

Revista Integración

UNIVERSIDAD DE SONSONATE

Volumen: 14

Número especial

Año: 2026

ISSN 2309-4516

E-ISSN 3134-8688

ISSN-L 2309-4516

ISNI 0000 0004 0416 0183



Artículo de investigación

Autores:

Glauber Luan Lopes Guimarães* 

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres 

Afiliación:

Universidade Estadual de Bahia, Brasil

Correspondencia:

* glauberluanguimaraes@gmail.com

Recibido: 02/04/2026

Aprobado: 10/06/2026

DOI:

<https://doi.org/10.66092/6x80x849>



Este contenido está protegido bajo la
licencia CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Entre el pensar y el hacer pedagógico en la coordinación: curso y construcción de la praxis educativa

Between pedagogical thinking and practice in coordination: course and construction of educational praxis

Resumen

El estudio analiza en qué medida el curso para coordinación pedagógica se constituye como una modalidad formativa capaz de sostener la praxis educativa en la gestión del aprendizaje. Se adoptó un enfoque cualitativo, fundamentado en el materialismo histórico-dialéctico, con base en cuestionarios y observaciones en dos escuelas estatales de la Cuenca del Río Corrente, Brasil. El análisis de los datos, basado en Laurence Bardin (2011), reveló tres categorías articuladoras: trabajo, investigación y formación continua, que estructuran la praxis del coordinador pedagógico. Los resultados demuestran que el curso promovió la integración entre teoría y práctica, el fortalecimiento de la identidad profesional y la resignificación de la gestión del aprendizaje, configurándose como una experiencia emancipadora y formativa. Se concluye que, el proceso formativo consolidó al coordinador como mediador crítico, investigativo y se concluye que, el proceso formativo consolidó al coordinador como mediador crítico, investigativo y reflexivo, capaz de articular saberes, prácticas y sujetos en el espacio educativo, reafirmando la educación como práctica social, histórica y transformadora., capaz de articular saberes, prácticas y sujetos en el espacio educativo, reafirmando la educación como práctica social, histórica y transformadora. Asimismo, se evidencia que la formación continua, cuando se fundamenta en la praxis, asume una función estructurante en la construcción de una escuela democrática, inclusiva y comprometida con la emancipación de los sujetos.

Palabras clave

Aprendizaje, formación continua, gestión educativa, profesionales de la educación.

Abstract

This study analyzes the extent to which the pedagogical coordination course constitutes a training modality capable of supporting educational practice in learning management. A qualitative approach, grounded in historical-dialectical materialism, was adopted, based on questionnaires and observations in two state schools in the Cuenca del Río Corrente, Brazil. Data analysis, based on Laurence Bardin (2011), revealed three key categories: work, research, and continuing education, which structure the pedagogical coordinator's practice. The results demonstrate that the course promoted the integration of theory and practice, strengthened professional identity, and redefined learning management, thus becoming an emancipatory and formative experience. The study concludes that the training process consolidated the coordinator as a critical, investigative, and reflective mediator, capable of articulating knowledge, practices, and individuals within the educational space, reaffirming education as a social, historical, and transformative practice. Furthermore, it is evident that continuing education, when based on practice, assumes a structuring function in the construction of a democratic, inclusive school committed to the emancipation of individuals.

Keywords

Continuing education, education professionals, educational management, learning.

Introducción

En este estudio se articula el pensar y el hacer pedagógico en la coordinación, tomando el curso para coordinación pedagógica como expresión concreta de la praxis en la gestión del aprendizaje en la Educación Media y en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT.) Conforme Freire (1996), la docencia crítica se sustenta en la unidad entre reflexión y acción.

Asimismo, según Rebouças et al. (2024), dicha unidad requiere mediaciones teóricas y organizativas capaces de dar forma al trabajo escolar en su complejidad.

En un escenario de múltiples atribuciones, la coordinación exige mediaciones formativas, acompañamiento didáctico y la articulación interdisciplinaria del currículo. Así como Mendes y Crusoé (2022) señalan la coordinación como instancia de organización del trabajo pedagógico, Hellein (2024) destaca la formación en servicio y la mediación cotidiana entre docentes y planificación. De manera similar, Oliveira, Albuquerque y Nascimento (2023) discuten la gestión del aprendizaje como el arte de articular saberes, tiempos e interacciones.

El recorte empírico comprende dos escuelas estatales de la Cuenca del Río Corrente, en Bahía, durante la implementación del Nuevo Ensino Médio, contemplando la actuación del coordinador en la vinculación interdisciplinaria y en la organización del proceso de enseñar y aprender. De este modo, se adoptó un enfoque cualitativo basado en el materialismo histórico-dialéctico, adecuado para aprehender mediaciones, contradicciones e historicidad del trabajo pedagógico. Conforme Tozoni-Reis (2020), dicho método favorece el análisis de las determinaciones sociales que atraviesan los procesos educativos; en este horizonte, se movilizan el análisis documental y el cuestionario abierto, con una lectura crítico-dialógica de los datos a la luz de las categorías de praxis educativa y formación omnilateral, en diálogo con Cavalcanti y França-Carvalho (2020).

En esta perspectiva, la investigación también dialoga con el campo de la interculturalidad, al reconocer que el espacio escolar está constituido por múltiples identidades, saberes y experiencias socioculturales.

