

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL**  
**LIBERTADOR**  
**INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO**

**APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA DESDE  
LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al**

**Grado de Doctor en Educación**

**Autora: Yoneida Laguna**

**Tutor (a): Dra. Janine Peñaloza**

**Rubio, Marzo de 2016**

## **DEDICATORIA**

A Dios todopoderoso por su bendición e iluminación en este camino hacia la sabiduría, por acompañarme en todo momento y darme fortaleza en los momentos más difíciles.

A mis padres Pedro Laguna (†) e Yseria de Laguna por sus enseñanzas, protección y apoyo para el logro de mis metas. A un pasito de cumplir el sueño anhelado de mi padre, que desde el cielo me brinda su bendición.

A mi esposo Jeiser Gutiérrez por su amor, apoyo y paciencia en todo momento, a quien amo inmensamente y cuya meta lograda es un reflejo de la importancia de su persona en mi existencia, gracias por todo.

A mis tres hijos María Virginia, Pedro Daniel y Luis David por su amor y sacrificio en los momentos más complejos de mis estudios. A ustedes tres el ejemplo de constancia y perseverancia para lograr las metas de nuestra vida.

A mis suegros Petra Pulgar y Ramón Gutiérrez por su apoyo y ayuda incondicional en el cuidado de mis hijos para poder asumir los compromisos logrados. A mis hermanos, sobrinos y demás familiares por todo su cariño y motivación.

A mis amigas Daliher Villasmil y Maydali Villasmil por todo el apoyo brindando desde siempre, por la hermandad que nos une desde muchos años y por estar conmigo en los momentos más difíciles para ayudarme a superar los obstáculos.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Dra. Janine Peñaloza por su excelentísima orientación como tutora de esta investigación y su gran calidad humana expresada en el apoyo brindado para cumplir los requerimientos administrativos establecidos. Dios le colme de bendiciones y éxitos en sus proyectos académicos y personales.

Al personal directivo del Programa de Postgrado del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio por su distinguida colaboración en las gestiones y trámites administrativos. También, por el aporte invaluable de reconocidos doctores en el proceso de enseñanza llevado.

Al Dr. Luis Sánchez por su apoyo y orientación ante los procesos académicos para su buen logro. A la Dra. Wilma Garveth por su dedicación, motivación y apoyo incondicional durante las actividades académicas y la oportuna realización de trámites.

## ÍNDICE GENERAL

LISTA DE CUADROS.....	pp. vi
LISTA DE GRAFICOS.....	vii
RESUMEN.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	01
CAPITULO -	
I DIMENSION ONTOLOGICA DE LA INVESTIGACION.....	03
Aproximación al objeto de estudio.....	03
Propósitos de la investigación.....	10
Importancia de la investigación.....	11
Supuestos axiológicos de la investigación.....	12
II AMBITO CONTEXTUAL.....	14
Estudios previos.....	14
Bases Teóricas.....	22
El devenir histórico de la didáctica.....	22
Aproximación a definición didáctica.....	49
Prácticas Profesionales.....	52
Innovaciones Curriculares.....	53
III DIMENSIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	56
Paradigma Asumido.....	56
Enfoque y Método.....	57
Escenario de la Investigación.....	59
Informantes Clave.....	60
Técnicas de Recolección de Información.....	61
Criterios de Cientificidad.....	61
IV PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	62
Rastreo histórico de la didáctica y su incidencia en la práctica profesional.....	63
Vinculación teórica y práctica de la didáctica con la innovación curricular.....	67
Impacto de la práctica profesional perteneciente a la carrera educación con la didáctica.....	80
Proceso de Triangulación Hermenéutica.....	92

	pp.
Definición de las Categorías Emergentes.....	95
Didáctica de la Carrera Educación.....	95
Práctica Profesional Docente.....	99
Innovación Curricular.....	103
V TEORIZACIÓN.....	107
LA DIDÁCTICA DE LA CARRERA EDUCACIÓN DESDE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES, BAJO LA MIRADA DE LAS INNOVACIONES CURRICULARES.....	115
CONCLUSIONES.....	118
REFERENCIAS.....	120
ANEXOS	
A Conceptualización de los datos del rastreo histórico de la didáctica.....	127
B Diálogos de las entrevistas realizadas a los docentes del departamento de prácticas profesionales de la UNEFM.....	155

## LISTA DE CUADROS

CUADRO		pp.
1	Proceso de conceptualización con base al rastreo histórico de la didáctica .....	64
2	Entrevista N° 1 Informante clave: Docente 1 (DOC1).....	68
3	Entrevista N° 2 Informante clave: Docente 2 (DOC2).....	70
4	Entrevista N° 3 Informante clave: Docente 3 (DOC3).....	72
5	Entrevista N° 4 Informante clave: Docente 4 (DOC4).....	74
6	Entrevista N° 5 Informante clave: Docente 5 (DOC5).....	76
7	Codificación de la relación teórica y práctica de la didáctica con la innovación curricular .....	78
8	Entrevista N° 6 Informante clave: Estudiante 1 (EST1).....	81
9	Entrevista N° 7 Informante clave: Estudiante 2 (EST2).....	83
10	Entrevista N° 8 Informante clave: Estudiante 3 (EST3).....	85
11	Entrevista N° 9 Informante clave: Estudiante 4 (EST4).....	87
12	Codificación de datos sobre la postura estudiantil frente al impacto de la práctica profesional con la didáctica .....	89
13	Categorización por unidades de estudio .....	93
14	Triangulación de datos sobre la subcategoría didáctica.....	96
15	Triangulación de datos sobre la subcategoría deontología de la profesión docente .....	98
16	Triangulación de datos sobre la subcategoría construcción del conocimiento didáctico desde la praxis docente .....	100
17	Triangulación de datos sobre la subcategoría docente crítico, reflexivo y comunicativo .....	102
18	Triangulación de datos sobre la subcategoría currículo .....	103
19	Procesos sociales de interacción y aprendizaje .....	105
20	Síntesis de la asociación de categorías para construir la teoría .....	114

## LISTA DE GRAFICOS

GRAFICO		pp.
1	Conocimiento didáctico.....	51
2	Incidencia histórica de la didáctica en la práctica profesional docente.....	67
3	Vinculación teórico práctico de la didáctica con la innovación curricular.....	80
4	Impacto de la práctica profesional sobre la didáctica.....	90
5	Categorías interpretativas generadas a partir de las relaciones por unidades de estudio.....	92
6	Didáctica universitaria desde la práctica profesional, bajo la mirada de la innovación curricular.....	117

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA DESDE  
LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

**Autor: Yoneida Laguna**

**Tutor (a): Janine Peñaloza**

**Fecha: Febrero 2016**

**RESUMEN**

El objeto de esta investigación subyace en la necesidad de fundamentar teóricamente el proceso de construcción del conocimiento didáctico desde la praxis del docente en formación inicial, es decir desde las prácticas profesionales que realizan los estudiantes de la carrera educación y poner en evidencia su vinculación con la innovación curricular en el contexto social donde se plantean exigencias de renovación constante del currículo y los procedimientos para su abordaje. De este modo, el trayecto metodológico estuvo enmarcado en el paradigma interpretativo, bajo un enfoque introspectivo vivencial, orientado por un estudio hermenéutico apoyado en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin y complementado con el proceso de teorización de Martínez (2007). El grupo de informantes clave estuvo conformado por los docentes y los estudiantes cursantes de la unidad curricular Práctica Profesional IV y Didáctica Especial del Programa Educación de la UNEFM. Las técnicas de investigación se fundamentaron en el análisis de contenido y la entrevista en profundidad. Los hallazgos pusieron en evidencia la relación entre la formación didáctica del futuro docente y sus desempeño en las prácticas profesionales, siendo las innovaciones curriculares un producto constructivo de relación dialógica entre el saber teórico y práctico.

Descriptores: didáctica, prácticas profesionales, desempeño docente.



## INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas son espacios sociales generadores de conocimientos mediante la formación de los seres humanos que cohabitan determinado espacio territorial. En ese sentido, la educación tiene una función socializadora que como bien señalan Estévez, Jiménez y Musita (2007) “pretende satisfacer las necesidades individuales y sociales del ser humano, al tiempo que se afianzan los principales rasgos de la cultura de una sociedad que permiten la continuidad de la misma” (p. 57).

De ahí, que las prácticas educativas estén basadas en procesos de enseñanza y aprendizaje necesariamente intencionados y se asuma a la didáctica como una disciplina científica de la pedagogía que brinda al docente posibilidades teóricas y prácticas para alcanzar los propósitos socioculturales confiados al hecho educativo. En este sentido, Antúnez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala (2003), conciben que la funcionalidad de la didáctica se encuentra en orientar la práctica docente hacia qué y cómo deben aprender los alumnos en la unidad básica de la escuela fundada en el aula de clase y a partir de allí generar procesos innovadores.

En este contexto, la didáctica permite al docente promover innovaciones desde el aula de clase con impacto en el diseño y desarrollo del currículo, logrando satisfacer las intenciones avaladas en la función socializadora de la educación y atender las demandas de una sociedad del conocimiento cambiante y complejo. Es así como, la complejidad de las relaciones sociales y la diversidad de conflictos en el ámbito educativo conllevan a redimensionar el pensamiento didáctico del docente, acercándolo al currículo escolar bajo criterios de reflexión, flexibilidad y pertinencia social. Además, se plantea la integración de funciones docentes y de investigación como proceso constructivo del conocimiento didáctico.

Todo lo anterior se justifica en las expresiones de Aguerrondo (2008), en su trabajo sobre complejidad y competencias educativas patrocinado por la Organización

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), al tiempo que explica como las propuestas didácticas emergentes deben basarse en el desarrollo del pensamiento complejo que se pueda expresar en competencias de acción complejas integradoras del conocimiento abstracto con la experiencia.

De los argumentos precedentes, se ha venido reflexionando sobre las prácticas profesionales del Área Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), notándose debilidades importantes de los estudiantes cursantes de las fases III y IV en cuanto a su desempeño docente y su vinculación con el conocimiento didáctico. Al respecto, se evidencian carencias en los aspectos reflexivos y deliberativos de la praxis, lo cual les impide actuar adecuadamente ante las demandas educativas con procesos de innovación desde su realidad escolar. Se estima que la construcción del conocimiento didáctico puede emerger de las prácticas docentes y servir como referente para las innovaciones curriculares que pudieran tener lugar en una institución educativa.

La tesis presentada pretende consolidarse como un aporte al conocimiento en el campo de la didáctica desde la reflexión de la praxis docente, con atención a los procesos de innovación curricular. La misma se estructura en cinco capítulos de acuerdo a los procesos cognoscitivos de la ciencia. En el Capítulo I, se plantea la dimensión ontológica del objeto de estudio para el descubrimiento de la situación problemática y sus aristas. Luego en el Capítulo II se presentan los referentes teóricos abordados para la comprensión contextual del objeto de estudio. En el Capítulo III, se describe el trayecto metodológico recorrido. Los Capítulos IV y V sirven para presentar los hallazgos bajo la luz de la interpretación y la discusión desencadenante en el proceso de teorización.

## **CAPÍTULO I**

### **DIMENSIÓN ONTOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **Aproximación al Objeto de Estudio**

El ejercicio profesional de la docencia demanda la puesta en práctica del conocimiento teórico para crear situaciones de enseñanza, basadas en acciones estratégicamente contextualizadas en la realidad social y con influencia en la capacidad de aprender a aprender de cada sujeto. En este sentido, las prácticas profesionales en la carrera de formación docente constituyen un eje de aplicación de saberes que permiten la integración de conocimientos disciplinares y pedagógicos en torno a procesos de enseñanza y de aprendizaje del ámbito escolar.

En relación a las prácticas profesionales, Sayago y Chacón (2006) las conciben como situaciones didácticas socialmente contextualizadas, que se desarrollan a través de simulaciones en el aula universitaria y mediante actuaciones docentes en centros educativos externos, convirtiéndose en momentos propicios para la construcción de saberes prácticos que permitan la legitimación de las teorías. De igual modo, enfatizan en la necesidad de promover prácticas docentes reflexivas para intervenir de forma innovadora la realidad escolar, cuyo comportamiento es de carácter dinámico y complejo. En este sentido, Domínguez, Medina y Sánchez (2010) convienen en declarar las prácticas docentes reflexivas como base para la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje y, por ende, como mecanismo para la innovación en el diseño y desarrollo del currículo, atribuyendo su valor a las interacciones que ocurren desde cada aula como escenario abierto a las mejoras e integrado a proyectos de carácter institucional.

De lo anterior, se tiene que las innovaciones curriculares, según Díaz (2010), se conciben como el “resultado de la incorporación de las novedades educativas del momento” (p. 39) y, con mayor precisión, esta autora las describe como procesos creativos sujetos a las demandas sociales que emergen en ámbitos cambiantes, inciertos y complejos donde se hace necesario renovar constantemente el conocimiento asumiendo los riesgos y errores para los ajustes pertinentes. También, se considera la posición de Aceituno (2008) sobre las innovaciones curriculares, quien las entiende como acciones de modernización del currículo apoyadas en la investigación y evaluación permanentes como garantes de la calidad y pertinencia social y académica.

Desde este punto de vista, los procesos de innovación curricular resultan en acciones docentes orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, tomando en cuenta las necesidades del contexto social y las demandas pedagógicas en boga. Por ende, se aprecia una importante vinculación entre la práctica docente y el desarrollo del currículo, denotando una relación dialéctica entre ambos aspectos, que permite valorar el conocimiento generado a partir de la aplicación e intervención reflexiva de modelos curriculares en función del crecimiento profesional del agente de enseñanza.

Para Imbernon (2010), los procesos de formación docente y el currículo son indisociables, puesto que ambos convergen en el desarrollo y mejora de la educación, con base en el conocimiento que se genera a partir de la comprensión y construcción de elementos estructurales. Además, el autor argumenta que cuando los procesos de formación docente están fundamentados en la mejora del currículo, éstos propician proyectos de innovadores dentro de las instituciones educativas, que favorecen la movilización de saberes profesionales entre quienes tienen la responsabilidad de educar y mantienen adecuados niveles de motivación intrínseca.

Sin embargo, Díaz (ob. cit.) aclara que la ligereza que se ha venido vivenciado con respecto a la adopción de diversos modelos innovadores al margen de un análisis crítico sobre los fundamentos teóricos y el corpus de investigación que los sustenta, ha

desencadenado en vacíos de conocimiento sobre los orígenes, argumentos, implicaciones prácticas y dificultades de integración a las estructuras curriculares, generando a su vez contradicciones con respecto a la profesionalización de la labor docente.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la autora también deja entender que la participación de los docentes en los procesos de innovación curricular es insuficiente, debido a que existe una noción pasiva de su actuación como mero aplicador o reproductor de las propuestas ideadas por expertos, quienes pasan por alto la realidad concreta de los docentes, su pensamiento pedagógico y los aportes que éstos puedan hacer a la didáctica como campo de conocimiento. Al mismo tiempo, expresa que los diseñadores curriculares no toman en cuenta que la realidad es incierta y compleja, la cual estando rodeada de errores y conflictos de valores profundiza la distancia entre el quehacer docente y las prescripciones curriculares.

