.

Fuente: elaboración propia con base en Jara Holliday (2009, 2018).

Se propone una estrategia de apropiación social del conocimiento, entendida como un compromiso ético de la investigación con los sujetos que la hicieron posible

la educación popular (Cendales et al., 2019; Freire, 1970, 1997; Torres Carrillo y Cendales González, 2007), de la pedagogía crítica (Giroux, 2003; Peñaranda-Correa, 2020) y de los estudios sobre prácticas educativas (Gimeno Sacristán, 2022; Ortega Valencia, 2009), que conciben la educación como un proceso atravesado por relaciones de poder, resistencias y posibilidades de emancipación.

Tercer momento: recuperación y reconstrucción histórica de la experiencia, narrar para comprender

Este momento corresponde a la organización y el análisis de la memoria pedagógica del proceso vivido, que integra diversas fuentes documentales y testimoniales: planes de clase, materiales educativos, informes, diarios de campo, entrevistas en profundidad, memorandos institucionales, registros visuales, entre otros. A partir de esta información, se realizó una reconstrucción narrativa de la experiencia, que no persigue la linealidad cronológica, sino la identificación de momentos críticos, tensiones estructurales, hitos significativos y transformaciones ocurridas.

La reconstrucción de la experiencia se inspira en la noción de *memoria pedagógica* entendida como el conjunto de saberes, decisiones, afectos y prácticas que configuran una propuesta educativa (Cendales et al., 2019; Valderrama, 2021). Narrar lo vivido es ya una forma de interpretación (Ghiso, 2000), que permite recuperar el sentido de lo acontecido, resignificar la experiencia y habilitar la posibilidad de transformación.

Cuarto momento: reflexiones de fondo, análisis crítico e interpretación colectiva

Este es el corazón de la sistematización de experiencias, ya que se desplegó un análisis crítico e interpretativo de las prácticas pedagógicas, a partir de categorías construidas desde el diálogo entre la teoría y los datos empíricos. No se trata de describir qué se hizo, sino de comprender por qué se actuó de determinada manera, qué saberes y marcos referenciales orientaron esas decisiones, qué tensiones y contradicciones emergieron y qué sentidos fueron construidos por los actores (Hernández, 2024; Schön, 1987, 2011; Valderrama, 2021). Este análisis se desarrolló desde una perspectiva hermenéutica crítica, que reconoce la historicidad del conocimiento y la pluralidad de voces, así como que busca comprender la práctica no como un reflejo técnico, sino como un campo de lucha por el sentido (Bernstein, 1988, 1993; Díaz Villa et al., 2025; Maldonado-Díaz, 2022). A su vez, se articuló con el enfoque de derechos, que entiende que toda práctica educativa se inscribe en un marco ético-político que puede contribuir a garantizar o limitar el ejercicio de derechos fundamentales, como la alimentación, la salud, la participación o la educación.

Quinto momento: puntos de llegada, aprendizajes, recomendaciones y apropiación social del conocimiento

El proceso culmina con la formulación de conclusiones críticas y aprendizajes colectivos, los cuales no se entienden como respuestas cerradas, sino como nuevas preguntas surgidas de la reflexión pedagógica. Estos puntos de llegada incluyen aprendizajes metodológicos, transformaciones en los actores, hallazgos sobre el vínculo entre educación y alimentación, así como recomendaciones para fortalecer

futuras intervenciones educativas desde una lógica situada, dialógica y emancipadora.

Asimismo, se propone una estrategia de apropiación social del conocimiento (Pabón, 2017; VillaMoreno et al., 2011), entendida como un compromiso ético de la investigación con los sujetos que la hicieron posible. Esta apropiación busca generar procesos de devolución, diálogo de saberes y conformación con los actores educativos, así como contribuir a consolidar capacidades colectivas e incidir en los entornos escolares, familiares e institucionales desde una perspectiva transformadora.