La actuación del coordinador pedagógico, en este contexto, demanda sensibilidad para mediar relaciones entre distintos sujetos, culturas y formas de conocimiento, promoviendo prácticas educativas que valoren la diversidad y favorezcan el diálogo intercultural en la vida escolar cotidiana. En este sentido, conforme sostiene Vera Maria Candau (2008): “la perspectiva intercultural quiere promover una educación para el reconocimiento del ‘otro’, para el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales. Una educación para la negociación cultural” (p. 10). Candau agrega que: “[...] enfrenta los conflictos provocados por la asimetría de poder entre los diferentes grupos socioculturales en nuestras sociedades” (p. 8). Esta comprensión refuerza la necesidad de una práctica pedagógica comprometida con la valorización de las diferencias y con la construcción de una educación democrática, inclusiva y socialmente referenciada.

Se adoptó un enfoque cualitativo, basado en el materialismo histórico-dialéctico, desarrollado en dos escuelas estatales de la Cuenca del Río Corrente (BA). Participaron cuatro profesionales de la educación. La recolección de datos se realizó mediante observación y cuestionario abierto en línea. El análisis se efectuó según Laurence Bardin (2011), permitiendo identificar categorías sobre formación y práctica pedagógica que fundamentaron la elaboración de un curso formativo para coordinadores.

El propósito de la investigación fue examinar en qué medida el curso para coordinación pedagógica se configura como una modalidad formativa capaz de sostener la construcción de la praxis educacional en la gestión del aprendizaje. En este recorrido analítico, se buscó comprender las categorías teóricas que articulan trabajo, investigación y formación continua en la coordinación pedagógica; identificar de qué modo la articulación entre teoría y práctica se expresa en las

acciones formativas del coordinador pedagógico; y analizar las repercusiones de dicha formación en las prácticas educativas y en los procesos de gestión del aprendizaje.

Desarrollo

La praxis educativa y el trabajo como principio formativo

En el contexto contemporáneo, marcado por la pluralidad cultural y por las múltiples formas de producción del conocimiento, la praxis educativa también se constituye como un espacio de articulación intercultural. La escuela como territorio de encuentro entre distintos sujetos y realidades, demanda prácticas pedagógicas que reconozcan e integren estas diversidades, configurándose como un ambiente de construcción colectiva y dialógica del saber. En esta dirección, se comprende que la interculturalidad no se limita a la convivencia entre culturas, sino que asume una función estructurante en la producción crítica del conocimiento, dado que “el concepto de interculturalidad es central para la (re)construcción de un pensamiento crítico —otro— un pensamiento crítico desde otro modo, precisamente por tres razones principales: primero porque está vivido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad” (Walsh, 2005, p. 25). Este entendimiento amplía la lectura de la praxis educativa como un movimiento que articula saberes diversos, reconoce las diferencias y promueve la construcción de sentidos a partir de las múltiples experiencias socioculturales presentes en el espacio escolar.

La praxis educativa constituye una categoría filosófica que expresa la indisolubilidad entre reflexión y acción en el proceso formativo. Sánchez Vázquez

(2011) la define como una actividad consciente y transformadora, en la cual el ser humano produce su realidad histórica mediante el trabajo. En esta misma línea, Castañeda Vargas (2024) la interpreta como una experiencia existencial mediada por la comprensión y la acción, en la que el pensar se convierte en un hacer concreto y el hacer retroalimenta el pensar:

Las formulaciones teóricas son un acto secundario. Esto no significa que la praxis humana sea ciega o vacía, sino que implica, en su propio ejercicio y desarrollo, comprensión y relación comprensiva del ser; sin embargo, esta comprensión no se da por medio de la formulación de un sistema de afirmaciones, sino en la propia práctica existencial, como ser en el mundo. (p. 9-10, traducción nuestra)

Esta perspectiva confiere a la educación un carácter ontológico e histórico, dado que el acto educativo se realiza como un movimiento continuo de construcción de la conciencia y de transformación social. Según Cavalcanti y França-Carvalho (2020), se configura como un instrumento de cambio social en la medida en que el proceso educativo se torna emancipador cuando el sujeto comprende críticamente el mundo e interviene en él.

Freire (1996) complementa que educar es un acto político y dialógico, en el cual el conocimiento no constituye una mera transferencia, sino una creación compartida. En consecuencia, el quehacer pedagógico se traduce en un compromiso ético con la realidad, articulando teoría y acción como dimensiones inseparables de un mismo movimiento formativo. En este sentido: “la directividad de la práctica educativa, que la hace desbordarse siempre de sí misma y perseguir un cierto fin, un sueño, una utopía, no permite la neutralidad” (Freire, 1995, p. 37), reafirmando la imposibilidad de disociar el acto

educativo de su dimensión política y social. Asimismo, Freire (1995) expresa:

[...] no siendo neutra, la práctica educativa implica opciones, rupturas, decisiones, estar con y posicionarse contra, a favor de algún sueño y en contra de otro, a favor de alguien y en contra de alguien. Y es precisamente este imperativo el que exige la eticidad del educador y su necesaria militancia democrática, requiriéndole una vigilancia permanente en el sentido de la coherencia entre el discurso y la práctica. (p. 39)

De este modo, la praxis se revela como un ejercicio ético y político que exige del educador conciencia crítica y coherencia entre lo que se enuncia y lo que se realiza. En este contexto, el trabajo, comprendido como principio educativo, emerge como una categoría estructurante de la formación humana. Siqueira, Ferreira y Silva et al. (2023) observan que el trabajo no debe reducirse a una práctica productiva, sino que debe entenderse como mediación entre el ser humano y la sociedad, fundamento del proceso educativo y eje de la construcción del conocimiento. Tal comprensión retoma la noción marxiana del trabajo como actividad vital y creadora, que posibilita la formación omnilateral del individuo. Rebouças et al. (2024) refuerzan que pensar y hacer educación implica reconocer el trabajo como práctica social que otorga sentido al aprendizaje, vinculando la experiencia con la transformación de la realidad.