Al mismo tiempo, Imbernoz (ob. cit.) plantea que los efectos del enfoque eficientista de la educación han limitado la participación de los docentes en el desarrollo del currículo, acarreado con ello un insuficiente abordaje de las situaciones problemáticas del contexto que permitan movilizar saberes y experiencias. En consecuencia, la intervención del docente en los proyectos de innovación curricular es pasivo y permite valorar actitudes sumisas ante la reproducción de modelos externos a las realidades vividas.

En efecto, Díaz (ob. cit.) atribuye a la labor docente desde una práctica crítica y reflexiva el éxito de las innovaciones curriculares y apoya su discurso en lo argumentado por Díaz (2005), quien basándose en los principios de Comenio expresó que los diseñadores del currículo han menospreciado el papel de la didáctica en la estructuración de la profesión docente, al tiempo que facilita la toma de decisiones ante las estrategias metodológicas para optimizar la enseñanza y favorecer las condiciones de aprendizaje.

Cabe destacar, que los aspectos abordados puntualizan en la necesidad de refrescar el conocimiento, a través de innovaciones curriculares desde la praxis docente crítica y reflexiva, con mediación de la didáctica como disciplina científica que facilita la interacción de los saberes teóricos y prácticos para la mejora en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este punto y retomando la noción de prácticas profesionales como situaciones didácticas, conviene mencionar a Camilloni (2007), quien argumenta que la didáctica comprende un cuerpo teórico comprometido con prácticas sociales emanadas de los fines educativos que orienta al docente en el diseño, implementación y evaluación de los programas de formación facilitando estudiar los problemas asociados al aprendizaje para superarlos. Es decir, la didáctica permite al docente optimizar sus prácticas de enseñanza y generar nuevos conocimientos útiles para renovar las estructuras curriculares.

De manera particular, Contreras (2010) concibe la didáctica como un saber constituyente de la experiencia del docente que permite la mediación comunicativa para expresar y problematizar lo vivido, facilitando con ello la internalización en profundidad de lo que se conoce para confirmarlo y ampliarlo en el marco de una relación consigo mismo. Por otra parte, Benedito, Ferrer y Ferreres (2003) señalan que la visión integrada de saberes teóricos y de la práctica educativa aunada a una postura epistémica vinculada al paradigma alternativo o cualitativo facilita la construcción del conocimiento didáctico, siendo éste entendido como la acción docente derivada de la investigación, la reflexión y la autonomía, constituyéndose en fuente generadora de nuevos planteamientos teóricos.

Resulta oportuno explicar que las innovaciones curriculares se podrían generar a partir de la construcción del conocimiento didáctico de cada docente, cuyas prácticas estén centradas en la reflexión, la investigación y la autonomía. Principalmente Stenhouse (2003) propone un paradigma centrado en las innovaciones curriculares desde el perfeccionamiento del proceso de enseñanza, vinculado a un estudio sistemático sobre la práctica docente, que permite desarrollar propuestas teóricas y

convertirlas en hipótesis comprobables a la luz de la realidad en el aula de clase, donde lógicamente el papel del profesor se centra en la investigación como medio para abordar los problemas de su entorno inmediato.

De igual manera, Contreras (ob. cit.) declara la importancia de comprender la intencionalidad que rige la enseñanza para actuar con pensamiento deliberativo y reflexivo ante situaciones complejas y singulares del aula que demandan prácticas sociales articuladoras de los propósitos educativos con las condiciones de la realidad escolar. También, explica que las innovaciones de cualquier sistema escolar deben partir de la comprensión en profundidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, de las ideas, valores y creencias que circulan en la institución y no simplemente de una mera distinción de elementos y componentes que lo convierten en una prescripción externa. Por tanto, la acción docente se basa en motivaciones pragmáticas y constructivas que le permiten organizar curricularmente su pensamiento profesional y será el carácter crítico reflexivo el elemento clave para discernir sobre las contradicciones entre lo preestablecido y lo realmente vivido en las situaciones didácticas.

Específicamente en la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) de Venezuela se desarrollan las carreras de educación y se encuentran estructuradas, según disposición de la resolución N°01 (1996), en cuatro componentes curriculares, a saber: formación pedagógica, formación general, formación especializada y prácticas profesionales. Las prácticas profesionales se conciben como un ámbito de formación que conjuga sistemática y progresivamente el conocimiento teórico con el ejercicio docente y se fundamenta en el desarrollo de habilidades y destrezas para la enseñanza.

Es por ello, que en la carrera Educación de la UNEFM se desarrolla el Componente de Prácticas Profesionales mediante cuatro unidades curriculares de prelación lineal a partir del sexto semestre de la carrera. Las unidades curriculares de prácticas profesionales se conciben como fases de desempeño docente, siendo las dos primeras destinadas para el fortalecimiento de competencias docentes a través de

simulaciones y las dos últimas se orientan hacia la experimentación y ejercitación de la docencia en situaciones reales en los diferentes centros educativos del estado Falcón.

Vale decir, que la formación didáctica se desarrolla a través de la Unidad Curricular Didáctica Especial de manera simultánea a la unidad a la Unidad Curricular Práctica Profesional III durante el octavo semestre de la carrera. En esta fase de formación los estudiantes de la carrera educación ya se encuentran iniciando su desempeño en los centros educativos del estado Falcón, lo cual ya implica alguna limitación puesto que previo a ese proceso se amerita una relación dialógica entre los saberes prácticos y teóricos derivados del estudio de la didáctica.

Como puede observarse, el contexto de actuación de los estudiantes cursantes de las prácticas profesionales de la UNEFM se enmarca en el subsistema de educación básica a nivel de media general del Sistema Educativo Venezolano, donde a pesar de las contradicciones metodológicas en las políticas y directrices emanadas desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), existen algunas nociones de trabajo escolar concebidas como innovaciones curriculares que se basan principalmente en los proyectos educativos, el aprendizaje por competencias y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), entre otras consideraciones.

No obstante, las vivencias de la realidad reflejan carencias estudiantiles durante sus prácticas docentes que denotan debilidades en cuanto a sus conocimientos sobre la didáctica, lo cual se expresa en su incapacidad para afrontar eficientemente los procesos inherentes a la enseñanza y al aprendizaje de los contenidos en función de principios, métodos y técnicas en determinadas situaciones o circunstancias. Es decir, que los estudiantes no demuestran una formación didáctica adecuada para responder a las demandas del contexto educativo donde se desenvuelven de manera innovadora, bajo un pensamiento abierto, reflexivo y crítico que le permita aplicar y reconstruir sus conocimientos.

Se percibe una desarticulación de las unidades curriculares Práctica Profesional III y IV con respecto a la unidad curricular Didáctica Especial, puesto que no se logra



evidenciar la aplicabilidad del conocimiento teórico ni su construcción a partir de las experiencias y vivencias en la realidad escolar. Esto se manifiesta cuando los estudiantes cursan las fases III y IV del Componente de Prácticas Profesionales sin relación alguna con los conocimientos que se suponen obtienen en Didáctica Especial aunado a una práctica docente irreflexiva y acrítica.

De cualquier modo, los estudiantes cursantes de las prácticas profesionales están llamados a abordar el currículo de manera innovadora, pero es necesario fortalecer sus competencias docentes para el manejo adecuado de las herramientas que permitan la construcción de su conocimiento didáctico fundamentado en la investigación, la reflexión y la autonomía, según los planteamientos de Benedito y otros (ob. cit.), que resulten efectivos ante realidades sociales dinámicas, inciertas y complejas.

A la luz de estas aseveraciones y comprendiendo la complejidad de la situación, resulta obligatorio razonar sobre el proceso formativo que reciben los estudiantes en cuestión, lo cual conlleva a redireccionar el análisis hacia cómo están abordando los profesores de la UNEFM el tema de las innovaciones curriculares desde la unidad curricular Didáctica Especial y las unidades curriculares Práctica Profesional III y IV. De esta manera, se podrían descubrir procesos susceptibles de reorientación con impacto en el desempeño estudiantil y, por ende, en la calidad educativa.

En concreto, se distingue una necesidad de explorar el proceso formativo que se desarrolla en las prácticas profesionales del Programa Educación de la UNEFM con respecto a la unidad curricular Didáctica Especial, considerando las demandas del contexto escolar, a nivel del subsistema de educación media general, en torno a las innovaciones curriculares. De este modo, sería posible acercarse a una comprensión de la relación simbólica existente entre la didáctica, las prácticas profesionales y las innovaciones curriculares.

En el marco de estas ideas, surge un primer cuestionamiento sobre ¿Cuáles son los constructos de la didáctica desde las prácticas profesionales, de la carrera

educación, bajo el enfoque de las innovaciones curriculares? Cabe agregar entonces, algunas interrogantes derivadas este planteamiento y referidas a ¿Cuál ha sido la incidencia de la didáctica en la práctica profesional desde un punto de vista histórico? ¿Cómo visualizan los docentes la vinculación del saber teórico y práctico de la didáctica con la innovación curricular? ¿Cuál es la perspectiva de los estudiantes de la carrera educación acerca del impacto de las prácticas profesionales sobre la didáctica? ¿Qué tipo de la relación puede existir entre el rastreo histórico, la vinculación entre la didáctica y las innovaciones curriculares y la postura estudiantil acerca de la práctica profesional? ¿Qué constructos teóricos de la didáctica se pueden proponer desde la práctica profesional bajo un enfoque de la innovación curricular?

### **Propósitos del Estudio**

#### ***Propósito General***

Construir una aproximación teórica de la didáctica universitaria desde la práctica profesional, bajo la mirada de la innovación curricular, en la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda.

#### ***Propósitos Secundarios***

- 1.- Indagar a través de un rastreo histórico la didáctica y su incidencia en la práctica docente.
- 2.- Analizar la vinculación teórica de la didáctica desde el abordaje de la innovación curricular.
- 3.- Indagar desde la postura estudiantil el impacto de la práctica profesional perteneciente a la carrera de educación con la didáctica.

- 4.- Reflexionar sobre la relación del rastreo histórico de la didáctica con las concepciones docentes sobre la innovación curricular y la postura estudiantil ante el impacto de las prácticas profesionales sobre el conocimiento didáctico.
- 5.- Proponer constructos teóricos de la didáctica desde la práctica profesional bajo un enfoque de la innovación curricular, en la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda.

### **Importancia de la Investigación**

La presente investigación cobra su importancia, en primer lugar, por el valor personal que se le atribuye, ya que permite satisfacer un deseo y una necesidad de mejorar las condiciones de trabajo para contribuir efectivamente con el proceso formativo desde el Componente de Prácticas Profesionales del Programa Educación en Matemática mención Informática. En segundo lugar y trascendiendo de lo particular, se quiere transitar el camino hacia un nuevo conocimiento, que mediante la intersubjetividad facilite la ampliación de las concepciones sobre la construcción teórica de la didáctica desde las prácticas profesionales, como proceso generador de innovaciones curriculares.

La relevancia social de este proceso investigativo resulta de constituirse en una acción introspectiva para alcanzar un nuevo conocimiento, que permita interpretar las relaciones entre la formación didáctica y el desempeño docente desde las prácticas profesionales. Por otra parte, se visualiza como un aporte a la sociedad del conocimiento por su énfasis en la necesidad de asumir las demandas del contexto socioeducativo mediante la modernización del currículo, que pudiera tener lugar a partir de una praxis docente reflexiva y crítica.

El valor teórico y las implicaciones prácticas de esta investigación subyacen en la generación de un nuevo constructo explicativo o una teoría sustantiva en el campo de la didáctica desde las interacciones que se producen durante el proceso de enseñanza

y aprendizaje llevado en el Componente de Prácticas Profesionales de la UNEFM, aplicando los procedimientos metodológicos propios de las ciencias sociales. Asimismo, la investigación en cuestión se configura como un ejercicio intelectual en el ámbito del quehacer científico que bajo el paradigma interpretativo ampara la investigación cualitativa como medio social de indagación y búsqueda del conocimiento, desde la comprensión de los fenómenos con base a los juicios de los sujetos involucrados.

El trabajo presentado se percibe como un aporte científico susceptible de ser abordado en estudios posteriores que tengan relación con los métodos y los hallazgos del mismo, cuya aprobación y publicación ante la comunidad será orientada por los criterios de evaluación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en su carácter de institución consagrada al avance y publicación del conocimiento. También, se distingue el producto de investigación logrado como una herramienta para fortalecer vínculos interinstitucionales entre la UPEL y la UNEFM, considerando sus implicaciones en el estudio realizado y el interés desde ambos espacios para proyectarse ante la colectividad como centros generadores del saber.

### **Supuestos Axiológicos de la Investigación**

El sistema de axiológico que rige esta investigación se vincula con el sustento filosófico del objeto de estudio, considerando que la función docente implica en sí misma una intencionalidad definida en sociedad aunada a una carga de valores, virtudes, principios y la ética. Bajo estos preceptos, el eudomonismo aristotélico permite entender que el ser humano posee atributos naturales para buscar la felicidad y el bien común sobre la base de las virtudes éticas y dianoéticas. También, Rousseau ha aportado su criterio educativo respaldado en el eudemonismo, donde el docente tiene una función esencial de acercar al sujeto que aprende a su medio natural, de manera activa, por medio de los valores. De manera similar, Pestalozzi brinda herramientas

docentes basadas en la conjugación del saber, el hacer y el ser para orientar el comportamiento humano en sociedad a través de la disciplina y el orden con soporte en el eudemonismo como aspecto filosófico centrado en el bien y la gracia de Dios.

Desde la perspectiva de Kant se asume el concepto del valor como una idea y también como un ideal alcanzable a través de la razón asentada en el pragmatismo. Según estas nociones, el pragmatismo kantiano orienta la elección y la buena voluntad por medio de la conducta virtuosa del sujeto en su medio social. En este sentido, se aspira que las conclusiones derivadas de esta investigación sean funcionales al contexto educativo de donde emergieron y permitan su valoración como un medio para la obtención de nuevos conocimientos acerca del ideal en la formación docente.

De tal manera, que los valores implícitos en este proceso de investigación responden a la naturaleza individual de construir estructuras cognoscitivas para el beneficio propio y el bienestar general a través de la didáctica y la formación inicial del docente. En la misma medida también se conciben la perseverancia para superar las limitaciones, el respeto con base al derecho de los autores citados y la confiabilidad de los datos aportados por los informantes clave, la solidaridad como fuerza intrínseca para contribuir con los semejantes y el amor hacia la carrera docente, entre otros aspectos como pilares fundamentales en el desarrollo del estudio.