3. Resultados y discusión

La práctica pedagógica como espacio de reflexión y transformación profesional

Las narrativas de los educadores que participaron en el proyecto de prevención evidencian que la práctica pedagógica se constituyó en un espacio vivo de reflexión en la acción, en el que la docencia se entendió no como repetición técnica, sino como un proceso dinámico de lectura, interpretación y transformación. Tal como plantea Schön (1987, 2011), la reflexión en la acción permite repensar las decisiones pedagógicas mientras se actúa, lo que convierte el aula (o la cocina, en este caso) en un laboratorio de pensamiento práctico (Béjar López Peniche, 2019).

Las voces docentes muestran que el acto de enseñar implicaba observar, ajustar, dudar y reconfigurar constantemente lo planeado: "Uno tenía que ir evaluando si estaba siendo claro lo que se estaba transmitiendo en el momento" (EE6), "Hacíamos cambios inmediatos y marchábamos al ritmo que la población marchara" (EE1), "Puede que uno en la planeación sea muy teórico, pero en la práctica uno ve que puede hacer un ejercicio diferente" (EE3). Estas afirmaciones dan cuenta de una docencia atenta a la realidad, que escucha al grupo y que se modifica con él.

Freire (1970) recordaba que el acto educativo es siempre dialógico y que el educador no enseña "desde arriba", sino *con* el otro. Las experiencias narradas revelan esa pedagogía del encuentro: los contenidos se construyeron en diálogo con los escolares y con sus contextos, reconociendo la diversidad de saberes y la cotidianidad como punto de partida del aprendizaje. Así, el aula se desplazó hacia territorios más amplios (la cocina, el restaurante escolar, el hogar, etc.) donde la enseñanza se volvió conversación, práctica y relación (Mejía Jiménez, 2011).

El proceso implicó un tránsito profundo en la identidad profesional (Vanegas Ortega y Fuentealba Jara, 2019): del nutricionista técnico centrado en la transmisión de información, al nutricionista educador que comprende lo pedagógico como una práctica ética, reflexiva y relacional. Una de las educadoras expresó: "Siempre se hacía primero la planeación del porqué, cuál era el objetivo, cuál era lo que se quería lograr con esa intervención" (EE5). Esa búsqueda de sentido dio lugar a una praxis desde una acción consciente y deliberada (Schön, 1987, 2011; Valderrama, 2021), orientada no solo a enseñar, sino a transformar las formas de pensar y actuar de todos los participantes, que incluye al educador.

En este marco, la práctica se convirtió en el escenario en el que los futuros profesionales repensaron su papel y asumieron la educación como un proceso de emancipación. La transformación del "nutricionista técnico" al "nutricionista educador" se gestó precisamente en la experiencia reflexiva, en la posibilidad de mirar críticamente el propio hacer y reconocer que enseñar también es aprender, dudar y construir colectivamente conocimiento situado (Aristizábal Fuquene y García Martínez, 2012; Béjar López Peniche, 2019).

Metodologías vivenciales, sensoriales y participativas: aprender haciendo como eje de la transformación educativa

La reflexión docente narrada en el proyecto de prevención se materializó en metodologías activas, sensoriales y participativas que resignificaron la EAN. Lejos de los enfoques tradicionales basados en la exposición y el control (Peñaranda-Correa, 2020), las educadoras apostaron por estrategias que partían del hacer, del cuerpo y de la experiencia. Una de ellas describió así su enfoque: "No se trataba de llegar con una planificación cerrada ni con actividades prediseñadas desde una lógica técnica inamovible, sino de construir en conjunto con los participantes" (EE1).

Esta pedagogía abierta y flexible permitió que los contenidos se tejieran con las realidades de los niños y las comunidades. Las actividades prácticas (cocinar, probar, oler, tocar, compartir, etc.) se convirtieron en actos de conocimiento. "Para mí era demasiado emocionante ver que lo que yo les estaba hablando lo podían probar, porque cuando tú les demuestras con todos sus cinco sentidos… ver ese impacto" (EE1). En esta frase, se expresa la pedagogía sensorial como forma de diálogo con el mundo, donde lo alimentario deja de ser una lista de nutrientes y se convierte en experiencia cultural, emocional y simbólica.