La praxis educativa, por tanto, adquiere densidad cuando se articula con el trabajo como principio formativo. En esta relación dialéctica, el acto de educar se configura como producción de saberes, valores y prácticas que se entrelazan con las condiciones concretas de la existencia. La formación deja de ser un proceso aislado de transmisión y se convierte

en una actividad que moviliza ciencia, cultura y ética, instaurando un modo de enseñar y aprender anclado en la realidad y orientado a la emancipación humana. Esta concepción, sustentada por autores como Adolfo Sánchez Vázquez (2011) y Freire (1996), orienta la comprensión de la educación como un fenómeno histórico que integra pensamiento, acción y transformación social.

La coordinación pedagógica como mediación del aprendizaje

La coordinación pedagógica se configura como una instancia formativa que articula el trabajo docente y la organización escolar, garantizando coherencia entre teoría, planificación y acción educativa. Hellein (2024) observa que el coordinador actúa como mediador entre el colectivo docente y el proyecto político-pedagógico, promoviendo procesos de reflexión que fortalecen el desarrollo profesional y la mejora del aprendizaje. En este sentido, la mediación ejercida por el coordinador se constituye en un elemento indispensable para la consolidación de una cultura formativa comprometida con la calidad social de la educación.

Según Mendes y Crusoé (2022), posee un carácter formativo e integrador, ya que articula las dimensiones administrativa, didáctica y humana del quehacer educativo. Los autores sostienen que la acción coordinadora no se restringe al acompañamiento técnico, sino que se extiende a la creación de condiciones para que el profesorado piense colectivamente la enseñanza. Esta dimensión formativa trasciende la mera orientación y asume el sentido de praxis, entendida como un movimiento de reconstrucción continua de la práctica pedagógica a partir de la reflexión crítica.

Esta concepción teórica encuentra respaldo normativo en la legislación estadual de Bahía, que reconoce formalmente la función mediadora y formativa del coordinador pedagógico. La Ley Ordinaria n.º 8.261, de 29 de mayo de 2002, al disponer sobre el Estatuto del Magisterio Público de la Educación Fundamental y Media de Bahía, establece que corresponde al coordinador: “coordinar la planificación y la ejecución de las acciones pedagógicas en las Unidades Escolares”, “acompañar el proceso de implementación de las directrices relativas a la evaluación del aprendizaje y de los currículos”, “evaluar los resultados obtenidos en la operacionalización de las acciones pedagógicas” y “concebir, estimular e implementar innovaciones pedagógicas” (BAHIA, 2002, art. 8º, incisos I, III, IV y XIII).

En la perspectiva de Oliveira, Albuquerque y Nascimento et al. (2023), la mediación del aprendizaje depende de la capacidad del coordinador para integrar los múltiples saberes que componen el quehacer docente. En consecuencia, la coordinación deja de ser un espacio de supervisión jerárquica para convertirse en un lugar de escucha, diálogo y coautoría. La formación compartida, anclada en la experiencia y en el análisis de la realidad escolar, fortalece la planificación colectiva y la corresponsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes.

La práctica mediadora del coordinador, conforme Freire (1996), se fundamenta en el diálogo y la problematización, dado que enseñar y aprender constituyen procesos indisociables que requieren reflexión crítica. Desde esta perspectiva, el coordinador es el sujeto que estimula la curiosidad epistemológica y el pensamiento autónomo, favoreciendo que el acto educativo se convierta en una práctica liberadora. La mediación, por tanto, adquiere una dimensión ética, puesto que, supone compromiso con la emancipación de los sujetos y con la transformación de la realidad escolar.

Lima y Amorim (2024) añaden que la coordinación pedagógica exige capacidad investigativa y discernimiento teórico para analizar las prácticas institucionales y reorganizarlas conforme a las necesidades del contexto. Tal función demanda escucha sensible y dominio conceptual, de modo que, la mediación se concrete en acciones formativas coherentes y contextualizadas. La formación continua, en este escenario, se constituye en un instrumento de fortalecimiento de la gestión del aprendizaje y de promoción de la unidad entre planificación y ejecución pedagógica.

El estudio de Santiago (2022) evidencia que los procesos colaborativos y autogestionarios de formación entre coordinadores favorecen el intercambio de saberes y la construcción colectiva de estrategias pedagógicas. Al estimular el aprendizaje mutuo, el coordinador amplía su propia comprensión de la enseñanza y promueve la integración entre teoría y práctica. Esta dinámica fortalece la colectividad docente y transforma el entorno escolar en un espacio permanente de investigación y perfeccionamiento.

Rebouças et al. (2024) sostienen que pensar y hacer educación implican una constante reelaboración del conocimiento, lo que confiere a la coordinación una función estructurante en el movimiento de reflexión pedagógica. La mediación ejercida en este contexto asegura la coherencia entre el proyecto formativo y las acciones concretas, convirtiendo la vida cotidiana de la escuela en un campo de aprendizaje compartido. De este modo, el coordinador se configura como un sujeto que articula el conocimiento científico y la experiencia práctica en la dirección de una educación humanizadora.