## **CAPÍTULO II**

### **ÁMBITO CONTEXTUAL**

#### **Estudios Previos relacionados con la Investigación**

La estructura de este apartado se corresponde con la descripción de trabajos precedentes, cuyas explicaciones teóricas permiten un acercamiento conceptual al objeto de estudio de esta investigación o los procesos metodológicos seguidos resultan válidos referentes para la misma. Por ello, se distinguen a continuación los trabajos en orden cronológico descendente según el ámbito internacional y nacional. Es de hacer notar, que no se cuenta a nivel local con estudios doctorales de relación directa con el objeto de estudio.

Ravanal (2009) presentó su tesis doctoral en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile, titulada Racionalidades Epistemológicas y Didácticas del Profesorado de Biología en activo sobre la Enseñanza y Aprendizaje del Metabolismo: Aportes para un debate de una nueva clase de ciencias. Esta investigación estuvo orientada por dos objetivos generales, el primero fue comprender la racionalidad epistemológica y didáctica presente en los profesores de biología en activo y discutir las implicaciones de éstas en el desarrollo de competencias de pensamiento científico para la formación de un sujeto competente en ciencias, el segundo consistió en comprender cómo los docentes conciben la enseñanza desde la complejidad de su sistema de ideas para el desarrollo de competencias del pensamiento científico.

La situación problemática detectada en la investigación de Ravanal (ob. cit.) se concreta en la tendencia reproductiva de los contenidos científicos que exige de los alumnos dominio de técnicas y procedimientos sobre la ciencia y no sobre la

construcción de ésta, debido a una noción sobre la enseñanza de las ciencias de carácter tradicional y dogmática por parte de los docentes, vinculado a posiciones epistemológicas fragmentadas que impiden o dificultan su acción didáctica coherente entre lo que piensan, declaran y ejecutan en el aula de clase.

La metodología adoptada por Ravanal (ob. cit.) en su tesis doctoral se corresponde con un diseño emergente desde la perspectiva cualitativa enmarcado en el paradigma interpretativo y la etnografía como método de estudio, sustentado en el uso de técnicas de recolección de información como el cuestionario, grupos de discusión y la entrevista en profundidad, con las cuales se pudieron elaborar conclusiones sobre el objeto de estudio en relación a los objetivos generales ya identificados.

En este sentido, se tiene que los primeros hallazgos derivados de la aplicación de un cuestionario a un grupo de docentes, permitió la elaboración y análisis de un mapa cognitivo, donde se pudo comprender que la visión de ciencia predominante se equipara con procesos dogmáticos, crípticos y de carácter elitista carentes de finalidad cultural e histórica, lo que llevó a plantear que las racionalidades docentes sobre esta materia son complejas y difíciles de hacer cambiar. Quiere decir que los docentes demostraron que su racionalidad predominante se vinculaba con aspectos descontextualizados del sentir social hacia la ciencia, lo cual se consideró como una dificultad por parte del investigador.

En virtud de la imagen de ciencia absolutista que revelaron los docentes en estudio, se procedió a incorporar un programa de intervención, basado en el análisis reflexivo sobre las dimensiones epistemológicas, históricas y sociológicas de la ciencia. En este sentido, se pudo conocer mediante grupos de discusión que el profesorado no comprende la complejidad de la construcción del conocimiento sobre la ciencia lo que privilegia un proceso de enseñanza y de aprendizaje del contenido disciplinar por transmisión que impide la toma de decisiones para implementar nuevas formas constructivistas y abordar la temática, denotando con ello la importancia de evolucionar hacia objetivos didácticos orientados al desarrollo del pensamiento.

Finalmente, los profesores entrevistados permitieron concluir que traen sus propias concepciones y creencias sobre la enseñanza de la biología, las cuales vienen permeadas de variadas restricciones vinculadas a una práctica docente mecanicista y positivista. Reconociendo a su vez que es importante avanzar hacia el fortalecimiento de competencias docentes para un ejercicio profesional autónomo, reflexivo, crítico e investigativo, de manera que pueda elevarse el proceso didáctico de la biología desde una postura constructivista.

La investigación de Ravanal (ob. cit.) brinda aportes que se concretan en la comprensión de la racionalidad epistemológica y didáctica del docente, lo cual se relaciona con la investigación propia en la medida que surgen inquietudes acerca de las concepciones que tiene los profesores de prácticas profesionales sobre el impacto que puedan tener éstas en la construcción del conocimiento en el campo de la didáctica. De este modo, se puede distinguir el peso que tienen las ideas, conceptos y creencias de los docentes con respecto a los procesos constructivos del conocimiento.

Por otra parte, se consigue relevante información sobre el trayecto metodológico seguido en cuanto al paradigma interpretativo y la forma de abordar con un diseño emergente la realidad en su contexto. De las técnicas utilizadas se consideran pertinentes los grupos de discusión y la entrevista en profundidad en relación al método seleccionado. En este sentido, se estima conveniente vincular algunos procedimientos de la investigación con el objeto de investigación propio, considerando sus atributos inmersos en un entorno intersubjetivo cargado de juicios y valores sensibles de ser abordados con técnicas abiertas y con profundidad en el análisis.

En otro contexto, Márquez (2009) presentó su tesis titulada La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria, en la Universidad de Malaga España, cuyo objetivo general fue se concretó en determinar las características que debe tener un programa de formación inicial de docentes de enseñanza secundaria, abarcando el estudio de la relación que debe existir entre la formación teórica y la



práctica, así como su influencia en la adquisición de la identidad profesional del profesorado de secundaria.

El método de investigación aplicado resulta de una propuesta de integración con un diseño mixto, que combinaba estrategias cuantitativas y cualitativas. El recorrido metodológico se realizó en dos momentos, en la primera fase se aplicó un cuestionario que permitió un producto descriptivo de la realidad y en la segunda se realizaron entrevistas y grupos de discusiones para la interpretación de los datos encontrados. Los informantes clave fueron los estudiantes en formación docente y los tutores de prácticas.

Según las conclusiones generales de esta investigación se pudo conocer la necesidad de ponderar la formación teórica del futuro docente con respecto a su desempeño práctico, dado que la primera tiene un peso mayor que la segunda y acarrea debilidades formativas en cuanto a la aprehensión de la realidad socioeducativa por parte del agente de enseñanza. De este modo, se sustentó la vinculación de los conocimientos teóricos y prácticos como un requisito indispensable durante el proceso de formación inicial asumiendo el conocimiento y la comprensión de estos requerimientos por parte del profesorado responsable de ambos componentes.

Al respecto, Márquez (ob. Cit.) desarrolla un compendio de argumentos teóricos sobre el proceso de formación docente en el plano de la conexión teórico práctico, la concepción de enseñanza y el perfil del docente de educación secundaria, lo cual se constituye como una valiosa fuente para la disertación de las ideas en torno a la descripción y categorización de los aspectos inherentes a la formación inicial de docentes de la UNEFM desde el Componente de Prácticas Profesionales. De la misma manera se visualiza una relación significativa en la noción de interacción de saberes teóricos y prácticos para optimizar el desempeño docente. En el aspecto metodológico, se considera relevante adoptar el esquema de informantes claves en torno a la selección de tutores o profesores responsables de la formación inicial docente.

Lupiáñez (2009) desarrolló su tesis doctoral titulada Expectativas de aprendizaje y planificación curricular en un programa de formación inicial de profesores de Matemáticas de secundaria, en la Universidad de Granada España y la idea central se enmarcó en tres aspectos: la caracterización de un procedimiento de concreción curricular partiendo de las expectativas, limitaciones y oportunidades de aprendizaje de la matemática, la implementación de un programa de formación docente que incluya tal proceso de planificación y el análisis de los productos generados.

El procedimiento metodológico de esta investigación se ajusta a un estudio empírico desde una aproximación naturalista con énfasis en el logro de tres objetivos generales, siendo el primero de ellos resuelto a través de la construcción de un cuerpo de explicaciones derivadas de una confrontación teórica sobre el análisis cognitivo como procedimiento de la planificación implícito en el análisis didáctico. El logro del segundo objetivo se alcanzó mediante el diseño y la aplicación del programa dirigido a un grupo de 19 docentes en formación inicial cursantes de la asignatura Didáctica de la Matemática, quienes se tomaron como informantes claves y fueron orientados sobre el procedimiento a seguir para realizar una planificación acorde a los parámetros del análisis cognitivo y otros asociados.

Luego se desarrolló el tercer objetivo por medio de la realización de tareas, cuestionarios, presentaciones sobre las formas de organización curricular y elaboración de una unidad didáctica final, por parte de los docentes en formación inicial participantes del programa incluido en la asignatura Didáctica de la Matemática. El investigador argumentó en sus conclusiones que el análisis cognitivo es fundamental para la concreción del currículo e implica: una selección de contenidos matemáticos, una priorización de expectativas de aprendizaje, el diseño y selección de tareas concebidas como oportunidades de aprendizaje y la identificación de herramientas para superar las limitaciones. Así mismo, generó un compendio de 19 conocimientos y capacidades que debe poseer el docente para llevar a cabo el análisis cognitivo.

El programa implementado abordó con especial énfasis el tópico del análisis cognitivo, considerando la necesidad de que el docente en formación se relacione con la problemática de la cognición escolar desde una perspectiva curricular y logre vincularlas con otros componentes del análisis didáctico. Para ello, se dispusieron de sesiones y espacios para el trabajo en grupo y la discusión de producciones a través del debate.

Con base en las producciones obtenidas mediante la implementación del programa de formación docente se pudo evidenciar los conocimientos y capacidades docentes referidas a: las competencias y su clasificación, contribuciones de los objetivos a las competencias, selección adecuada de tareas en función de los objetivos y competencias, empleo del análisis cognitivo para el diseño de unidades didácticas. Sin embargo se observaron debilidades en los siguientes aspectos: delimitación de las nociones de error y dificultad del aprendizaje matemático, análisis del desarrollo esperado de la competencia y revisión del proceso.

La relación existente entre la investigación de Lupiañez (ob. cit.) y la propia se encuentra en el proceso de formación docente enmarcado en la planificación educativa como eje central para una praxis exitosa. En este caso, se estima provechoso desarrollar competencias docentes para la planificación del aprendizaje de los estudiantes iniciando en un proceso de diagnóstico basado en el análisis cognitivo sobre las expectativas, limitaciones y oportunidades detectadas. Conviene destacar, que actualmente los estudiantes de las prácticas profesionales en la UNEFM no realizan un diagnóstico de manera efectiva para comenzar su proceso de planeación curricular y esta investigación provee información asociada útil para la búsqueda de soluciones y aproximación a la construcción de su conocimiento didáctico.

Desde Bolivia y con una perspectiva común, centrada en el pensamiento crítico reflexivo, Carranza (2009) expone su investigación titulada Pedagogía y Didáctica Crítica, cuyo objetivo general se enmarca en el análisis de ambos conceptos bajo un carácter constructivo para plantear algunos principios básicos aplicables al proceso

educativo. La metodología se corresponde con un estudio hermenéutico con base a la interpretación y análisis del contenido. Las conclusiones de su tesis indican la preponderancia de superar el individualismo marcado en la planificación de la enseñanza del docente para que éste se convierta en un agente motivador, mediador y promotor social aplicando distintas herramientas de organización curricular. Un aspecto clave de la planificación educativa bajo un carácter crítico radica en entender que ya los estudiantes no deben ser vistos como receptores pasivos de información, sino como sujetos activos del aprendizaje que participan en diálogos intersubjetivos generadores de prácticas transformadoras a través del conocimiento.

El aporte de Carranza (ob. cit.) para esta investigación se evidencia en la manera como se aborda conceptualmente los términos pedagogía y didáctica crítica, a la vez que se explica la construcción social ligada a las prácticas docentes ceñidas a la idea de actuar para transformar la realidad, mediante actividades de aprendizaje que permitan al estudiante apropiarse del conocimiento y enfrentar retos para solucionar problemas relevantes en su entorno.

Cerisola (2004) presentó su tesis doctoral en la Universidad de Carabobo Venezuela con el título Paradigma Instruccional para la Práctica Profesional Docente en la Universidad de Carabobo. La metodología se enmarcó en un estudio cuantitativo con diseño descriptivo y de campo y la muestra se conformó con 425 estudiantes de la asignatura Práctica Profesional IV a quienes se les aplicó un cuestionario validado por expertos, cuya confiabilidad osciló entre 0.85 y 0.95 según el coeficiente de alfa de Cronbach.

Los hallazgos principales de esta investigación apuntan hacia la existencia de un significativo grado de satisfacción por parte de los estudiantes cursantes de las prácticas profesionales con respecto a las actividades desarrolladas. Sin embargo, se pudo conocer también la necesidad de ampliar el ámbito de la formación docente para responder efectivamente a las demandas de la sociedad de conocimiento mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje dinámico y flexible, por esta razón se tomó como

sustento teórico del paradigma propuesto los postulados sobre andragogía, teorías cognitivas y la teoría de sistemas. La relación de esta investigación con la propia se encuentra en la necesidad de reconocer y ampliar los procesos educativos que rigen las prácticas profesionales, para su mejorar y adaptación a las exigencias de una sociedad cada vez más incierta y cambiante, donde sólo prácticas reflexivas permitirán actuar de manera adecuada y tomar decisiones coherentes con las realidades vividas.

## **Bases Teóricas**

El objeto de esta investigación se inserta en los campos de conocimiento de la didáctica y su relación con las prácticas profesionales del docente en formación inicial, bajo el enfoque de las innovaciones curriculares del contexto escolar. Por esta razón, los apartados siguientes pretenden facilitar la reflexión teórica sobre estas posibles categorías de estudio. Conviene destacar, que según los parámetros de la teoría fundamentada las bases teóricas se constituyen en una guía orientadora de la acción investigativa sin restringir la posibilidad de reorientar la reflexión teórica con base a nuevas categorías en modelos emergentes.

### **El Devenir Histórico de la Didáctica**

Uno de los aspectos claves para entender los nudos críticos de la didáctica actualmente, consiste en aproximarse a los acontecimientos históricos de la humanidad, cuyos procesos de enseñanza y aprendizaje han determinado modos sociales y, a su vez, han sido influenciados por éstos en su estructuración y desarrollo. Por ello, resulta muy significativo reseñar los hechos ocurridos desde las primeras civilizaciones como muestras de prácticas didácticas en el proceso de socialización humana y su evolución hasta la contemporaneidad.

En primer lugar, se distingue el origen etimológico de la didáctica, cuyas raíces se encuentran en el término griego *didaskhein*, que según Escribano (2004) significa “enseñar, instruir, explicar, hacer saber y demostrar” (p. 26). En este sentido conviene resaltar los principales indicios de didáctica en la cultura griega, reconocida como una de las civilizaciones más incidentes en el florecimiento del mundo occidental, donde la acción de ejercer influencia sobre otros para que se acerquen al conocimiento fue determinante en la germinación de ideales y constructos explicativos útiles para el

hombre, remitiéndose como obras de referencia común en cualquier producción teórica del presente.