El uso de la cocina como herramienta pedagógica fue central, puesto que se articulaban los saberes técnicos con las dimensiones culturales y afectivas del comer

El uso de la cocina como herramienta pedagógica fue central, puesto que se articulaban los saberes técnicos con las dimensiones culturales y afectivas del comer (Bourdieu, 1998; Bruner, 2015). Los escolares recordaban con entusiasmo la organización de las sesiones: "Nos explicaban qué íbamos a hacer, cómo picar o preparar ciertos alimentos y cuánto tiempo debíamos dejarlos para utilizarlos en la preparación final" (EB.E4).

Para los docentes, la cocina operó como un territorio formativo donde se aprendía a trabajar en equipo, a respetar tiempos y ritmos, y a pensar con las manos (Al-Ali y Arriaga Arrizabalaga, 2016). En estas experiencias, se observa una transposición didáctica creativa en el sentido de Chevallard (1997): el conocimiento científico se transformaba en saber vivencial sin perder rigurosidad, mediado por el contexto, la emoción y la cotidianidad. Lo sensorial y lo práctico no fueron simples recursos motivacionales, sino dimensiones epistemológicas que posibilitaron comprender desde el cuerpo lo que tradicionalmente se enseña de forma abstracta.

La planeación de estas actividades fue un acto reflexivo y colectivo. Como relataron las educadoras, "analizar varias recetas por sesión, distribuir por pequeñas brigadas… teníamos todo ya distribuido" (EE1). El diseño cuidadoso de las sesiones revelaba una didáctica situada que respondía a necesidades concretas, no a esquemas preestablecidos (Mejía Jiménez, 2011). Cuando las condiciones cambiaban (por ejemplo, una lluvia que impedía usar la cancha), el grupo ajustaba la dinámica: "Si me tocaba cambiar una actividad porque estaba lloviendo, la hacía en el salón, son cambios que se tienen que hacer" (EE4). La flexibilidad para ejecutar las planeaciones fue una forma de pensamiento pedagógico. Como afirma Schön (1987, 2011), el conocimiento profesional se construye precisamente en esa capacidad de "pensar en medio de la acción", reinterpretar

y decidir con criterio. En este sentido, la práctica docente narrada no fue repetición sino creación. Por su parte, el componente lúdico y la gamificación (Hamari et al., 2014; Sailer y Homner, 2020) también emergieron como mediaciones significativas. Juegos de adivinanzas culinarias, trivias digitales en Kahoot! y concursos de recetas fortalecieron la motivación, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica sobre la alimentación. Pero lo lúdico no se redujo a entretenimiento: se concibió como vehículo de pensamiento y emoción, como estrategia para aprender disfrutando, en coherencia con la idea de Freire (1970) de que la educación debe ser un acto amoroso y gozoso que dignifique al sujeto que aprende.

Hacia una identidad docente reflexiva: el educador como sujeto en construcción

Las narrativas de los participantes dan cuenta de un proceso sostenido de autoconstrucción profesional, en el que la práctica pedagógica se vivió como espacio de transformación identitaria (Dewey, 1933; Kolb, 2024). El proyecto permitió a los estudiantes y educadores en formación reconocerse como docentes en proceso, descubrir sus capacidades, enfrentar sus miedos y redefinir el sentido de su quehacer. Una educadora relató con franqueza: "Al principio, uno siente que no sabe nada, que va a hacer el oso, pero ya después uno se da cuenta que sí tiene conocimientos para aportar, que sí puede conectar con los niños" (EE3). Este paso de la inseguridad inicial a la afirmación del rol educativo expresa lo que se denomina *práctica reflexiva*: una acción que transforma tanto el mundo como al sujeto que actúa (Domingo Roget, 2022; Valderrama, 2021). La experiencia educativa no solo impactó a los escolares, sino también a los propios educadores, quienes descubrieron que enseñar exige sensibilidad, empatía y disposición al aprendizaje constante. Los testimonios muestran cómo el acompañamiento entre pares y la colaboración con docentes tutoras fueron determinantes en este proceso. "Ver que los otros también estaban nerviosos al principio, pero que luego lograban hacer la actividad, eso me ayudó a decir: si ellos pueden, yo también" (EE3). En esta dinámica horizontal, el aprendizaje se construyó colectivamente, en una comunidad de práctica donde cada integrante encontraba un lugar legítimo para aprender y enseñar (Sánchez Jerez, 2019).