Para Cavalcanti y França-Carvalho (2020), la praxis educativa, entendida como instrumento de transformación social, se manifiesta en la actuación

del coordinador que estimula el diálogo, la criticidad y la emancipación docente. La coordinación, al promover la reflexión conjunta sobre la enseñanza, reafirma el compromiso con la formación integral y con el desarrollo de prácticas pedagógicas socialmente significativas. En esta línea, la mediación no se limita a la transmisión de orientaciones, sino que se realiza como un acto político y ético que impulsa transformaciones en las formas de enseñar y aprender.

Siqueira, Ferreira y Silva et al. (2023) destacan que el trabajo, cuando es asumido como principio educativo, amplía la comprensión de la mediación pedagógica, ya que sitúa el aprendizaje como una experiencia social. El coordinador, al articular ciencia, cultura y trabajo humano, contribuye a que el conocimiento producido en la escuela mantenga vínculo con la vida y con las prácticas concretas de los sujetos. Esta articulación refuerza el sentido de una educación integral, en la cual aprender y trabajar constituyen dimensiones inseparables del desarrollo humano.

En consecuencia, la coordinación pedagógica se configura como una instancia mediadora del aprendizaje y de la formación docente, responsable de integrar teoría, práctica y ética en un mismo movimiento formativo. La acción del coordinador, anclada en la praxis y en la reflexión colectiva, promueve la resignificación del trabajo pedagógico y la construcción de saberes orientados a la transformación de la realidad educativa. Así, la mediación se consolida como un eje estructurante de la escuela democrática, comprometida con la emancipación y con la construcción de un proyecto educativo verdaderamente humano.

Discusión

Comprensión de las categorías teóricas que articulan trabajo, investigación y formación continua

El punto de partida para comprender las categorías que estructuran este estudio se encuentra en el análisis del quehacer pedagógico y de la identidad del coordinador, observados en dos escuelas estatales de la Cuenca del Río Corrente (BA). A partir de las respuestas obtenidas en el cuestionario y de la observación empírica, emergieron tres ejes interpretativos interrelacionados: el trabajo como principio formativo, la investigación como principio pedagógico y la formación continua como movimiento permanente. Estas categorías sostienen la praxis educativa analizada desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico, evidenciando el carácter social, ético y transformador del trabajo pedagógico.

Desde la perspectiva marxista retomada por Sánchez Vázquez (2011), el trabajo no se limita a la dimensión productiva, sino que constituye la esencia de la actividad humana, mediando las relaciones sociales y configurando la conciencia. Tal concepción se refleja en el discurso de los participantes, al reconocer que el coordinador debe comprender el quehacer docente como parte de un trabajo colectivo e histórico. Esta comprensión se traduce en un movimiento que trasciende el dominio técnico y alcanza la dimensión formativa de la acción educativa, reforzando la unidad entre teoría y práctica que fundamenta una educación emancipadora.

La investigación como principio pedagógico, conforme Freire (1996), expresa la curiosidad epistemológica y la capacidad crítica del educador para cuestionar la realidad con el fin de transformarla. En los discursos analizados, el ejercicio investigativo surge como una necesidad constante en la coordinación, dado que comprender la vida escolar exige una mirada reflexiva y la disposición para problematizar. Las respuestas revelan que la investigación, en tanto actitud y método, resulta indisoluble del proceso formativo y de la construcción colectiva del conocimiento en el entorno escolar.

La tercera categoría identificada fue la formación continua, que se manifiesta como un proceso esencial de resignificación de la práctica docente y coordinadora. Los participantes destacan que el aprendizaje no se agota en la formación inicial, sino que se renueva frente a los desafíos cotidianos de la escuela pública. Esta dimensión es reafirmada por Santiago (2022), al señalar que, los grupos colaborativos y autogestionarios fortalecen el desarrollo profesional y la autonomía del educador. De este modo, la formación se inscribe como un movimiento dialéctico, en el que el sujeto se transforma al mismo tiempo que transforma la realidad en la que actúa.

Los testimonios evidencian que estas tres categorías no se presentan de forma aislada, sino que constituyen un sistema integrado de acciones y significados. El trabajo configura la base material de la educación, la investigación, el instrumento de reflexión y reconstrucción; y la formación continua, el movimiento que asegura la permanencia y renovación del proceso educativo. En su totalidad, conforman la estructura que sustenta la praxis del coordinador pedagógico, articulando el pensar y el actuar con la materialidad de la escuela y con las contradicciones de la educación media contemporánea.

En la Tabla 1, las categorías teóricas emergieron del análisis de contenido realizado según Laurence Bardin (2011), a partir de las respuestas de los cuatro participantes. Cada una fue interpretada a la luz del materialismo histórico-dialéctico, con el fin de explicitar las relaciones entre subjetividad, práctica y contexto histórico.