Tomando como ejemplo el poema “*Los trabajos y los días*” de Hesiodo, se puede evidenciar su función instructiva y persuasiva a través de consejos y reglas para aumentar el esfuerzo de los mortales hacia el trabajo en la antigua Grecia, demostrando con ello prácticas de enseñanza mediante la literatura y el interés por fomentar habilidades sociales para el desarrollo y la productividad, así como mantener relaciones de poder entre el colectivo basadas en creencias divinas sobre mitos y leyendas. Resulta ineludible mencionar el estudio apasionante de los griegos por la filosofía y sus prácticas de enseñanza. En este caso, el periodo clásico o antiguo de la filosofía representado por Sócrates, Platón y Aristóteles resulta de interés para el análisis de las primeras manifestaciones didácticas en la sociedad y su impacto en la práctica docente.

Es así como **Sócrates** se destacó por el **uso del diálogo para la enseñanza de sus ideas**, logrando con ello revolucionar el pensamiento hacia la aceptación de la ignorancia como un paso transcendental para acercarse a la sabiduría. **El método de enseñanza socrático** se fundamenta en dos partes: la ironía y la mayéutica. La primera tiene la función de hacer reflexionar al sujeto sobre lo que desconoce de un objeto para que descubra conscientemente su realidad cognitiva. La segunda, consiste en un dialogo para construir el conocimiento a partir de las ideas que surgen a la luz de la interlocución.

La didáctica se nutre del pensamiento socrático toda vez que es posible desarrollar un proceso de enseñanza reflexivo y crítico en pro de un aprendizaje constructivo por parte del mismo sujeto. En este sentido, Hernández (2008) afirma que la sabiduría de Sócrates radica en enseñar a pensar correctamente a sus discípulos, permitiéndoles con ello construir su propio conocimiento con base a una actitud abierta y sincera en cuanto a lo que no se sabe para alcanzar la cultura, la virtud y la ética. En este punto de la historia, la práctica docente se ve influenciada por una didáctica fundamentada en la mayéutica, donde se asume una interlocución entre el maestro y el

discípulo para que el conocimiento emerja con luz propia del autocuestionamiento y la interacción y, de esta manera, el proceso de enseñanza se convierte en un vehículo para acercarse al sujeto que aprende al saber y la verdad.

Por su parte, **Platón** bajo la influencia de Sócrates y su propia madurez, dejó un importante legado para la humanidad revelado en sus diálogos la *Teoría de las Ideas*, la cual presenta al hombre como un ser definido en dos mundos: el sensible y el suprasensible. El mundo sensible se constituye en el cuerpo y tiene un carácter temporal, mientras que el mundo suprasensible se concibe en el alma y su naturaleza es inmortal e inteligible. De este modo, el alma para Platón es el principio del conocimiento racional, porque ella hace mención al mundo de las ideas donde surgen las imágenes mentales que definen las formas del mundo sensible.

Entonces, el mundo de las ideas expresado en el alma es la fuente del conocimiento del hombre y éstas se comportan como entidades inmutables que determinan el curso y forma de la realidad. *La teoría de las ideas* y otras obras de autoría platónica se fundamentan en el diálogo como método para la enseñanza de la virtud y la excelencia. Esencialmente, Platón en su obra *Protágoras* refiere un potencial valioso para la didáctica, por cuanto **indica algunos principios básicos para desarrollar un proceso de enseñanza y de aprendizaje siguiendo una ruta metodológica de ejecución.**

En el marco de esta disertación, la didáctica se enriquece del pensamiento platónico y específicamente de las ideas expresadas en *Protágoras*, entre otras, porque se establecen determinados parámetros para construir un método de enseñanza centrado en: la organización del material objeto de aprendizaje, la justa distribución del contenido según las capacidades del aprendiz, la habilidad para despertar interés y motivación en otros por aprender, la actitud para promover el trabajo y el respeto como valores universales claves de la convivencia humana.



Quizás la relación de la didáctica platónica con la práctica docente subyace en la necesidad de desarrollar un método de enseñanza que permita vincular el mundo de las ideas con el mundo sensible, logrando que el sujeto que aprende modele su realidad concreta a través del conocimiento innato que posee. Desde este punto de vista, el aporte a la didáctica que se aprecia en la obra *Protágoras* de Platón estriba en la importancia que se le da a la labor organizativa y metodológica del docente para alcanzar propósitos de enseñanza y de aprendizaje.

Continuando con los aportes de la filosofía antigua se tiene que declarar la importancia de los tratados de **Aristóteles sobre la ética, que fundamentados en el naturalismo, la teleología y el eudaimonismo describen al ser humano como un sujeto natural que tiende a buscar el bien y la felicidad a través del arte, la investigación y sus acciones en general.** Con base a las nociones sobre cómo se obtiene el conocimiento Aristóteles presenta una visión opuesta a la postura de Platón, negando la existencia de dos mundos separados, la preexistencia del alma y los conocimientos innatos. En este sentido, afirma que el ser humano va desarrollando su estructura cognoscitiva mediante las facultades sensitivas e intelectuales, donde las primeras permiten obtener datos de las cosas sensibles y concretas experimentando sensaciones, mientras que las segundas facilitan la abstracción de las ideas que dan lugar al entendimiento de las esencias universales contenidas en las cosas.

En este contexto, **Aristóteles resalta las funciones de la razón para la obtención del conocimiento y conviene en describir la virtud como una dimensión conductual del ser humano para equilibrar las inclinaciones negativas que pudieran impedir la acción de conocer y alcanzar la felicidad.** Las virtudes pueden ser éticas, relacionadas con la modelación del carácter y los hábitos, y dianoéticas que se constituyen en las habilidades intelectuales como la prudencia, la ciencia y la sabiduría para orientar la conducta humana.

Sin duda alguna Aristóteles fundamentó ampliamente el razonamiento humano considerándolo una operación derivada del entendimiento donde las acciones siguen verdades y cosas afirmadas. De esta manera, se llega al razonamiento inductivo y deductivo, cuya distinción se encuentra en la forma de obtener el conocimiento, puesto que el primer caso sugiere ir de lo particular hasta la verdad universal mientras que el segundo plantea inferir conclusiones partiendo de un orden general. Cabe señalar, que las preferencias epistemológicas de Aristóteles se enmarcan en el pensamiento deductivo y con ello se sientan los pilares fundamentales de la didáctica en esta fase histórica de la educación.

Sobre estas consideraciones, la didáctica tiene una connotación racionalista con incidencia en una práctica docente que orienta la búsqueda del conocimiento desde lo general a lo particular con énfasis en el desarrollo de las facultades sensitivas para lograr la abstracción de las ideas mediante las facultades intelectuales. La práctica docente enmarcada en la didáctica del pensamiento aristotélico confluye en la búsqueda del conocimiento mediante las virtudes éticas y dianoéticas en un proceso de abstracción sobre las ideas que están en las cosas concretas. También, se distingue preponderancia del razonamiento deductivo cuando la lógica de actuación docente frente al proceso de enseñanza parte de lo universal a lo particular promoviendo la generalización del conocimiento.

Recapitulando las ideas del periodo clásico, se puede afirmar que la filosofía en los autores mencionados permitió configurar los esquemas antropológicos, ontológicos y metodológicos del ser humano en la sociedad conformada en la antigua Grecia. Por esta razón, se piensa que la didáctica en este contexto histórico tuvo sus primeras pinceladas en la necesidad de formar sujetos sociales con virtudes éticas para su buen desempeño en la polis existente y de ahí su vinculación con la política del estado en la declaración de los fines educativos y los medios para su alcance. Platón y Aristóteles, desde dos formas distintas de entender el mundo, concibieron la *didaskhein* como el medio para alcanzar los fines del estado.

En este sentido, Platón fundó *La Academia*, la cual fungía como centro de enseñanza y capacitación de los ciudadanos con atribuciones en la dirección de la polis, bajo la noción de una práctica educativa orientada a potenciar el diálogo permanente entre el mundo sensible y suprasensible en quienes tendrían la función de encaminar la sociedad existente hacia un modelo ideal permeado de justicia. Además, mediante su obra la República sienta las bases epistemológicas del sistema educativo como responsabilidad del Estado.

Por su parte, Aristóteles creó la escuela peripatética mejor conocida como *El Liceo*, donde tuvo la misión de formar a los futuros reyes y gobernantes de los territorios dominados por Macedonia. Espinosa (2007) desde su interpretación afirma que Aristóteles aportó un sistema pedagógico que fundamenta la obligación del estado en regular el marco educativo de la sociedad y explica que quien tenga la responsabilidad determinada por las leyes de educar, ha de tener en cuenta la naturaleza, el hábito y la razón de los educandos para alcanzar a plenitud la formación del cuerpo y del espíritu.

En resumidas cuentas la teoría y los métodos de enseñanza durante el periodo clásico de Grecia presentan un carácter secundario y ligado a la filosofía y al pensamiento político, según lo expresa Espinosa (ob. cit.) en su interpretación de la historia de la educación. A su vez el referido autor deja entrever el aporte al campo de la didáctica que se encuentra en las obras de Platón y Aristóteles cuando reflexionaban y transmitían sus enseñanzas sobre el individuo y los problemas que resultan de su convivencia social, valiéndose de procedimientos efectivos para impactar en el aprendizaje de sus seguidores.

Avanzando en la historia política de Grecia se llega a un momento complejo tras la muerte de Alejandro Magno (323 a.C.), dando paso al surgimiento de un movimiento sociopolítico denominado helenismo y cuyo fin se ubica en la Batalla de Accio (31 a. C.), aunque Padilla (2015) extiende su culminación hasta el 529 d. C. y

describe la educación helenística como un periodo valioso de excepcional importancia que representó el momento de expansión de la cultura griega hacia el cercano Oriente y Roma, lo cual matizó significativos procesos de socialización de la época. Asimismo, Rojano (2009) resalta los aportes que tuvieron lugar con la incorporación de la cultura helenística al mundo occidental, específicamente en la configuración de la civilización romana, donde las tradiciones y la lengua griega se convirtieron en un referente distintivo de refinamiento de los patricios.

Habida cuenta del proceso de culturalización helenística, se distinguen tres momentos claves de expansión. En primer lugar, se tienen los procesos educativos emergentes en los reinos helenísticos, donde predominó el modelo de enseñanza sistemático y disciplinado. En segundo lugar, se identifica el periodo de adopción de la cultura griega por parte de los romanos tras el proceso de dominación llevado por Roma. En tercer lugar, se consigue la confluencia de religiones paganas, el judaísmo y el cristianismo como corrientes del pensamiento decisivas en la configuración política y social del contexto.

En cuanto al modelo educativo sobresaliente durante la primacía de los reinos helenísticos, **se reconoce el valor de la *Enkyklios Paideia* donde se desarrollaron métodos de enseñanza fundamentados en la sistematización del conocimiento de acuerdo a las etapas biológicas del individuo bajo un carácter disciplinario**, según reseña Rojano (ob. cit.), quien además argumenta que se perseguía la formación intelectual y física de los individuos en torno a las costumbres y virtudes definidas por la sociedad griega. Rojano también indica que la formación intelectual se lograba a través del *areté espiritual* con base a las materias organizadas en dos grupos, conocidos como trívium y quadrivium, donde el método de enseñanza preeminente para el estudio de la gramática iniciaba con la lectura, resumen y crítica del texto, seguida de los comentarios del maestro para finalizar con un análisis crítico por parte del alumno.

Desde la concepción de Padilla (ob. cit.), el periodo clásico del helenismo se describe como un momento de gran esplendor y esparcimiento de la cultura griega,

donde tuvieron cabida la Academia y el Liceo, además de otras corrientes conformadas por los escépticos, epicúreos y estoicos. Vale decir, que según el referido autor Alejandría se constituyó en el epicentro urbano y cultural para el auge de importantes edificaciones como el gimnasio y el museo, el cual albergaba a su vez la biblioteca, cuyos fines estaban consagrados a la preservación de materiales bibliográficos y a la formación intelectual de los jóvenes de la época. El proceso de enseñanza estaba en manos de los encargados de estas edificaciones quienes se valían de la escritura para transmitir sus conocimientos, lo cual incrementó las posibilidades de aprendizaje de los educandos.

Posteriormente, se evidencia el proceso helenístico en el contexto grecorromano reconocido principalmente por el intercambio cultural entre ambas naciones, resultando Roma más favorecida que Grecia, donde comienza un declive intelectual y un estancamiento de la creatividad en el ámbito literario. El momento helenístico que se ilustra durante el Imperio Romano constituye, según Miralles (1989), un proceso de reconocimiento del alto nivel cultural de Grecia para la propagación política y como vehículo lingüístico para acercar a Roma a los pueblos del cercano Oriente.

Ahora bien, los romanos también consideraron como asunto de interés la educación y la tradición literaria, por lo que se valieron del legado griego y del proceso de helenización para definir los procesos didácticos que sostendrían el imperio. En este sentido, Escribano (ob. Cit.) relata que la expresión *didaskhein*, centrada en la enseñanza, pasa a su voz latina y es donde surgen los términos *discere* y *docere*, cuyos significados se asocian con aprender y enseñar, respectivamente. Según el mismo autor, el uso de estos vocablos latinos estuvo relacionado con las prácticas militares del ejército romano y más adelante con la religión asociándose a su vez con los términos disciplina, doctrina, docencia y discípulo. De este modo, la instrucción militar romana estaba centrada en la noción de poder y conquista de éste, a través prácticas de combate y lucha potenciando habilidades y destrezas físicas por encima de las intelectuales.

Avilés y Rojas (2010), describe **la educación romana como un referente significativo de persuasión reconocido en la argumentación y el discurso como recursos lingüísticos durante la enseñanza**, además de la riqueza literaria derivada del manejo de la lengua griega y romana al mismo tiempo. No obstante, el alcance y valor de la retórica es disminuido a causa del imperio conformado, el cual sellaba todo tipo de libertades, las expresiones de pensamiento crítico y toda voluntad de democracia. Se asumió la retórica como un saber literario que permitía identificar una obra de alta calidad sin mayores implicaciones como proceso didáctico útil para ampliar el pensamiento humano bajo el ideal de la libertad.

Miralles (ob. cit.), también resalta que Flavio Josefo a través de su obra titulada *La Guerra de los Judíos* permitió a griegos y romanos de la época helenística conocer sobre las antigüedades de la población judía, la cual era una tercera corriente considerada como base del estado ideal. Tras la muerte de Alejandro Magno y bajo la dinastía de los Tolomeos la comunidad judía establecida en Alejandría constituía un importante núcleo cultural y social que poco a poco se fue separando del hebreo y el arameo como lenguas nativas para adoptar el griego como lengua oficial para la traducción de los *libros sagrados*.