El proyecto permitió a los estudiantes y educadores en formación reconocerse como docentes en proceso, descubrir sus capacidades, enfrentar sus miedos y redefinir el sentido de su quehacer

La relación docente-estudiante se configuró como mediación humana y ética más que técnica. Una participante destacó la importancia del acompañamiento: "Tú eras la persona que nos coordinaba y nos acompañaba mayormente" (EE1). Este testimonio ilustra el liderazgo basado en la presencia y la confianza, que Freire (1997) consideraba esencial para el acto educativo: educar es un ejercicio de cuidado mutuo, no de control.

La práctica también evidenció tensiones entre la teoría académica y la experiencia vivida. Algunas educadoras reconocían que, al inicio, "eso era puro asunto operativo y logístico", pero luego comprendieron que en esas acciones aparentemente simples había aprendizaje situado (EE5). En palabras de Díaz Barriga (2006), este se construye en contextos reales, a través de la participación activa en prácticas significativas. Observar, participar, improvisar y reflexionar se volvieron, así, momentos formativos equivalentes a cualquier clase teórica.

Tabla 2. Síntesis de resultados (transformación del educador como sujeto reflexivo)

Eje temático	Hallazgos principales	Evidencias narrativas (citas textuales)
1. La práctica pedagógica como espacio de reflexión y transformación profesional	• La docencia se vive como práctica reflexiva, no como ejecución técnica. • El educador aprende a leer el contexto, ajustar estrategias y construir sentido en la acción. • Emergencia de una identidad pedagógica desde la praxis.	"Uno tenía que ir evaluando si estaba siendo claro lo que se estaba transmitiendo en el momento" (EE6). "Hacíamos cambios inmediatos y marchábamos al ritmo que la población marchara" (EE1). "Siempre se hacía primero la planeación del porqué, cuál era el objetivo, cuál era lo que se quería lograr" (EE5).
2. Metodologías vivenciales, sensoriales y participativas: aprender haciendo como eje de transformación educativa	• Predominio de pedagogías activas, sensoriales y situadas. • La cocina y el juego se consolidan como territorios de aprendizaje significativo. • Lo sensorial es una vía epistemológica para conocer y transformar hábitos. • La planeación se asume como acto colectivo, flexible y reflexivo.	"No se trataba de llegar con una planificación cerrada, sino de construir en conjunto con los participantes" (EE1). "Para mí era demasiado emocionante ver que lo que yo les estaba hablando lo podían probar" (EE1). "Uno tiende a aprender cuando involucra todos los sentidos" (EE2). "Si me tocaba cambiar una actividad porque estaba lloviendo, la hacía en el salón" (EE4).
3. Hacia una identidad docente reflexiva: el educador como sujeto en construcción	• La práctica educativa transforma la autopercepción profesional. • Los educadores pasan de la inseguridad a la confianza mediante laacción reflexiva. • Se fortalece la comunidad de práctica y el aprendizaje entre pares. • La educación se entiende como acto ético, humano y transformador.	"Al principio uno siente que no sabe nada, que va a hacer el oso, pero ya después uno se da cuenta de que sí puede conectar con los niños" (EE3). "Ver que los otros también estaban nerviosos… eso me ayudó a decir: si ellos pueden, yo también" (EE3). "Tú eras la persona que nos coordinaba y nos acompañaba mayormente" (EE1). "Cuando ellos decían 'esto lo voy a hacer con mi mamá', era porque el mensaje había llegado" (EE1).