Tabla 1

Categorías teóricas emergentes del análisis de los datos

Categoría	Descripción	Ejemplo extraído de los discursos	Interpretación dialéctica
Trabajo como principio formativo	El trabajo educativo como mediación entre teoría y práctica.	“El coordinador necesita comprender el quehacer docente como parte del trabajo colectivo.” (Pregunta 1)	Representa la indisolubilidad entre producción material y formación humana.
Investigación como principio pedagógico	La investigación como eje de reflexión y reconstrucción de las prácticas.	“La investigación ayuda a entender la escuela como un espacio de construcción, no de repetición.” (Pregunta 3)	Expresa el carácter crítico y emancipador del quehacer docente.
Formación continua como proceso permanente	El aprendizaje continuo como práctica de perfeccionamiento y emancipación.	“Siempre necesitamos reflexionar, estudiar y repensar lo que hacemos.” (Pregunta 2)	Evidencia el movimiento constante de autotransformación del educador.

Los discursos revelan que el coordinador pedagógico reconoce el trabajo como un elemento educativo y transformador. Esta comprensión trasciende la mera ejecución de tareas y abarca el compromiso con la emancipación humana, reafirmando la idea de que educar implica intervenir en la realidad y no solo reproducir contenidos. El trabajo, por tanto, se constituye en principio formativo al estructurar la experiencia de enseñanza y aprendizaje de manera socialmente situada.

En consonancia con esta interpretación, la investigación aparece como un medio de cuestionamiento de prácticas cristalizadas. Al asumir la investigación como parte del cotidiano escolar, el coordinador aproxima el quehacer pedagógico a la construcción colectiva de saberes. Esta actitud investigativa otorga cientificidad a la práctica educativa y la transforma en un acto reflexivo y creador, conforme lo plantean Freire (1996) y Rebouças et al. (2024).

La formación continua, a su vez, constituye el vínculo que sostiene las demás categorías, al posibilitar la reelaboración constante de la práctica. Esto garantiza

que el trabajo y la investigación no se conviertan en procesos estáticos, sino en dinámicas permanentes de perfeccionamiento. Las respuestas de los participantes evidencian la demanda de espacios formativos que promuevan el diálogo, la cooperación y el fortalecimiento de la identidad docente, reafirmando la necesidad de políticas institucionales que aseguren tiempo y condiciones para tales procesos.

En consecuencia, comprender estas categorías implica comprender el núcleo teórico que estructura el producto educativo desarrollado: el curso para coordinación pedagógica. Dicho curso, al articular trabajo, investigación y formación continua, expresa la materialización de la praxis en la gestión del aprendizaje, ofreciendo un itinerario formativo anclado en las experiencias reales de los coordinadores de la Cuenca del Río Corrente y en su búsqueda de una educación crítica y emancipadora.

Expresión de la articulación entre teoría y práctica en las acciones formativas

La interfaz entre teoría y práctica, identificada en los

discursos de los participantes, se manifiesta como eje estructurante del quehacer pedagógico, reafirmando el principio de la praxis defendido por Freire (1996) y concretado en el cotidiano de las escuelas analizadas. En el contexto de la coordinación, esta unidad emerge como una necesidad objetiva: comprender la realidad escolar, planificar colectivamente e intervenir de manera crítica. La observación y los cuestionarios evidenciaron que el coordinador actúa simultáneamente como formador y aprendiz, construyendo saberes a partir de la experiencia y de las demandas concretas del trabajo pedagógico.

En el Colegio Estatal de Cocos y en el Colegio Estatal Rolando Laranjeira Barbosa ambos del estado de Bahía, Brasil, la materialización de este vínculo se da mediante la mediación constante entre los sujetos de la práctica. Las respuestas indican que el coordinador organiza espacios de estudio, acompaña la planificación docente y estimula la reflexión sobre el sentido social de la educación. Tal mediación confirma lo señalado por Mendes y Crusoé (2022) como función integradora de la coordinación, ya que no se restringe a la gestión técnica, sino que se amplía

como un espacio formativo en el que el diálogo y la reflexión crítica se convierten en instrumentos de aprendizaje colectivo.

El cruce entre los datos empíricos y el marco teórico evidencia que el coordinador busca superar el modelo fragmentado de enseñanza, promoviendo la interdisciplinariedad y el intercambio de experiencias. Las acciones formativas observadas y relatadas por los participantes revelan el esfuerzo por transformar la planificación en un proceso colaborativo, en el cual teoría y práctica se retroalimentan. Esta dinámica expresa el movimiento dialéctico entre pensar y hacer, esencia de la praxis educativa y del materialismo histórico-dialéctico que orienta esta investigación.

En este sentido, como se presenta en la Tabla 2, el análisis de contenido según Laurence Bardin (2011) permitió identificar las formas en que la articulación entre teoría y práctica se expresa en las acciones formativas. Las unidades de registro fueron agrupadas considerando la presencia de elementos como reflexión crítica, integración interdisciplinaria, planificación colectiva e investigación de la práctica docente.

Tabla 2
Expresiones de la articulación entre teoría y práctica en las acciones formativas

Aspecto identificado	Descripción de las acciones formativas	Evidencias empíricas	Interpretación dialéctica
Reflexión crítica colectiva	Encuentros para el análisis de las prácticas pedagógicas y revisión de estrategias.	“El coordinador promueve reuniones para pensar la enseñanza a partir de las dificultades de los estudiantes.” (P2)	Indica movimiento de retorno a la práctica y reconstrucción del saber docente.
Planificación integrada	Articulación entre docentes de diferentes áreas y construcción colectiva del currículo.	“Buscamos siempre planificar juntos para integrar las disciplinas.” (P1)	Revela superación de la fragmentación de la enseñanza y fortalecimiento del colectivo escolar.
Investigación de la práctica	Uso de observaciones y cuestionarios internos como instrumentos formativos.	“Analizamos las dificultades y las transformamos en tema de estudio.” (P4)	Expresa el principio de la investigación como eje de la formación continua.