En un primer momento, la helenización en Palestina fue pacífica sin embargo a la derrota de Tolomeo II por Antioco III cambia el panorama judío bajo la dinastía Seleúcida donde se impone a la fuerza la cultura griega y, con ello, los procesos de enseñanza centrados en la *Paideia Helenística* así como el culto y rituales paganos, ante lo cual surgen movimientos de oposición, entre ellos, Los Macabeos de donde se derivan los fariseos y los seduceos. Una vez tomada la región de Palestina por el Imperio Romano el Cesar declara la religión judía como *religio licita*, con lo cual se logra difundir de manera natural los escritos contenidos en la Biblia.

Ante la confluencia entre la religión hebrea, la cultura griega y el imperio romano se debe considerar además el advenimiento del cristianismo, con la llegada y las enseñanzas de Jesucristo. En este sentido, conviene destacar la labor apostólica de

San Pablo, quien conocido por su vinculación con la cultura helénica difundió sus enseñanzas sobre las vivencias con Jesucristo a través de cartas dirigidas a las comunidades dominadas por Roma. Un ejemplo de esta acción se encuentra en la primera carta dirigida a los romanos, donde San Pablo, expresa “por él Cristo Jesús, nuestro Señor, recibí la gracia y la misión del apóstol, para persuadir a los hombres que se sometan a la fe, y con eso sea glorificado su nombre” (1:5). En este punto, es menester reconocer en la historia de la didáctica el valor de la verdad y convicción cristiana como ejemplo para promover seguidores de una doctrina que se mantiene vigente en la humanidad.

Retomando los puntos relevantes de la educación helenística hay que precisar, como se viene señalando, tres escenarios: el griego, el romano y el hebreo en donde el ímpetu de la enseñanza se fundamentó principalmente en la escritura como medio de transmisión de saberes y, por ende, en la gramática. De lo anterior, se puede considerar que quienes tenían la misión de enseñar bien sea para la preservación cultural helenística, el adiestramiento militar romano o la adoración religiosa según las creencias judías debían ser gramáticos y conocedores en profundidad de la riqueza contenida en los textos para su abordaje, interpretación y posible traducción. Por otra parte, es sumamente valioso adicionar a la práctica docente la fuerza espiritual que subyace de las propias convicciones cuando éstas persiguen la verdad, la paz y el amor según los designios del cristianismo.

Avanzando en el tiempo se encuentra que los romanos persiguieron fatalmente a los primeros cristianos porque vieron con preocupación su poder de conquistar seguidores mediante la evangelización como práctica de enseñanza, que profesa la misericordia de un Dios vivo capaz de perdonar los pecados de los seres humanos para consecución de la vida eterna a través de la conversión en la tierra. Como es apreciable, este periodo estuvo determinado por dos tendencias de enseñanza, que se conjugan una vez que los romanos dejan de perseguir a los cristianos y se convierten al evangelio. Surge entonces el catolicismo como doctrina religiosa permeada de principios

cristianos y estructura imperial, cuyas prácticas de enseñanza adquieren un carácter expansionista y opresor que determinó modelos educativos por siglos, con repercusiones lamentables en la historia del mundo.

No obstante, el aporte de los personajes católicos como San Agustín, San Isidoro y Santo Tomas de Aquino resalta en la historia por su relevancia en la configuración de la didáctica como disciplina pedagógica. En este sentido, San Agustín destaca por su obra *De Magistro*, cuyo contenido se constituye en un dialogo orientador sobre las prácticas didácticas que describe la filosofía agustiniana de la educación y pondera el valor de la comunicación de la palabra exterior e interior. Por su parte, San Isidoro con su obra denominada *Etimologías* generó un recurso educativo de utilidad para la enseñanza de las áreas de interés en su época. El pensamiento y obra de Santo Tomas de Aquino se distingue por la combinación del ideal aristotélico con la fe cristiana, sentando con ello las bases de la enseñanza escolástica, lo cual se constituyó en un antecedente de gran relevancia para la didáctica.

Sin lugar a dudas, la educación medieval estuvo caracterizada por los principios religiosos del catolicismo fundamentados en la teología escolástica y centrada en la enseñanza de limitadas áreas de conocimiento, generando con ello sesgos de información y estructuras de poder dominantes entre las clases sociales. De ahí, que la edad moderna estuviera marcada por reacciones contrarias a la enseñanza medieval, siendo René Descartes uno de los grandes pensadores de la historia y uno de los pioneros de la filosofía moderna al plantear alternativas distintas a la religión y la filosofía aristotélica para hallar la verdad.

Precisando de una vez, se tiene que **el aporte principal de Descartes a la didáctica se encuentra en la formulación de su método fundamentado en la duda**, como facultad del pensamiento y de la razón que facilita el encuentro con la verdad. En este sentido, Klaus (2001), detalla aspectos interesantes de la obra *La búsqueda de la verdad por medio de la luz natural*, enfatizando en su valor didáctico que incita la autoformación bajo un enfoque transcendental que supera al plano filosófico



especulativo hacia el plano político pedagógico con interés en incidir en la vida práctica.

Descartes promueve la duda como método para alcanzar la verdad de los conocimientos y destaca que la seguridad que se tenga sobre éstos define la certeza. **La duda metódica es el camino propuesto por Descartes para cuestionar todo aquel conocimiento que se crea poseer hasta llegar a una verdad indubitable. El método como tal se estructura en tres momentos básicos, que son: la duda, el descubrimiento del cogito y la recuperación del mundo.** En el primer momento, se debe dudar de la información que brindan los sentidos, recordando que a través de la percepción y los sueños se pueden tener nociones poco certeras, asimismo es necesario poner en duda la razón, cuyos pensamientos pueden ser producto de la precipitación del proceso de deducción y de la existencia de un posible *genio maligno* que engaña al hombre en su razonar.

Bajo estas consideraciones, se debe asumir una postura abierta a la posibilidad perenne de dudar de todo, dándole a la razón una función protagónica y orientadora en la búsqueda del conocimiento verdadero, lo cual da pie al surgimiento de dos verdades: *Cogito, ergo sum* (pienso, luego existo) y *Cogito, sum* (yo pienso, yo existo), que constituyen el segundo momento del método donde el sujeto se acepta como ente pensante capaz de actuar crítica y reflexivamente. El tercer momento de la duda metódica, viene dado por la recuperación del mundo mediante la demostración de la existencia de Dios como un ser perfecto y la demostración de la legitimidad de las propias facultades cognoscitivas a través del reconocimiento de la bondad divina y el rechazo de las hipótesis que se puedan plantear en el primer momento con base a la existencia de un *genio maligno* y la indistinción entre el sueño y la vigilia.

La incidencia de la duda metódica de Descartes en el proceso didáctico resulta de su utilidad para promover la autoformación de cada persona, como sujeto crítico que procede reflexivamente ante las situaciones de aprendizaje en el contexto social. Por otra parte, es un método de enseñanza válido para fundamentar una praxis docente

enmarcada a estimular procesos cognoscitivos complementarios entre la experiencia obtenida a lo largo de la vida y el cúmulo de información abordada desde las áreas de estudio disciplinares y susceptibles de ser sometidas a revisión a través de la duda como luz natural para la adquisición del conocimiento verdadero.

Por lo demás, **resulta ineludible mencionar a Juan Amos Comenio**, considerado el *padre de la didáctica* y uno de los más destacados reformadores de la educación escolástica, **cuya labor pedagógica se basó en los principios del humanismo, el renacentismo y el pensamiento baconiano**. Comenio describía al hombre como un microcosmos perteneciente al cosmos, figura con la cual argumentaba que el ser humano tiene las condiciones naturales y religiosas para obtener el conocimiento del universo que puede o merece ser aprendido siempre que se le brinden las oportunidades para acceder a la educación y, con ello, recibir la gracia divina.

La *Didáctica Magna de Comenius (1986)* recogía los principios agustinianos de reflejar en el proceso de enseñanza y aprendizaje la imagen de Dios mediante prácticas basadas en el respeto, la cordialidad y la libertad, entre otros preceptos. De este modo, se consideraba que quienes practicaban la enseñanza fundamentada en el maltrato físico, la denigración psicológica y la desigualdad social estaban de espaldas a Dios y era el principal detonante de los problemas de socialización del ser humano. Es así como, se promulga la idea de “*enseñarlo todo a todos*”, con la intención de garantizar que todas las personas reciban nociones fundamentales sobre la razón y finalidad de todas las cosas para su buen desenvolvimiento social y plenitud espiritual.

Entonces, **surge la denominación del método conforme a la naturaleza de Comenio**, con el cual este distinguido personaje proclamaba que la enseñanza debía estar centrada en la naturalidad, gradualidad y ciclicidad. Es decir, que el abordaje de la enseñanza debía fundamentarse en el respeto y consideración de la naturaleza de cada sujeto, quien puede aprender todos los contenidos de manera gradual de acuerdo a su edad y cuya complejidad va aumentando en la medida que se retoman las experiencias en otros grados o niveles de la educación formal. Con ello, también se

estable el valor predominante de las prácticas de enseñanza sustentadas en la demostraciones gráficas y experimentales a fin de potenciar en el estudiantado su capacidad intuitiva basada en los sentidos.

Definitivamente, **Comenio aportó con su quehacer pedagógico un ideal pansófico, que es denominado por muchos como una utopía, pero que permitió visualizar al hombre como un ser susceptible de aprender todo lo significativo de su mundo para alcanzar su bienestar, la consagración divina y relacionarse mejor con sus semejantes, para lo cual también es preciso detallar el ideal humanista – renacentista que perseguía la igualdad social en el marco de la dignidad humana.** En este mismo orden de ideas, Comenio proyectó el pecado del hombre como consecuencia de la ignorancia, por esta razón postuló que para estar cerca de Dios y alcanzar su gracia como imagen reflejada de éste debía ser instruido adecuadamente y vinculado con prácticas sociales significativas para el entorno.

**La incidencia de la didáctica de Comenio en la práctica docente es apreciable en lo que respecta a la organización del currículo considerando la gradualidad y ciclicidad de los contenidos, los cuales se disponen de menor a mayor complejidad según la edad de los educandos y el grado cursado.** Cabe destacar, que respecto a las diferencias de cada sujeto de aprendizaje es necesario que el docente tome en cuenta la naturaleza de cada individuo y las considere como estilos propios de cada educando para incitarlo a aprender efectivamente. Por otra parte, si la finalidad de la educación según Comenio es alcanzar la luz eterna por medio de la devoción, la virtud y la instrucción, ésta última debe abordarse desde un enfoque humanista que permita el mejor desarrollo de la personalidad de cada sujeto de aprendizaje para el bienestar de sí mismo, su prójimo y para estar en gracia con Dios.

En virtud de lo anterior, la práctica docente se debe enmarcar en la promoción de experiencias significativas y motivadoras para despertar en los estudiantes la voluntad (*velle*) hacia el estudio, sin necesidad de recurrir a los tratos humillantes y denigrantes, conjuntamente con una organización sistemática de contenidos que

permitan elevar el nivel de conciencia (*esse*) sobre el bien y el mal de todas las cosas del universo y desencadenantes en el desarrollo del intelecto (*nosse*) para alcanzar el buen comportamiento en sociedad de la mayor cantidad de personas y para su óptimo aprovechamiento en la disposición de grupos de aprendizaje en el aula a objeto de brindar oportunidades de desarrollo a los más desprovistos de la capacidad de conocer y pensar.

**Avanzando con el empirismo de John Locke se identifica una notable tendencia de la didáctica hacia la valoración de la experiencia como la principal fuente del conocimiento y de las ideas.** Al respecto, Locke sugiere un método de enseñanza centrado en la noción del iluminismo donde se plantea la liberación del hombre de toda situación que le oprima y le permita el realce de su capacidad para pensar y confiar en sí mismo. De igual modo, se esboza la transposición del empirismo en una educación concreta, fundamentada en las actividades y el trabajo productivo demandado por la sociedad más que en el saber enciclopédico y las reglas rigurosas, aseverando con ello, que los hábitos y la práctica son suficientes para lograr adecuada formación del hombre en cuanto a las virtudes y su utilidad.

Retornando al concepto de las ideas, éstas se conciben sólo a través del concurso de la experiencia negando a su vez la posibilidad de las ideas innatas en la mente y son los sentidos la única fuente del conocimiento verdadero. A este fin, la experiencia puede ser interna o externa, la primera se vincula con la reflexión y la segunda se refiere a la sensación. La reflexión implica todas las operaciones mentales que puede experimentar el sujeto y pueden considerarse la percepción, la duda y la voluntad como una de las principales en este aspecto. La sensación concibe todos los objetos externos que pueden ser captados a través de los sentidos. En este punto, las ideas se van a clasificar en simples y complejas. Las ideas simples pueden ser producto de la reflexión o de la sensación mientras que las ideas complejas resultan de las operaciones del intelecto que permiten la combinación de las anteriores.

**Otro argumento relevante de Locke está relacionado con sus lecciones sobre la condición del cristianismo frente a la razón, donde exalta el valor de la libertad de pensamiento en el proceso de construcción de la fe, dejando al entendimiento del evangelio el poder de orientación de las creencias divinas.** También destaca el valor de la tolerancia ante la diversidad de ideas con respecto a la religión como ápice para la convivencia humana y la libertad espiritual. En consecuencia, la educación debe ser un medio para que el hombre desarrolle sus ideas, tanto internas como externas, y logre construir ideas complejas que le permitan consolidar sus creencias cristianas en el marco de la libertad de conciencia, para que sea útil en su contexto mediante su desempeño en las actividades que le sean encomendadas.

Sintetizando el análisis, **la didáctica bajo el empirismo de John Locke resulta en la práctica docente una reacción frente al racionalismo y a la noción cartesiana de las ideas innatas.** Provee al docente de fundamentos teóricos para emprender su práctica de enseñanza fomentando la actividad social desde el aula con énfasis en el trabajo funcional, la libertad de pensamiento y el entendimiento cristiano con soporte en el respeto y la tolerancia.

De la misma forma, se pueden estimular las ideas de los estudiantes por medio de experiencias significativas que, considerando los sentidos como la única fuente del conocimiento verdadero, favorezcan la reflexión y la sensación. Asimismo, se debe resaltar que uno de los aspectos claves en el proceso educativo es la capacidad que tenga el sujeto para interpelarse a sí mismo, lo cual puede lograrse con la reflexión que, a su vez, viene dada por la experiencia interna que subyace en las operaciones mentales de cada individuo cognoscente.

Posteriormente, se tiene la época de las luces revestida en el periodo de la ilustración, donde destaca el nombre de **Jean Jacques Rousseau** como una de las personalidades más prominentes e influyentes en la Revolución Francesa. Entre sus obras resaltan la Nueva Eloisa, Emilio y Contrato Social, con las cuales expresó sus

ideas acerca del origen de la desigualdad de los hombres de una sociedad, los parámetros de libertad requeridos para la autorealización y construcción de nuevos esquemas sociales, los principios de la educación en pro de un Estado democrático que permita el equilibrio entre las aspiraciones individuales y un orden social coherente con la voluntad general.