Fuente: elaboración propia.

En última instancia, la reflexión sobre la práctica permitió a los educadores reconocer que la enseñanza es una relación ética, política y transformadora (Cendales et al., 2019). La identidad docente emergió como una construcción continua, en la que la experiencia, la incertidumbre y la reflexión se entrelazan para dar lugar a una comprensión más profunda de lo educativo. Como afirmó una participante: "Cuando ellos decían 'esto lo voy a hacer con mi mamá', era porque el mensaje había llegado" (EE1). Esa frase, sencilla y poderosa, resume el sentido de la práctica pedagógica reflexiva: una educación que transforma porque logra traspasar los límites del aula y anidar en la vida (Domingo Roget, 2022; López-Vargas y Patricia Basto-Torrado, 2010).

La tabla 2 presenta una síntesis de los principales hallazgos del estudio, organizados en tres ejes analíticos, que reflejan el proceso de transformación del educador como sujeto reflexivo. En esta, se integran los aprendizajes emergentes, las evidencias narrativas que dan cuenta de las experiencias vividas y los referentes teóricos que sustentan la interpretación y permiten visualizar la articulación entre práctica, reflexión y construcción de identidad docente.

4. Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación muestran que la práctica pedagógica, cuando se asume como experiencia reflexiva, se convierte en un espacio fecundo para la formación, el autoconocimiento y la transformación profesional. En el marco del proyecto Prevención de la Obesidad en Escolares, las educadoras participantes transitaron de un hacer técnico, centrado en la ejecución de contenidos nutricionales, a una comprensión crítica, sensible y situada de la enseñanza como praxis ética, dialógica y transformadora. Este tránsito no se dio de manera lineal, sino a través de un proceso de tensión, descubrimiento y aprendizaje que redefinió el sentido de su labor educativa y su relación con los otros.

El análisis de las narrativas evidenció que el proceso de reflexión en la acción, en el sentido propuesto por Schön (1987, 2011), permitió a las docentes repensar sus decisiones pedagógicas, leer el contexto, ajustar sus estrategias y reconocer el valor formativo del error, la incertidumbre y el diálogo. La práctica dejó de ser un escenario de aplicación instrumental para convertirse en un laboratorio de pensamiento pedagógico, donde la experiencia cotidiana adquirió estatus de conocimiento. En ese proceso, las educadoras construyeron saber pedagógico propio, un saber que no proviene del manual ni del protocolo, sino del encuentro con los sujetos, los territorios y las situaciones educativas concretas.

Asimismo, el trabajo metodológico mediado por estrategias sensoriales, participativas y colaborativas demostró que la EAN puede trascender la racionalidad técnica para convertirse en un acto estético, cultural y afectivo. La cocina, el juego y la experiencia sensorial se consolidaron como mediaciones pedagógicas potentes que facilitaron la apropiación crítica del conocimiento y resignificaron el vínculo entre educador y educando. Enseñar, en este contexto, fue también escuchar, cuidar y acompañar; un acto profundamente humano en el que el aprendizaje emergió del diálogo, la emoción y el hacer compartido (Bastidas Acevedo et al., 2009; Mejía Jiménez, 2016). En consonancia con otros autores (Durkheim, 2015; Medina Melgarejo y Bermúdez Urbina, 2024; Villa Vélez, 2024), los resultados reafirman que la formación docente se sustenta en la praxis: una acción consciente que integra la reflexión, la ética y el compromiso con la transformación social. Los educadores narraron cómo la práctica les permitió reconocerse como sujetos en proceso, capaces de interrogar sus certezas, reconstruir su forma de enseñar y aprender a partir de la experiencia. En esta lógica, la reflexión no es un momento posterior al hacer, sino una disposición constante que otorga sentido, profundidad y humanidad al acto educativo.