Aspecto identificado	Descripción de las acciones formativas	Evidencias empíricas	Interpretación dialéctica
Formación en servicio	Estudio de textos teóricos y debate sobre el cotidiano pedagógico.	“El estudio forma parte de la rutina, no es algo separado de la práctica.” (P3)	Manifiesta la unidad entre teoría y experiencia, esencia de la praxis.

La lectura interpretativa de la Tabla 2 evidencia que la praxis educativa se concreta cuando el coordinador crea espacios permanentes de diálogo, estudio y reflexión colectiva. Las reuniones pedagógicas, la planificación conjunta y la formación en servicio se presentan como momentos fecundos de elaboración compartida del conocimiento, en los cuales el saber teórico es confrontado con la realidad y retorna a ella transformado. Esta dinámica reafirma la concepción freiriana de educación como práctica dialógica y emancipadora, en la que enseñar y aprender se entrelazan como dimensiones indisolubles del acto de conocer (Paulo Freire, 1996). De este modo, el quehacer pedagógico deja de configurarse como una actividad aislada o burocrática y pasa a constituirse como un proceso colectivo y continuo de construcción de la conciencia crítica.

Asimismo, se constata que, en las escuelas analizadas, la integración entre teoría y práctica se efectiviza incluso frente a condiciones laborales adversas, caracterizadas por extensas jornadas y acumulación de demandas administrativas. A pesar de tales limitaciones, los participantes evidencian esfuerzo por sostener el diálogo pedagógico y el estudio colaborativo, demostrando que la formación docente trasciende los espacios formales y se materializa en el cotidiano escolar. Según Rebouças et al. (2024), es en la vivencia concreta de las contradicciones del trabajo donde el educador reflexiona, problematiza y transforma su práctica, configurando la escuela como un espacio de formación permanente y crítica. Esta perspectiva se articula con la comprensión de Cavalcanti y França-Carvalho (2020), para quienes

la praxis educativa se constituye en instrumento de transformación social, al permitir la renovación continua de la acción pedagógica frente a los desafíos históricos e institucionales.

El curso para coordinación pedagógica, producto educativo derivado de esta investigación, emerge como prolongación de este movimiento reflexivo. Sistematiza experiencias reales vividas por los coordinadores y las organiza en trayectorias formativas que articulan teoría y realidad escolar. De este modo, la formación propuesta no se presenta como un conjunto de contenidos estáticos, sino como una provocación al pensamiento crítico y a la reconstrucción del quehacer pedagógico. Esta concepción converge con Lima y Amorim (2024), quienes defienden la formación continua como un proceso dinámico de reelaboración del saber docente, sustentado en la investigación y en la reflexión colectiva.

En este contexto, la convergencia entre teoría y práctica en las acciones formativas asume un carácter metodológico y político en la actuación del coordinador pedagógico. Dicho proceso, reafirma la educación como un acto social y dialéctico, en el cual el conocimiento se construye mediante la mediación entre el saber científico y la experiencia vivida. La práctica formativa, sustentada en la investigación y en la reflexión crítica, expresa el compromiso con la emancipación humana y con la transformación de las condiciones concretas de la escuela. En conformidad con Freire (1996) y Siqueira, Ferreira y Silva et al. (2023), comprender el trabajo educativo como praxis implica reconocer que cada acción pedagógica

constituye simultáneamente producción de conocimiento e intervención en la realidad, fundamento que sustenta tanto el curso desarrollado como el sentido formativo de esta investigación.

Repercusiones de la formación en las prácticas y en los procesos de gestión del aprendizaje

Los efectos formativos observados a lo largo de la investigación evidencian transformaciones concretas en las prácticas pedagógicas y en las formas de organizar el aprendizaje en las escuelas analizadas. Las manifestaciones de estos cambios indican que el curso para coordinación pedagógica impactó de manera significativa la dinámica institucional, ampliando el diálogo entre los sujetos, fortaleciendo la planificación colectiva y perfeccionando los procesos de seguimiento de las acciones docentes. Las evidencias recopiladas demuestran que la formación continua generó implicaciones relevantes tanto en la dimensión individual como en la organizacional, reafirmando la capacidad del coordinador como mediador y articulador de la praxis educativa.

A partir del análisis de los discursos, se constata que la formación ofrecida resignificó la comprensión del coordinador sobre su propia función. Las manifestaciones de los participantes evidencian el tránsito de una actuación meramente técnica hacia una acción crítica y mediadora, en consonancia con lo planteado por Freire (1996) como “compromiso ético y político con la práctica educativa”. Esta transformación refleja el desarrollo profesional de los coordinadores, quienes pasan a comprender la planificación y el acompañamiento pedagógico como instrumentos de emancipación y no únicamente de control.

En el Colegio Estatal de Cocos, los efectos de la formación se manifestaron en la reorganización de los

espacios de estudio y en la ampliación del diálogo entre docentes. La coordinación comenzó a promover encuentros sistemáticos de reflexión, lo que repercutió en la mejora del trabajo interdisciplinario y en la revisión de los métodos de evaluación. Esta práctica dialoga con lo que Hellein (2024) denomina “mediación formativa”, al considerar la coordinación como el espacio en el que el conocimiento se reconstruye a partir de la escucha y del análisis crítico del cotidiano escolar.