**Rousseau atribuye mayor importancia al sentimiento que a la razón, situación por la cual estima la felicidad del hombre en condición del romanticismo y el pragmatismo, es decir que el ser humano alcanza su realización cuando en su interior es capaz de sentirse libre y satisfecho por gozar de lo que anhela en un contexto donde lo individual no afecte la felicidad general, cuyas incidencias recaen sobre la colectividad.** Por esta razón, los sentimientos deben ser objeto de una educación vinculada al desarrollo del ser, que permita a la persona ampliar sus perspectivas sociales contribuyendo a la consolidación de un Estado democrático partiendo de la realidad, de los problemas y del valor de la familia como núcleo central de la formación del hombre en sociedad.

Bajo la postura de Rousseau se puede admitir un pensamiento social amplio y abierto a la conformación del Estado con base en el respeto, la justicia y la igualdad, sin embargo, la paradojas que presenta este personaje en su discurso, sobre todo, acerca de la educación femenina y el matrimonio, conllevan a considerar algunas contradicciones donde sólo es posible interpretar sus ideas habiendo alcanzado una sólida madurez cívica y educativa.

En cuanto a la educación femenina, Rousseau reconoce en las mujeres una mayor capacidad intuitiva y más sensibilidad por lo que, en un primer momento, es cauteloso al considerar que tenían el mismo derecho de ser educadas, no obstante habría que establecer distinción de su estado natural con relación a las ambiciones que pudieran desarrollar frente a los hombres, además de ello se indica el valor de la unidad del matrimonio como un contrato para el orden social, donde la esposa debe ser preparada para contribuir con la formación de la familia.

En el **campo de la didáctica el pensamiento de Rousseau confluye con una práctica docente orientada al desarrollo de las potencialidades del ser de cada educando, a través de la valoración de los sentimientos, como máxima expresión humana de acercamiento al conocimiento y a la felicidad individual y general.** En este sentido, se plantea que la educación debe partir de la familia como núcleo social primario y, para lo cual, la práctica docente debe estimular fundamentalmente las actitudes en pro de un aprendizaje efectivo y adecuado comportamiento social.

Al mismo ritmo de la ilustración europea, se remonta en la historia el nombre de **Immanuel Kant, como el creador del criticismo con su obra denominada *Crítica de la Razón Pura*,** con la cual se explica el tópic que se encuentra al estudiar los límites y el valor del conocimiento, entendiendo que no es posible conocer las cosas tal como son, si no únicamente como fenómenos percibidos por el sujeto cognoscente, cuyo abordaje se da por medio de canales subjetivos, que son identificados como formas a priori relacionantes necesarios con el dato de la experiencia.

De esta manera, el conocimiento está vinculado con las formas a priori de la sensibilidad y el pensamiento de cada individuo. Denotando con ello, que la sensibilidad es la percepción de las cosas y el entendimiento es la capacidad del sujeto para juzgar tales fenómenos. Las formas de pensamiento se distinguen como conceptos puros o categorías del juicio que tienen que ver con la cantidad, la cualidad, la relación y la modalidad.

La didáctica planteada, según la moral kantiana, revela una posición personal de **autonomía y libertad para elegir el bien y actuar con buen proceder,** aunque esta elección puede que no sea placentera, por lo que es necesario educar, es decir, enseñar correctamente para que la persona se sienta motivada a obrar de manera adecuada en su contexto social respetando límites y asumiendo consecuencias de los actos cometidos, labor que puede resultar compleja porque entran el juego los intereses particulares y generales. Bajo estos preceptos, el pensamiento de Kant se hace presente en la práctica docente en la medida que es posible conciliar el pensamiento y la

investigación científica, por encima del empirismo, con los valores morales que permitan la formación de un ciudadano capaz de elegir en libertad su modo de actuar y proceder con base a la autonomía de su conciencia y el bien general de sus semejantes.

También resulta conveniente abordar, desde la mirada de Soëtard (1999), los aportes de **Johann Heinrich Pestalozzi**, quien mediante su apasionante actividad pedagógica **pudo llevar a la práctica una de las paradojas de Rousseau, sobre la dificultad de formar hombres libres y ciudadanos a la vez y, de esta manera, pudo determinar que el interés derivado en toda formación es algo relativo a la individualidad**, donde florecen los deseos más egoístas que se sobreponen al bienestar general. De este modo, explica que la dificultad en formar al hombre respetando su dignidad y deseos de libertad para su buen desempeño en la sociedad emerge cuando entran en conflicto los intereses personales y colectivos.

En este sentido, **Pestalozzi propone un método de enseñanza fundamentado en la consecución de la libertad autónoma del sujeto**. Para ello, indica que tanto la religión como la política deben superar sus conflictos e institucionalizar procedimientos que permitan la creación de la voluntad general por encima de las voluntades individuales para depositar en la escuela la potestad plena en el ejercicio de una educación orientada al bien común con respeto a la dignidad individual y social de las personas.

Además, expone los atributos que debe reunir el docente en su práctica, a quien denomina educador comprometido con el fomento de la autonomía y la promoción del oficio valorado en el mundo social. Asumir una práctica docente bajo la didáctica de Pestalozzi implica dejar de transmitir cúmulos de información de una generación a otra para incitar armoniosamente la construcción de la libertad autónoma por parte de cada educando, con base a su realidad contextual en intereses personales para su consideración en la determinación de la voluntad social.

Como ya se ha planteado, **el método de enseñanza de Pestalozzi persigue la libertad autónoma para que el sujeto sea capaz de discernir sobre lo bueno y lo**



**malo partiendo de sus intereses individuales pero tomando en cuenta su desempeño en el contexto social donde se desenvuelve.**

En su obra *Cómo Enseña Gertrude a sus Hijos*, es posible comprender los componentes, así como, su carácter práctico que remite a la manifestación de actitudes por parte del docente que lo ejecute. Los componentes esenciales del método lo constituyen la cabeza, el corazón y la mano, en razón de que son fuerzas internas que se concretan en la acción autónoma de manera articulada. La cabeza representa el poder del individuo para desarrollar ideas y conceptos, el corazón su sensibilidad para contribuir en estructuración de la naturaleza que define a la sociedad y la mano su habilidad para aplicar y obrar lo conocido en el ámbito real.

De lo anterior, se puede estimar que la concepción de Pestalozzi es la base de la enseñanza por competencias donde se fomenta el desarrollo del saber, saber hacer y saber ser de manera integrada y vinculada a un fin social. Una vez más, el docente debe desplegar en su accionar amplias destrezas para engranar la parte razonable y la parte sensible del acto educativo, de manera viva, reflexiva y práctica, en favor de liberar la personalidad autónoma y construir una nueva humanidad más social y cercana a los intereses de todos.

Es imprescindible hacer un pequeño bosquejo sobre la obra *El Canto de los Cisnes*, donde Pestalozzi pone de manifiesto su preocupación por mantener una relación dialógica entre la teoría y la práctica docente, permitiendo que la primera se enriquezca de las vivencias, experiencias y conclusiones que se puedan alcanzar con la segunda. De igual modo, enfatiza en las posibilidades que brinda la educación para entrelazar en una misma acción la investigación y la filosofía para generar desde la praxis docente nuevas teorías con base a los resultados obtenidos de cada propuesta metodológica que el docente desee implementar.

A continuación, se detallan los aspectos relevantes en **la vida y obra de John Dewey, quien marcó el pensamiento pedagógico contemporáneo con sus aportes sobre el instrumentalismo del conocimiento para solucionar situaciones**

**problemáticas reales del entorno y su labor en defensa de la democracia, la justicia e igualdad social.** El planteamiento principal de Dewey recae sobre la experiencia y ésta es asociada, a su vez, con un mundo incierto, lleno de errores y de labilidad donde la razón es un vehículo para equilibrar las condiciones existentes. La experiencia en Dewey trasciende al empirismo clásico al no concebirla únicamente como una forma de expresión de la conciencia y la subjetividad, ya que la plantea como un estado que comprende también lo negativo de la vida reflejado en la ignorancia y la precariedad, abarcando de manera amplia todo lo que atañe al ser humano y su contexto.

**En la obra titulada *Mi Credo Pedagógico*, Dewey expone que la clave de la enseñanza se encuentra en saber despertar el interés real por las cosas, con base a la experiencia de eventos y situaciones en un mundo dinámico, cambiante e incierto.** Es así como Dewey permite inferir que la práctica docente debe apuntar hacia la inclusión del individuo en su contexto de manera activa para construir una conciencia, tomando en cuenta dos aspectos fundamentales, a saber: el psicológico y el social. En el plano psicológico se distinguen las potencialidades individuales exteriorizadas mientras que en el plano social surgen las demandas de trabajo y actividad que impone la civilización, en este sentido conciliar ambos planos es función de la labor docente.

**El método de enseñanza propuesto por Dewey en *Democracia y Educación*, se sustenta en el método general de la investigación, dividido en cinco momentos donde es posible determinar las orientaciones didácticas específicas.** El primer momento consiste en dejar que el alumno construya libremente sus experiencias y de allí extraer una situación problemática de su interés. En el segundo momento se incentiva a que el alumno aborde la situación problemática para su delimitación en fomento de sus habilidades intelectuales en la formulación de ideas o hipótesis. Seguidamente, el tercer momento plantea la posibilidad de indagar, observar, experimentar acerca del fenómeno estudiado. En el cuarto momento se dispone la reelaboración de hipótesis primarias con respectos a los hallazgos de la fase anterior.

Por último, se indica en el quinto momento aplicar o llevar a la práctica las conclusiones para su validación definitiva en el contexto donde emergió la situación problemática originalmente.

Por otro lado, Röhrs (1999), describe la obra de **Georg Kerschensteiner**, quien es conocido como el **pionero de la educación popular**, destacado seguidor de Pestalozzi, Dewey y Spranger y fundador de la escuela activa. Sus aportes principales se asientan en la construcción de una educación general que permita vincular la formación profesional con la responsabilidad cívica, enmarcado en una filosofía de la cultura, para el beneficio de la sociedad mediante la solución de problemas de la vida cotidiana y adecuado ejercicio de los valores morales. Sus producciones teóricas derivan de sus actividades prácticas de enseñanza, por lo cual es un fiel defensor del enfoque pragmático del conocimiento generado en el aula, alentando así la vinculación del quehacer teórico con la praxis desde el trabajo en la escuela y la formación de oficios para la vida.

Sus obras pedagógicas repuntan un valor incalculable en el ámbito de la educación pública como herramienta institucional para la transformación social. Específicamente en su obra, *El concepto de la escuela* expone un estudio interesante que facilita la comprensión de los procesos implícitos en la organización escolar para su efectivo desarrollo, asumiendo también las reformas metodológicas y didácticas fundamentales para que tales ordenaciones resulten convenientes. También publicó *El Alma del Educador* y *Problema de la Formación del Personal Docente*, cuya ilustración del maestro permite concebirlo como un hombre de acción pedagógica intencionada, práctica y voluntaria, determinada por los valores y por el ímpetu de influenciar a otros para un mejor comportamiento social.

En cuanto a la formación docente, **Kerschensteiner reconoce que el principal problema recae sobre las contradicciones para vincular la actividad netamente investigativa con la praxis y generar a partir de allí nuevas teorías**, resalta el valor de la práctica docente y enuncia que un gran pedagogo no necesariamente es un buen

maestro, dado que en la primera situación es un teórico y en la segunda se plantea su ejercicio práctico para validar las cuestiones postuladas, pero que en ningún caso es positivo separar ambas funciones. **En tal sentido, se inclina hacia la formación de un docente práctico que sepa conjugar armoniosamente las teorías pedagógicas durante su acción de enseñar, comprobando la efectividad de las mismas y reflexionando acerca de nuevas proposiciones mediante las vivencias en el ámbito escolar real.**

Desde otra perspectiva, se tiene un destacado personaje ruso con el nombre de **Antón Makarenko**, cuyas labores pedagógicas posicionaron la educación colectiva como una acción posible y viable en medio de las crisis sociales de la contemporaneidad, permitiendo con ello la emancipación de las cadenas opresoras que en los niños se tendían como una forma de vida oscura, ociosa y sin valores. Para Makarenko lo más importante era generar un modelo educativo a partir de los intereses de la sociedad soviética y con alta confianza en las posibilidades de ésta para formar un hombre nuevo y fiel en el progreso del comunismo.

**Los aspectos más notables de la pedagogía de Makarenko recaen sobre la autoridad que debe ejercer el educador como agente de enseñanza desde la disciplina, la voluntad y el carácter de manera articulada al trabajo productivo de interés comunal.** No admite en su discurso, la espontaneidad ni la improvisación durante la acción didáctica, del mismo modo, considera que deben existir parámetros suficientes para frenar los deseos individuales de los educandos que pudieran perjudicar el bien colectivo.

Para este personaje, la labor docente debía desplegar amplias habilidades sociales, emancipadoras y metodológicas para promover en las comunas su autodesarrollo desde la base del cooperativismo, la corresponsabilidad compartida en la administración de bienes materiales y culturales, la distribución de los recursos y los valores implícitos en la consolidación del estado con fundamento en el socialismo como doctrina ideológica.

Siguiendo con los movimientos progresistas de Europa, es claro que la **Escuela de Frankfurt**, constituye un núcleo fundamental en la estructuración socioeducativa del contexto geohistórico contemporáneo. En este sentido, la Escuela de Frankfurt se conoce como el espacio académico generador de las principales ideas en torno a la teoría crítica. Sus orígenes se remontan a las primeras dos décadas del siglo XX en Alemania, en un contexto convulsionado por la crisis social generada a consecuencia de las guerras, los autoritarismos, el antisemitismo, el fascismo y el nazismo, entre otras formas de descomposición humana. También es importante destacar, que la teoría crítica tuvo sus bases de inspiración en el Marxismo, sin embargo la orientación ortodoxa que esta doctrina fue adoptando motivó su reconstrucción y crítica.

De este modo, Muñoz (2004) estima cuatro (04) etapas determinantes en la Escuela de Frankfurt iniciadas entre 1923 y 1924 con el Instituto de Investigación Social y estableciéndose desde allí una de las líneas de investigaciones de carácter crítico dialéctico. La segunda etapa se ubica hacia 1932, conocida como la primera generación de esta corriente del pensamiento, bajo la dirección de Max Horkheimer y determinada por el ascenso del Nazismo y el exilio en el que padecieron además de su director pensadores como Adorno y Marcuse, entre otros, cuyos efectos se evidencian en la demarcación sesgada de la escuela que luego es ampliada mediante la inclusión de estudios sobre la sociedad postindustrial y sus estructuras sociopolíticas y culturales.