Desde una mirada más amplia, la figura del educador reflexivo se configura como horizonte necesario para la formación de profesionales de la salud comprometidos con el derecho a la alimentación y con la justicia social. Comprender la práctica pedagógica como espacio de construcción de saber (y no como simple medio para la transmisión de información) implica reconocer en ella su potencial emancipador y político. La EAN

La figura del educador reflexivo se configura como horizonte necesario para la formación de profesionales de la salud comprometidos con el derecho a la alimentación y con la justicia social.

se convierte, así, en una oportunidad para formar sujetos críticos, sensibles y capaces de intervenir éticamente en los territorios alimentarios.

A partir de estos hallazgos, se plantean algunas reflexiones y recomendaciones:

- Incorporar la reflexión pedagógica como eje transversal en la formación de profesionales de la salud, reconociendo que enseñar también es investigar, aprender y transformar.
- Fortalecer espacios de práctica y acompañamiento docente reflexivo en los programas de Nutrición y Dietética, donde los estudiantes puedan narrar, analizar y resignificar su experiencia educativa.
- Promover metodologías sensoriales y participativas que valoren el cuerpo, las emociones y los saberes locales como fuentes legítimas de conocimiento, que integren lo técnico con lo vivencial.
- Fomentar comunidades de práctica y aprendizaje entre pares, que consoliden procesos colectivos de reflexión e innovación pedagógica.
- Revisar los currículos universitarios desde una perspectiva más integral, en la que lo educativo, lo ético y lo político tengan el mismo peso que lo científico y lo técnico.

Finalmente, este estudio invita a repensar la formación del nutricionista desde una pedagogía del cuidado, del diálogo y de la experiencia. La transformación del educador como sujeto reflexivo no es un punto de llegada, sino un camino en permanente construcción. Avanzar hacia una pedagogía de la alimentación y la nutrición que piense, sienta y transforme exige reconocer que cada práctica educativa encierra un acto de esperanza: la posibilidad de cambiar el mundo comenzando por la manera en que nos relacionamos con el conocimiento, con los otros y con nosotros mismos.

Financiación

Esta investigación no contó con financiación externa. Fue desarrollada de manera autónoma por la autora en el marco de su proceso doctoral en Nutrición Humana y Alimentos de la Universidad de Antioquia.

Conflicto de intereses

La autora declara que no existe ningún conflicto de intereses en la realización ni en la publicación de esta investigación.

Implicaciones éticas

Se garantizó el consentimiento informado de las personas adultas participantes, así como el asentimiento informado de los escolares, acompañado del consentimiento de sus padres, madres o cuidadores legales, en concordancia con los lineamientos éticos para la investigación con población menor de edad. En todos los casos, se aseguró la confidencialidad de la información, el respeto por las narrativas y la participación voluntaria.

El estudio contó con la aprobación del comité de ética correspondiente y todas sus fases se desarrollaron bajo los principios de respeto, justicia y participación. En el ámbito de la investigación en salud y educación, se siguieron rigurosamente los principios éticos establecidos en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia y la Declaración de Helsinki a nivel internacional.

Contribución de autores

Diseño de la investigación, recolección y análisis de la información, desarrollo metodológico y redacción Paula Andrea Giraldo Sánchez. La autora ha leído y aprobado la versión final del manuscrito y, como única autora, asume la total responsabilidad por la integridad, originalidad y veracidad de la información presentada.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, la autora utilizó ChatGPT (OpenAI) como apoyo a la organización de ideas, la mejora del estilo de redacción académica y la edición lingüística en español e inglés. Después de utilizar esta herramienta, la autora revisó, verificó y editó cuidadosamente todo el contenido, asumiendo plena responsabilidad por la precisión, la interpretación y la integridad ética del manuscrito final.