De manera similar, en el Colegio Estatal Rolando Laranjeira Barbosa, se observó el fortalecimiento de la cultura colaborativa y el uso de instrumentos evaluativos más coherentes con los principios del aprendizaje significativo. Las respuestas de coordinadores y gestores indican que el curso estimuló una mirada investigativa y la búsqueda de coherencia entre la teoría estudiada y las acciones implementadas. De este modo, la gestión del aprendizaje pasó a incorporar la investigación como un recurso permanente para el análisis y la mejora de la enseñanza.

Resultados

Los resultados evidencian que la formación produjo efectos tanto en el plano organizacional como en el pedagógico. En el primero, contribuyó a consolidar la coordinación como eje articulador del proyecto político-pedagógico y mediador del trabajo docente. En el segundo, impulsó el desarrollo de prácticas evaluativas y planificaciones integradas, fundamentadas en la reflexión colectiva. Esta doble dimensión confirma la unidad entre gestión y pedagogía, conforme señalan Cavalcanti y França-Carvalho (2020), al comprender al coordinador como un sujeto que actúa en la confluencia entre teoría, ética y práctica educativa.

Como se presenta en la Tabla 3, el análisis categorial permitió agrupar las repercusiones de la formación en tres dimensiones complementarias: gestión pedagógica, desarrollo profesional y cualificación de las prácticas de enseñanza. Cada dimensión se sustenta en evidencias empíricas extraídas de los discursos y de la observación de las rutinas escolares.

Tabla 3

Repercusiones de la formación en las prácticas y en la gestión del aprendizaje

Dimensión	Descripción del cambio observado	Evidencia empírica	Interpretación
Gestión pedagógica	Reorganización de la planificación y fortalecimiento del trabajo colectivo.	“Las formaciones ayudaron a hacer la planificación más participativa y reflexiva.” (P1)	Indica integración entre teoría y práctica, basada en la mediación formativa.
Desarrollo profesional	Ampliación de la autonomía y de la conciencia crítica de los coordinadores.	“Hoy comprendo mejor el sentido de mi trabajo y su impacto en el aprendizaje.” (P2)	Expresa la formación como proceso emancipador y ético.
Cualificación de las prácticas de enseñanza	Mayor coherencia entre objetivos, metodologías y evaluación.	“Buscamos alinear la planificación con los resultados y con la realidad de los estudiantes.” (P4)	Evidencia la praxis como eje de la gestión del aprendizaje.

Se evidencia que el proceso formativo promovió un cambio de paradigma en la gestión del aprendizaje, desplazando el enfoque de la ejecución hacia la reflexión. Las acciones pedagógicas se tornaron más conscientes, sistemáticas y colaborativas, sustentadas en el análisis crítico de las prácticas. Según Rebouças et al. (2024), este desplazamiento revela la superación de una lógica meramente procedimental y la incorporación de una racionalidad crítica que valora el pensar sobre el hacer. Tal transformación también impactó a los estudiantes, ya que el acompañamiento pasó a priorizar el aprendizaje efectivo, y no únicamente el cumplimiento de contenidos o metas cuantitativas, aproximándose al ideal freiriano de que “enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica” (Paulo Freire, 1996, p. 43).

Los testimonios también evidencian que la formación contribuyó al fortalecimiento de la identidad profesional de los coordinadores, quienes pasan a reconocerse como mediadores de saberes y no como

simples ejecutores de políticas educativas. Esta redefinición funcional se traduce en la ampliación de la capacidad de intervención en la vida escolar cotidiana y en la consolidación de un perfil más investigativo y propositivo, conforme señalan Lima y Amorim (2024), al concebir la coordinación como un espacio de investigación y reconstrucción del quehacer pedagógico. De este modo, el curso favoreció el desarrollo de una conciencia crítica que impulsa prácticas colectivas, articuladas y reflexivas, basadas en la coherencia entre teoría y práctica.

Asimismo, se destaca la incorporación de metodologías e instrumentos de seguimiento del aprendizaje, como matrices de análisis, reuniones diagnósticas y devoluciones pedagógicas. Estas estrategias refuerzan la observación sistemática y la evaluación dialógica, aproximándose a lo que Hellein (2024) define como acompañamiento pedagógico reflexivo, en el cual la gestión del aprendizaje se construye mediante la interacción constante entre docentes y coordinación.

Tales prácticas evidencian la apropiación crítica de los contenidos abordados en el curso y su transposición a la realidad escolar, expresando la coherencia freiriana entre discurso y acción y reafirmando la praxis como categoría mediadora del trabajo pedagógico.

Finalmente, las repercusiones de la formación trascienden el ámbito técnico y se configuran como un proceso ético-político de reconstrucción de la práctica educativa. La formación posibilitó que los coordinadores se reconocieran como sujetos históricos, agentes de transformación y promotores de aprendizajes significativos, reafirmando el principio del trabajo como mediación entre conocimiento y emancipación humana (Siqueira; Ferreira; Silva, et al. 2023). De este modo, la gestión del aprendizaje en las escuelas investigadas pasó a reflejar una nueva forma de comprender la educación, no como actividad instrumental, sino como práctica social y emancipadora, arraigada en la praxis colectiva y orientada a la transformación de la realidad concreta.