Continuando con la periodización de Muñoz (ob. cit.), se tiene una tercera etapa desde 1950 hasta la muerte de Adorno en 1969 y de Horkheimer en 1973, cuyo principal aporte se identifica en la conjunción de las técnicas empíricas con la reflexión teórica. Finalmente, se tiene una cuarta etapa liderada por Habermas y otros teóricos, con la cual se cierra el ciclo clásico de la Escuela de Frankfurt y comienza una segunda generación caracterizada por la ampliación de ideas y enriquecimiento de la investigación social mediante la aplicación de métodos empíricos derivados de la tradición positivista y funcional – sistémica.

En este sentido, la alineación de modelos pedagógicos generados desde la tradición positivista ha desencadenado reacciones críticas que adversan los modos de dominación marcados por esta corriente del pensamiento. Han surgido diversas posiciones que fundamentan la teoría crítica y presentan alternativas para incitar prácticas docentes liberadoras, transformadoras y emancipadoras de las realidades sociales que impiden el bienestar integral de los colectivos humanos.

La teoría crítica se concibe como la construcción de una teoría social considerando integralmente todos los aspectos y los significados. Asimismo, se visualiza al objeto del conocimiento y al sujeto como el producto de una práctica social, cuya realidad es de naturaleza compleja y dinámica. El sujeto interactúa activamente con el objeto para su aprehensión y construcción constante, desde donde resulta relevante el estudio de la acción comunicativa para entender el comportamiento de los individuos en la sociedad.

De tal manera, **la teoría crítica despierta un interés cognoscitivo emancipador basado en la reflexión y plantea la criticidad como fin último de las ciencias sociales.** Predominan ideales prácticos movilizados a mejorar la existencia humana. El conocimiento es derivado de una construcción social bajo un entramado de relaciones de poder que produce valores y creencias culturales. El poder está asociado a la capacidad de transformación y emancipación de la realidad. Se plantea una lógica dialéctica mediada por la retroalimentación en circuitos circulares. La metodología empleada es básicamente cualitativa aunque, según algunas posturas, no se excluyen procesos cuantitativos. Se estudian situaciones bajo la orientación práctica de lo correcto y lo justo sin perder el rigor científico.

De acuerdo a las reseñas anteriores, también es inexcusable abordar los aportes de las personalidades más destacadas en la construcción de la teoría crítica como **Henry Giroux, Paulo Freire, Gimeno Sacristán y Domingo Contreras**, entre otros, quienes desde su forma de hacer didáctica han influido en los modelos educativos que persiguen superar la desigualdad social imperante en el siglo XX y que lastimosamente

aún persiste durante las dos primeras décadas del siglo XXI. De igual forma, se aprecia como intentan devolver a la didáctica su sentido crítico, reflexivo, innovador y autónomo a través de su vinculación con los procesos investigativos en el aula, para atenuar los efectos de una realidad actual que refleja prácticas docentes desligadas de las explicaciones teóricas y provocadoras de una sociedad carente del valor del trabajo y de la solidaridad humana.

Una de las primeras ideas expresadas por el gran pedagogo latinoamericano **Paulo Freire, en su disertación sobre la pedagogía de la esperanza, ilustra la importancia de esta virtud para la humanidad y sus luchas por mejorar la calidad de vida.** También, destaca que la única manera de superar los problemas sociales derivados de modelos de enseñanza sectaristas es asumiendo la posmodernidad radical, es decir el progresismo como fuente de las ideas para la creación de una educación humanizada, donde se posible formar hombres y mujeres con una visión amplia sobre su función socializadora en el mundo, cuyos pensamientos y acciones vayan en dirección del bien común.

En la línea de Freire (2011) se conoce que toda práctica educativa posee una característica directiva, no obstante cuando ésta afecte la capacidad creadora, intuitiva y espontánea del alumno, entonces se presentan rasgos de autoritarismo y manipulación muy dañinos para la democracia desde la escuela como institución social. De igual manera, precisa que la práctica docente lleva implícita procesos, fines, intereses y deseos, entre otros, que reflejan constantes disyuntivas entre el quehacer teórico y el práctico, asimismo una perenne contradicción entre la libertad y la autoridad, donde entra en juego el saber equilibrar ambas posiciones para evitar el autoritarismo o la excesiva permisividad con efectos negativos en la democracia.

**Las ideas de Freire se complementan con la concepción de escuelas radicales de Henry Giroux, quien argumenta que éstas son centros para formar hombres libres de la explotación de clase, de género y de raza para responder pluralmente a las prácticas de dominación existentes.** En este sentido, conviene citar

a Giroux (2003.), quien considera que las propuestas pedagógicas de Paulo Freire “no sólo enfatizan las dimensiones interpretativas del conocer, sino que también ponen de relieve la idea de que cualquier noción progresista del aprendizaje debe estar acompañada por relaciones pedagógicas marcadas por el diálogo, el cuestionamiento y la comunicación” (p. 54). Giroux expresa además, que los docentes bajo este enfoque no cumplen un papel mecánico durante la enseñanza, dado que son sujetos conscientes de su realidad social y las potencialidades que poseen para mitigar la cultura del positivismo, las transformaciones sociales a causa de las condiciones históricas y las políticas dominantes.

Ante esto, sugiere el potencial que poseen los docentes para afrontar los cambios sociales, asumiendo la claridad de la crisis marcada por las prácticas positivistas y las diversas formas de dominación, mediante las acciones que les permitan desarrollar sus competencias al máximo y crear teorías pedagógicas ligadas a su propia reflexión y buena voluntad para cambiar la naturaleza de la sociedad en forma general. **Giroux también alega que los propósitos educativos deben permitir el engranaje del proceso de enseñanza aprendizaje y políticas directrices a las distintas formas de autogestión y empoderamiento social que faciliten la convivencia comunitaria bajo los principios de libertad, igualdad y justicia.**

Definitivamente, **Gimeno Sacristán** aboga por una didáctica rica donde el docente sea capaz de orientar el logro de propósitos de aprendizaje, bajo una concepción progresista y liberadora, hacia el fomento del espíritu creador de cada individuo para su desempeño social, trascendiendo a la mera reproducción de contenidos informativos. Mientras que **Domingo Contreras** postula los principios de una praxis docente perfilada a solucionar dificultades sociales en contextos complejos, dinámicos y carentes de certidumbre mediante prácticas innovadoras sustentadas en la investigación didáctica, como medio de vinculación entre las pretensiones educativas y la realidad de quienes viven el proceso de enseñar.



En fin, la didáctica hoy en día refleja una amplia y basta influencia desde diversos campos del saber, así como desde otras disciplinas, entre ellas la psicología evolutiva, la biología y la sociología, constituyéndose de manera conjunta como las ciencias de la educación, cuya evolución se ha gestado desde los paradigmas predominantes, notándose aciertos y desaciertos en relación a la práctica docente. Por tanto, la didáctica ha tenido diversas manifestaciones teóricas, según el momento histórico y las demandas sociales, que han repercutido en la estructuración del docente a través de su praxis. Sin embargo, es notorio también la desvinculación entre los fundamentos teóricos de esta ciencia y su aplicación en la realidad social.

### **Aproximación a la Definición de la Didáctica**

En aras de construir una definición completa de la didáctica es conveniente partir de lo expresado por Parcerisa (2007), quien plantea que la didáctica es una “disciplina científica que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en ambientes organizados de relación y comunicación intencional (escolares y extraescolares) con la finalidad de orientar sobre cómo mejorar la calidad de aquellos procesos” (p.40).

Antúnez, del Carmen, Imbernón, Parecerisa y Zabala (ob. cit.) conciben la didáctica como una ciencia social orientada por el objetivo de “comprender determinadas actividades sociales, como enseñar y aprender, ya que la enseñanza formal tiene lugar dentro de un sistema institucional y éste se inscribe, a su vez, en el marco de un sistema sociocultural y político más amplio” (p. 58) Complementando las ideas anteriores, Carrasco (2004) refiriéndose al objeto de la didáctica en ambientes escolares afirma que éste se fundamenta en “la enseñanza sistemática, cuyo contenido es la cultura organizada y cuyo fin es la educación del alumno” (p. 20).

De las definiciones anteriores se extrae que la didáctica es un proceso de construcción científica en el ámbito pedagógico, cuyo objeto de estudio se circunscribe

en los procesos complementarios e iterativos de enseñar y aprender, bajo una estructura escolar formal o no formal, en determinado contexto social. En este sentido, también se incorporan los procesos subyacentes sobre cómo ocurre el aprendizaje desde el punto de vista biopsicosocial del sujeto formado culturalmente, lo cual genera puntos críticos de complejidad paradigmática en las concepciones interdisciplinarias.

En consecuencia, la didáctica se asume como disciplina científica de la pedagogía que se ocupa por determinar el modo de optimizar la enseñanza partiendo de la comprensión del proceso de aprendizaje, para garantizar que éste ocurra de la manera más óptima posible y permita la modificación favorable del comportamiento y modos de socialización del ser humano en su contexto.

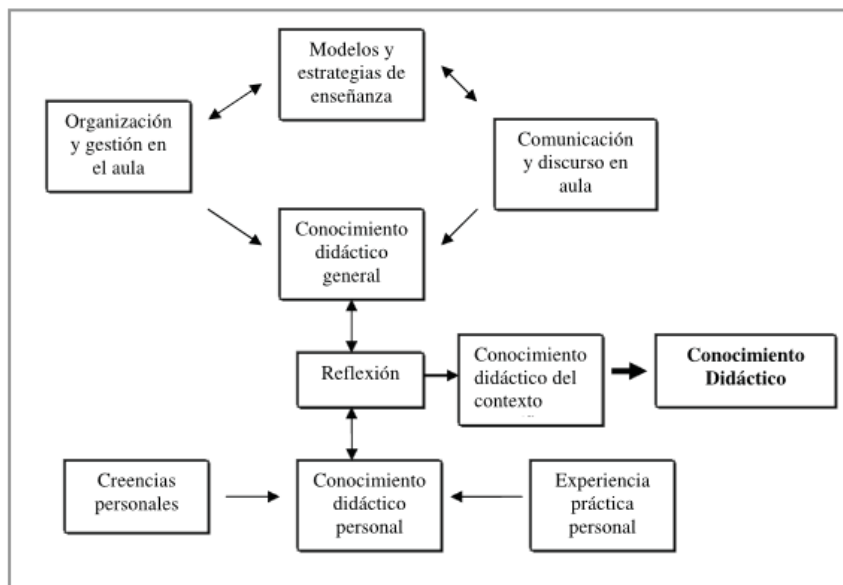
Por esta razón, la didáctica abarca no solo el estudio de la dimensión artística de la enseñanza, sino que también comprende una construcción social de la realidad educativa, con énfasis en la interpretación de los procesos internos y externos que determinan la manera de actuar y de pensar de los sujetos del aprendizaje, para lograr una configuración ideal sobre las dimensiones prácticas y comunicacionales que facilitarán la relación entre docentes y alumnos enmarcada en una estructura curricular.

Ahora bien, Castro (2008) plantea que la construcción del conocimiento es un conjunto de elaboraciones de cada sujeto que subyacen de sus propios esquemas, experiencias y preconceptos. También, afirma que el término constructivismo en el ámbito de la didáctica es ineludiblemente abordado desde la psicología, debido al insuficiente desarrollo conceptual en el campo de la primera y que las aplicaciones acríticas e irreflexivas conllevan situaciones problemáticas.

Por su parte, Ravanal (ob. cit.) relaciona el conocimiento didáctico con el conocimiento profesional que poseen los docentes acerca del proceso de enseñanza de un contenido disciplinar y argumenta que las nociones epistemológicas están profundamente marcadas por una “didáctica ingenua”, donde el profesorado mantiene una postura pasiva ante las ciencias como un todo acabado aunque existen estudios

recientes que demuestran la tendencia inductiva en las concepciones docentes para enfrentar la realidad escolar.

Ravanal (ob. cit.) menciona a Acevedo (2009), quien distingue en el trabajo de Magnusson, Krajck y Borko, cinco tipos de conocimientos o creencias del conocimiento didáctico que tienen que ver con: finalidades, objetivos u orientaciones de la enseñanza, currículo, evaluación, condiciones y factores para que ocurra el aprendizaje y estrategias de enseñanza. De igual manera, el referido autor, expone gráficamente los elementos a considerar en la conceptualización del conocimiento didáctico según la visión de Morine – Dersheimer y Kente (1999), tal como se muestra en el Gráfico 1.



**Gráfico 1. Conocimiento Didáctico según Morine – Dersheimer y Kente mencionado por Acevedo y citado por Ravanal (2009)**

Específicamente, Benedito y otros (ob. cit.) se refieren a la construcción del conocimiento didáctico como un proceso que realiza el docente una vez que investiga y reflexiona sobre su propia práctica para mejorar su enseñanza favoreciendo el aprendizaje, actuando de forma autónoma y crítica ante las circunstancias y exigencias

del contexto. De esta manera, genera argumentos y explicaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en forma de hipótesis latentes de ser verificados en nuevas prácticas docentes.

### **Prácticas Profesionales**

En el contexto de la formación docente es necesario conjugar el saber teórico con el saber práctico, de manera que la aplicación del conocimiento en situaciones didácticas permita reconstruir los saberes, experiencias y creencias sobre el ejercicio profesional de la docencia. En las palabras de Tallaferro (2006) la vinculación requerida entre lo teórico y lo práctico durante la formación docente la brinda el currículo por medio del Componente de Prácticas Profesionales, concebido como un eje transversal articulador del conocimiento con la ejecución y reflexivo, con base al desempeño en el aula y la comprensión de la realidad. Desde este punto de vista, las prácticas profesionales son un espacio de formación docente vinculador del conocimiento teórico y el práctico, que se evidencia en la forma de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje con visión transformadora del proceso educativo.

Complementando las nociones precedentes sobre las prácticas profesionales, Ponce y Andrade (2013) convienen en definir las como un eje motor de la formación inicial que permite la consolidación de competencias docentes en un contexto de actuación y desarrollo profesional. De esta manera, Marcelo y Vaillant (2009), expresan ideas sobre el proceso de construcción de la identidad docente argumentando que ésta se deriva de un sistema coherente de aprendizaje en función de la integración de aspectos inherentes a la formación inicial, la inserción laboral y el desarrollo profesional. De igual forma, enfatizan que los atributos necesarios para el ejercicio profesional docente son la flexibilidad, la perseverancia, el entusiasmo y la preocupación por los educandos.

Por consiguiente, Marcelo y Vaillant (ob. cit.), citando a Guskey y Sparks (2002), explican un modelo sobre el proceso de cambio experimentando en la docencia que parte de la aplicación y reflexión sobre cuatro dimensiones, relacionadas con el dominio personal, el dominio de la práctica, el dominio de la enseñanza, el dominio de las consecuencias en el aprendizaje y el dominio del contexto externo. Esto quiere decir, que durante la formación y desarrollo profesional del docente es necesario movilizar en él procesos reflexivos que tengan impacto sobre su desempeño considerando los ámbitos de actuación para su crecimiento.