Referencias

Al-Ali, N. y Arriaga Arrizabalaga, A. (2016). Los elementos de efectividad de los programas de educación nutricional infantil: La educación nutricional culinaria y sus beneficios. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, *20*(1), 61-68. https://doi.org/10.14306/renhyd.20.1.181

Aristizábal Fuquene, A. y García Martínez, Á. (2012). Construcción dela identidad profesional docente: ¿Posibilidad o utopía? *Revista EDUCyT*. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/construccio n_identidad_profesional_docente_posibilidad_o_utopia.pdf

Bastidas Acevedo, M., Pérez Becerra, F. N., Torres Ospina, J. N., Escobar Paucar, G., Arango Córdoba, A. y Peñaranda Correa, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: Referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, *27*(1), 104-111. https://doi.org/10.17533/udea.iee.2833

Béjar López Peniche, M.ª O. (2019). Rutas formativas desde la práctica reflexiva. *Docere*, *21*, 29-32. https://doi.org/10.33064/2019docere212479

Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. https://repositorio.uahurtado.cl/server/api/core/bitstreams/15b2e6b3-1bd3-4161-9c9c6d80f1dcaa95/content

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.

Bodnar, Y. (2009). *Una mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales*. https://www.academia.edu/download/31165598/una_mirada_a_la_etnoeducacion.pdf

Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado.

Cediel, G., Pérez-Tamayo, E. M., Zapata, L. I. G. y Gaitán, D. A. (2022). Perspectivas actuales sobre alimentación: Del nutricionismo a la alimentación saludable, solidaria y sustentable.

Revista de la Facultad de Medicina, *70*(3), 132-159. https://doi.org/10.15446/revfacmed.v70n3.94252

Cendales, L., Díaz, E., Rapacci, M.ª L., Pino, A. C., Lozano, J. y Martínez, I. (2003). *La medología de una sistematización: Una construcción colectiva*. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0750/6_CEN_MET.pdf

Cendales, L., Mejía, M. R., Buitrago, L. E. y Muñoz, J. (eds.) (2019). *Educación popular desde los territorios: Experiencias y reflexiones*. Desde Abajo.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

Dewey, J. (1933). *A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, *28*(111), 7-36. https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf

Díaz Villa, M., Mainardes, J. y Martins, M. A. (2025). Contribuciones de Basil Berns-

tein a la investigación en educación: Entrevista con Mario Díaz Villa. *Praxis Educativa*, *20*, 1-13. https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.20.25467.059

Domingo Roget, A. (2022). La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, *34*, 1-21. https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71 Durkheim, É. (2015). *Educación y sociología*. Península.

Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Akal.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Gama, L. E. (2021). El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. *Escritos*, *29*(62), 17-32. https://doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02

Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad: Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. https://ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_6/3/1.Ghiso.pdf

Gimeno Sacristán, J. (2022). *Poderes inestables en educación.* Morata.

Giraldo Sánchez, P. A. (2025a). Cuando la educación alimentaria y nutricional no educa: Repensando el rol del nutricionista dietista. *Revista Digital Universidad de Antioquia*, *93*. https://doi.org/10.17533/udea.rd.362025

Giraldo Sánchez, P. A. (2025b). Reflexividad crítica y práctica pedagógica en educación alimentaria y nutricional. *Trenzar: Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, *7*(14), 169-180. https://doi.org/10.5281/zenodo.18038611

Giraldo Sánchez, P. A., Jiménez, K. y Alzate Yepes, T. (2022). Ejecución de una intervención educativa alimentaria en escolares antes y durante el confinamiento por covid-19. *Perspectivas en Nutrición Humana*, *24*(1), 85-99. https://doi.org/10.17533/udea.penh.v24n1a06

Giraldo, P. (2025). Educación alimentaria y nutricional liberadora: Desafiando las estructuras en la lucha contra la obesidad infantil. *Perspectivas en Nutrición Humana*, *26*(1). https://revistas.udea.edu.co/index.php/nutricion/article/view/354369/20818148

Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.

Grisales Vargas, A. L. (2002). *La hermenéutica filosófica y las ciencias*. Nueva Visión.

Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. En *2014 47th Hawaii international conference on system sciences* (pp. 3025-3034). IEEE. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Hernández, G. M. (2024). Práctica pedagógica: Desde la formación docente del profesor de medicina. *Horizon Interdisciplinary Journal*, *2*(2), 13-29. https://doi.org/10.56935/hij.v2i2.30

Jara Holliday, O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: Una aproximación histórica. *Diálogo de Saberes*, *3*, 118-129. https://egac.cl/wp-content/uploads/2017/02/La-sistematizacion-de-experiencias-y-las-corrientes-innovadoras-del-pensamiento-latinoamericano.-Una-aproximacion-historica.pdf

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Cinde. https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/393

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.

Leguizamón-González, M. C. y Pulido-Cortés, O. (2025). Nociones de práctica pedagógica en Colombia, 1990-2023. *Pedagogía y Saberes*, *62*. https://doi.org/10.17227/pys.num62-20314

López-Vargas, B. I. y Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, *13*(2), 275-291. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1699/2197

Maldonado-Díaz, C. (2022). Estudio del discurso pedagógico: Enfoque bernsteniano clásico y

revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *21*(45), 409-431. https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.021

Maza, L. M. de la. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y Vida*, *46*(1-2), 122-138. https://doi.org/10.4067/S0049-34492005000100006

Medina Melgarejo, P. y Bermúdez Urbina, F. M. (2024). *La otra formación docente: Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras. Territorios otros desde la Madre Tierra* (vol. 2). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. https://repositorio.cesmeca.mx/bitstreams/bd5323e2-45c74108-9505-3f04544d6127/download

Mejía Jiménez, M. R. (2009). Atravesando el espejo de nuestras prácticas: A propósito del saber que se produce y cómo se produce en la sistematización. *Diálogo de Saberes, 2*, 110-134.

Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Desde Abajo.

Mejía Jiménez, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: Ejes de las pedagogías de la educación popular. Una construcción desde el sur. *Educar em Revista*, *61*, 3753. https://doi.org/10.1590/0104-4060.47205

Ortega Valencia, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, *31*, 26-33. https://doi.org/10.17227/01212494.31pys26.33

Pabón, R. (2017). Apropiación social del conocimiento: Una aproximación teórica y perspectivas para Colombia. *Educación y Humanismo*, *20*(34), 116-139. https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2629

Peñaranda-Correa, F. (2020). *Educación en el campo de la salud pública: Una mirada pedagógica*. Universidad de Antioquia.

Peñaranda-Correa, F., Torres-Ospina, J. N., Bastidas-Acevedo, M., Escobar-Paucar, G., AngoCórdoba, A. y Pérez-Becerra, F. N. (2011). La praxis como fundamento de una educación para la salud alternativa: Estudio de investigación-acción en el Programa de Crecimiento y Desarrollo en Medellín, Colombia. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, *15*, 997-1010. https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/ icse/v15n39/aop2511.pdf

Sailer, M. y Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *32*(1), 77-112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w

Sánchez Jerez, E. (2009). La práctica reflexiva: Una pedagogía para formar profesionales. *Revista Temas*, *3*, 61-86. https://doi.org/10.15332/rt.v0i3.784

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Paidós.

Schön, D. (2011). Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Revista Compás Empresarial*, *3*(5), 54-58.

Torres Carrillo, A. y Cendales González, L. (2007). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y Saberes*, *26*, 41-50 https://doi.org/https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50

Valderrama, B. (2021). La práctica reflexiva: Una herramienta clave para aprender de la experiencia. *Capital Humano: Revista para la Integración y Desarrollo de los Recursos Humanos*, *363*.

Vanegas Ortega, C. M. y Fuentealba Jara, A. R. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: ¿Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, *58*(1), 115-138. https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780

Villa Vélez, L. (2024). *Educación para la salud con las comunidades: Una experiencia de educación popular*. Remington. https://doi.org/10.22209/9786289585261

Villa-Moreno, A., Correa Restrepo, M. L., Acosta Ramírez, S. y Guarín Grisales, Á. (2011). Apropiación social e investigación participativa en ingeniería en rehabilitación. *Revista Ingeniería Biomédica*, *5*(10), 31-43. https://doi.org/10.24050/19099762.n10.2011.98