Conclusiones

El análisis realizado permitió comprender que el curso para coordinación pedagógica constituye una experiencia formativa capaz de materializar la praxis educativa en el contexto de la gestión del aprendizaje. Las categorías identificadas, trabajo, investigación y formación continua evidencian la interdependencia entre reflexión y acción como fundamento del ejercicio pedagógico. Las discusiones revelaron que el coordinador, al mediar saberes y prácticas, transforma el espacio escolar en un ambiente de investigación y cambio, reafirmando el sentido ético y social de la educación como práctica de libertad.

Los resultados demostraron que, la formación repercutió de manera efectiva en la actuación de los coordinadores y en las dinámicas escolares, promoviendo una mayor integración entre teoría y práctica, planificación y evaluación, enseñanza y aprendizaje. Las experiencias relatadas por los participantes indican la ampliación del diálogo pedagógico, el fortalecimiento de la autonomía profesional y la consolidación de una cultura colaborativa en las escuelas de la Cuenca del Río Corrente. De este modo, la investigación reafirma el potencial de la formación continua como proceso emancipador, sustentado en la praxis y orientado a la transformación de las condiciones concretas del trabajo educativo.

Igualmente, el análisis evidencia que la formación del coordinador pedagógico, al articular teoría y práctica, también se inscribe en el horizonte de la interculturalidad, al promover el reconocimiento de las múltiples relaciones que configuran el entorno escolar. La valorización de las diferencias culturales, sociales y epistemológicas refuerza el carácter inclusivo y democrático de la educación, contribuyendo a la construcción de prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad y comprometidas con la formación integral de los sujetos.

En conclusión, se observa que la conexión entre formación, mediación y gestión se expresa como un movimiento dialéctico de reconstrucción permanente del quehacer pedagógico. El curso para coordinación pedagógica, producto de este estudio, sintetiza y devuelve a la práctica escolar los aprendizajes construidos, configurándose como una herramienta de formación crítica, abierta y socialmente comprometida. De este modo, el estudio reafirma la relevancia de la coordinación pedagógica como eje estructurante de la escuela democrática, promotora de aprendizajes significativos y de sujetos capaces de intervenir conscientemente en la realidad.

Agradecimientos

Agradezco a Dios por la fortaleza y la sabiduría que me acompañaron durante este proceso. A mi familia, por el apoyo incondicional, la paciencia y el incentivo constante. A mi coautora, la Dra. Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres, por su orientación, dedicación y valiosas contribuciones a lo largo de esta trayectoria académica.

Referencias

- Bahia. (2002). *Lei n.º 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências*. Assembleia Legislativa. <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70. <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>
- Candau, V. M. (2008). Derechos humanos, educación e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45–56. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>
- Castañeda Vargas, J. (2024). Teoría y praxis en el pensamiento de Heidegger. *Studia Heideggeriana*, 13, 167–184. <https://doi.org/10.46605/sh.vol13.2024.258>
- Cavalcanti, Á. L. L. A., & França-Carvalho, A. D. (2020). A práxis educativa como instrumento de transformação social. In *Anais do VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU*. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA101_ID370_29072021172519.pdf
- Freire, P. (1995). *Política e educação: Ensaios*. Cortez. https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (36ª ed.). Paz e Terra. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- Hellein, J. (2024). *Coordenação pedagógica: Promover a formação continuada e mediar a prática pedagógica* (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Bahia). <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/41410>
- Lima, V. G., & Amorim, I. B. (2024). Percurso formativo: Desenvolvimento das atribuições legais de coordenadoras pedagógicas acerca da investigação do MPIES. *Revista Ouricuri*, 14(2), 3–20.
- Mendes, C. N. P., & Crusoé, N. M. C. (2022). O papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a): Diálogos necessários. *Revista ComCiência*, 7(9), 242–246. <https://doi.org/10.59360/ouricuri.vol14.i2.a22042>
- Oliveira, M. R., Albuquerque, J. G., & Nascimento, A. R. (2023). O fazer pedagógico da gestão escolar: A arte de ser docente na excelência da educação. In *Anais do VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU*. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO__EV174_MD1_ID14975_TB2560_17082022101657.pdf
- Rebouças, R. S., Andrade, M. C. de, Telles, D. B. G., & Krause, G. T. M. (2024). Fazer e pensar a educação e o ensino: Múltiplas abordagens (Vol. 2). Universidade Salvador; Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-346-4.12.03.24>

Sánchez Vázquez, A. (2011). *Filosofia da práxis* (2ª ed.). Expressão Popular. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715081602/cap13.pdf>

Santiago, R. Q. M. (2022). *Formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas do território do sisal: Contribuições de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário* (Dissertação de mestrado, Universidade do Estado da Bahia). <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/5631>

Siqueira, A. O. S., Ferreira, L. C. M., & Silva, J. M. N. (2023). O trabalho como princípio educativo: Um estudo na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 13. DOI:10.24065/re.v13i1.2492

Tozoni-Reis, M. F. C. (2020). O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. *Revista Simbio-Logias*, 12(17), 67–85. DOI:10.32905/19833253.2020.12.17p67

Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: Reflexiones latinoamericanas*. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala. <http://hdl.handle.net/10644/7426>

Weber, M. (2008). *Ensaio sobre a teoria das ciências sociais* (3ª ed.). JC editora. <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/weber-m-ensaios-de-sociologia.pdf>