Haciendo énfasis en la educación venezolana, es necesario reconocer que las bases legales de las prácticas profesionales se encuentran en la Resolución N° 01 denominada Directrices para la formación docente, desde donde se definen las prácticas profesionales como un eje de aplicación integrador de los demás componentes de formación (general, especializada y pedagógica) con base al perfil profesional de egreso.

Al mismo tiempo, se describe la práctica profesional como un espacio de formación inicial propicio para la generación de cambios en el aula de clase que permitan atenuar las actividades rutinarias por medio de un aprendizaje activo y eficiente de los educandos. Según este documento rector las prácticas profesionales funcionan como un proceso sistemático y progresivo de acumulación de experiencias que facilitan la reflexión docente sobre las vivencias de la realidad escolar para el desarrollo de las competencias asentadas en el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, permitiendo a su vez la consolidación vocacional hacia la carrera y sus implicaciones profesionales.

### **Innovaciones Curriculares**

Retomando la posición de Díaz Barriga (ob. cit.) y Aceituno (ob. cit.) se conciben las innovaciones curriculares como cambios o la incorporación de las

novedades del momento a la estructura curricular guiada por un proceso de reflexión e investigación desde la praxis docente. Contreras (ob. cit.) y Stenhouse (ob. cit.) plantean que las innovaciones curriculares deben emerger de una interpretación crítica de la realidad acompañada de una labor docente deliberada y reflexiva que genere nuevos conocimientos mediante la investigación científica.

Díaz Barriga (ob. cit.) distingue varios modelos de innovaciones curriculares que han surgido en el transcurso del tiempo para satisfacer las demandas de la sociedad del conocimiento y atender a las políticas de organismos nacionales e internacionales. Entre los modelos o propuestas de innovación curricular destacan la educación por competencias, el currículo flexible, las tutorías, el aprendizaje basado en problemas y casos, entre otras más. Ante los resultados de estas innovaciones la autora expresa su postura crítica y considera que la aglutinación de propuestas y diversidad de concepciones han estado al margen de un trabajo reflexivo del docente, quien es el actor principal en la generación de cambios curriculares y se ha menospreciado su aporte como cultivador de nuevos conocimientos al campo de la didáctica.

Continuando la disertación, Pallán (1997) permite entender las cualidades docentes necesarias para el logro de las innovaciones curriculares, partiendo de que supone a la vez un cambio de forma de pensar y concebir las realidades sociales. En este sentido, el docente innovador será aquel capaz de dar lectura a su contexto y lograr discernir entre las necesidades y oportunidades de cambio, para dar paso a la implementación de acciones estratégicas integradoras y motivadoras de todos los actores involucrados en una organización escolar. De igual forma, es necesaria la activación de habilidades y actitudes cónsonas con la comunicación, el liderazgo, la confianza y la sensibilidad para propiciar un ambiente interactivo, flexible y abierto de trabajo cooperativo.

De tal manera, que la función del docente es esencial en los procesos de innovación curricular, de ahí deriva la importancia en considerar herramientas para mejorar el proceso de formación y desempeño profesional. Al respecto, Estebaranz

(1999) propone algunas estrategias para afrontar las innovaciones del currículo dentro de las cuales se considera relevante abordar las referidas a los profesores como agentes de innovación. En este sentido, la propuesta del autor citado se enmarca en la formación del profesor con base al contenido, fomentando la valoración de éste hacia el conocimiento de la didáctica y el currículo de manera que pueda abordar conceptualmente los elementos y principios orientadores de la práctica docente para aprehender efectivamente su vinculación social con la realidad y actuar para transformarla.

Otro aspecto interesante que menciona Estebaranz (ob. cit.) está asociado al desarrollo curricular autónomo por parte del docente, quien vive su propia realidad y es conocedor directo de las condiciones, características y necesidades de su grupo escolar. De este modo, el conocimiento que posea un docente le permitirá actuar profesionalmente en su entorno escolar de manera satisfactoria y le brindará seguridad al momento de tomar decisiones. También, es preciso acotar la oportunidad que tiene el docente de construir y reconstruir sus conocimientos a través de la validación durante la práctica.

De lo anterior, se deriva la necesidad de considerar en los planes de formación inicial del docente varios elementos fundamentales para que sea capaz afrontar las innovaciones curriculares desde su práctica, los cuales se vinculan directamente con el conocimiento sobre el contenido objeto de aprendizaje, el conocimiento didáctico para abordar el contenido, el conocimiento didáctico general, el conocimiento curricular, el conocimiento de los educandos así como del contexto y de las dimensiones implícitas en los cambios por generar.

## **CAPÍTULO III**

### **DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **Paradigma Asumido**

La investigación educativa se inscribe en el plano de las ciencias sociales, cuyo papel de acuerdo a Rojas (2010) consiste en entender la vida social mediante el análisis de los significados de la acción humana. De este modo, la investigación en el ámbito educativo demanda una posición paradigmática cuyas realizaciones permitan el abordaje de la realidad desde una perspectiva social con sus múltiples dimensiones. Ahora bien, un paradigma se constituye, según Guba y Lincoln (2002), en un “sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador” (p. 113), en el proceso de búsqueda de un nuevo conocimiento. En consecuencia, proponen tres preguntas fundamentales para orientar la selección del paradigma de la investigación, las cuales tienen que ver con el aspecto ontológico, epistemológico y metodológico.

En referencia al objeto del estudio de esta investigación, conviene plantearse la interrogante ontológica mencionada por Guba y Lincoln (ob. cit.) sobre ¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad y qué es lo que se puede conocer de ella? La realidad estudiada se inscribe en el contexto de las prácticas profesionales, cuya forma y naturaleza es de carácter dinámico y complejo, pudiéndose conocer de ella la manera como la conciben los actores de forma individual y contextualizar los referentes teóricos para satisfacer las necesidades sentidas.

En segundo lugar, la pregunta epistemológica propuesta también por Guba y Lincoln (ob. cit.) cuestiona sobre ¿Cuál es el tipo de relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido?, cuya respuesta se enmarca en una reciprocidad subjetiva entre la investigadora y lo que se pudo conocer, determinada por



los valores que rigen las interacciones sociales. En tercer lugar, Guba y Lincoln (ob. cit.) puntualizan la cuestión metodológica sobre ¿Cómo puede el investigador actuar para emprender la búsqueda al conocimiento? en este aspecto, la investigadora asume la necesidad de generar teorías en marco de las construcciones sociales individuales y variadas. En las primeras se tomaron en cuenta la interacción entre la investigadora y los sujetos, mientras que en las segundas se buscó un intercambio dialectico entre los sujetos investigados y la realidad vivida.

De esta manera, el desarrollo de la investigación tomó el curso de la interpretación de acontecimientos sociales identificados en el ámbito educativo, específicamente en lo que respecta a la construcción del conocimiento didáctico desde las prácticas profesionales, tomando como base las concepciones individuales y los procesos generativos de diálogos intersubjetivos. En esa línea Vain (2012) plantea que el paradigma interpretativo implica un doble proceso de comprensión, que por un lado se ocupa de entender cómo interpretan los sujetos su realidad y, por otro lado, cómo la construyen socialmente.

Además, Conviene resaltar que Guba y Lincoln (ob. cit.), quienes se refieren al paradigma interpretativo con el término constructivismo, identifican rasgos determinantes de los planos ontológico, epistemológico y metodológico que guardan correspondencia con las respuestas dadas a las tres preguntas fundamentales, las cuales hacen alusión a un relativismo ontológico que muestra realidades construidas en un contexto específico, donde predomina la subjetividad y los hallazgos son obras creadas a través de métodos basados en la comprensión de hechos sociales.

### **Enfoque y Método**

Siguiendo la línea de Padrón (1996) y Camacho (2001) el enfoque epistemológico de esta investigación se configura en las características de introspectivo vivencial, puesto que se persigue la interpretación de la realidad cómo se desarrolla en

su ambiente natural haciendo énfasis en la noción de sujeto y subjetividad mediada por los valores, actitudes y creencias de los actores involucrados. De igual forma, Padrón (2004), reafirma que el enfoque introspectivo – vivencial, también conocido como interpretativo – simbólico, permite la generación de teorías a partir de la interpretación del modo en que los grupos sociales o las personas perciben los acontecimientos desde su propia conciencia.

Por consiguiente, el método de esta investigación deriva del paradigma interpretativo y el enfoque introspectivo vivencial, cuyas implicaciones prácticas se resumen en la generación teorías sobre las base de las interpretaciones y construcciones sociales de los actores que viven los fenómenos estudiados. En este sentido, la adopción del método de investigación concebido desde la postura de Morin, Ciurana y Motta (2002), debe alejarse de la visión rígida sustentada en la ejecución de un conjunto de indicaciones establecidas para alcanzar un resultado previsto y debe apuntar hacia la configuración de un pensamiento amplio y estratégico para la búsqueda de nuevos conocimientos en ambientes reales de incertidumbre.

En esta línea, se realizó el estudio bajo las nociones de la teoría fundamentada, cuya conceptualización de acuerdo a sus autores Strauss y Corbin (2002) “hace referencia a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (p. 13), donde se hace necesaria la creatividad y flexibilidad del investigador para adaptar los procedimientos a su realidad y contexto de necesidades sin perder el rigor en su ejecución.

De esta manera, se adoptó la teoría fundamentada como método de investigación que permitió conocer la realidad de los sujetos inmersos en las prácticas profesionales de la UNEFM y generar a partir de sus vivencias una aproximación teórica de la didáctica desde las prácticas profesionales, bajo la mirada de las innovaciones curriculares, reforzando el análisis de los resultados con lo planteado por Martínez (2006), quien presenta un esquema de trabajo guiado por la categorización, la estructuración, la contrastación y la teorización.

En este sentido, las fases de categorización y estructuración se realizaron con base a los procedimientos de la codificación abierta y axial de la teoría fundamentada, para cada una de las fuentes, logrando obtener categorías preliminares que luego fueron sometidas a un proceso de triangulación hermenéutica, la cual según Cisterna (2005) consiste en un cruce dialéctico de la información obtenida sobre el objeto de estudio que permite la generación de procedimientos centrales orientadores del análisis final de una investigación, donde se puede apreciar la fase de contrastación al mismo tiempo que la codificación selectiva. Finalmente, se concluyó con la fase de teorización generando constructos explicativos sobre el objeto definido.

### **Escenario de la investigación**

La investigación se realizó en el Departamento de Prácticas Profesionales del Área Ciencias de la Educación correspondiente a la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, el cual funciona en el Complejo Académico Los Perozo en la ciudad de Santa Ana de Coro, estado Falcón de Venezuela. Específicamente con los docentes y estudiantes de las unidades curriculares Práctica Profesional y Didáctica Especial del Programa Educación en Matemática mención Informática. Cabe mencionar, que el Componente de Prácticas Profesionales de la UNEFM administra cuatro o más fases curriculares que permiten al bachiller en formación docente experimentar situaciones didácticas aplicando conocimientos generados desde otros Componentes Estructurales del Programa Educación. Por lo tanto, se concibe como un eje de aplicación e integración de saberes que vincula la teoría con la práctica en espacios reales de acción docente.

En este sentido, las unidades curriculares del Componente de Prácticas Profesionales se desarrollan a través de sesiones presenciales en cumplimiento de las horas teóricas, sesiones de desempeño docente y momentos de asesoría presencial en los espacios convenidos entre docentes y estudiantes, quienes generalmente optan por

utilizar los cubículos anexos al departamento. Al respecto de las asesorías académicas, éstas se llevan a cabo de manera obligatoria, lo cual implica una asistencia masiva y permanente de los estudiantes a los cubículos anexos al departamento, que son dos espacios y solo uno de ellos cuenta con aire acondicionado. Debido a la cantidad de estudiantes y profesores que coinciden durante las asesorías muchas veces el ambiente se torna conglomerada y ruidosa aunada a las altas temperaturas propias de las características climatológicas de la ciudad de Coro.

Las tareas rutinarias de revisión y corrección durante las asesorías resultan una labor abrumadora y limitativa de las funciones docentes, considerando la insuficiencia de tiempo y disposición para llevar a cabo acciones en pro del avance del conocimiento y la innovación curricular. También es importante resaltar, que existen buenas relaciones interpersonales y un espíritu de cooperación ante los compromisos colectivos, lo cual se pone de manifiesto en la organización y ejecución de actividades especiales.

### **Informantes Clave**

Los informantes clave de esta investigación fueron cinco docentes de adscritos al Departamento de Prácticas Profesionales de la UNEFM y estudiantes de la unidad curricular Práctica Profesional IV y Didáctica Especial durante el periodo académico II – 2015 comprendido entre mayo 2015 y octubre 2015. Los parámetros de selección de los informantes clave se ajustan a lo planteado por Martínez (ob. cit.), quien establece un tipo de muestreo intencional o basado en criterios relacionados con los casos de interés para la investigación y su ámbito de acción, que en este caso se considera oportuno abordar a este grupo de estudiantes porque ya tienen experiencias didácticas con base a su desempeño docente en la práctica profesional III.

## **Técnicas de Recolección de Información**

Se empleó la técnica de análisis de contenido para la construcción del devenir histórico de la didáctica y la extracción de su impacto en la práctica docente. También se aplicó la entrevista en profundidad a los docentes y estudiantes para comprender las experiencias vividas en torno a la relación de la didáctica con la innovación curricular y el impacto de la práctica profesional en el proceso de construcción del conocimiento didáctico.

### **Criterios de Cientificidad**

Los criterios de cientificidad en la investigación vienen dados por la validez y confiabilidad del proceso ejecutado antes, durante y después de la recolección de datos. En este punto, Hernández y otros se refieren al rigor de la investigación cualitativa como un procedimiento para garantizar la calidad del estudio e identifican tres tipos: dependencia, credibilidad y confirmabilidad.

A efectos de esta investigación, se consideró la credibilidad como un criterio adecuado para garantizar la calidad del proceso metodológico puesto que permitió saber si la interpretación derivada del proceso de recolección de datos se corresponde con los planteamientos de los sujetos investigados, volviendo hacia atrás con las personas entrevistadas para confirmar la información. También se consideró relevante abarcar el criterio de saturación teórica como elemento indicador de la inexistencia de nuevas estructuras de datos o nuevos aspectos a incluir el proceso de microanálisis. En este caso la teoría fundamentada sugiere una interacción constante con los datos que permite identificar el momento en que ya no se revelan informaciones nuevas, es decir se repite lo recabado constantemente.

## **CAPITULO IV**

### **PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS**

En la sociedad del conocimiento, resulta muy importante la comunicación organizada de los resultados obtenidos con la investigación social en el campo de la educación, para su oportuno aprovechamiento en la mejora y fortalecimiento de los procesos implícitos. Por ello, se dispone de este capítulo para presentar los resultados de la investigación con base a las evidencias empíricas derivadas de los datos en bruto procesados, a fin de visualizar el alcance o logro de los propósitos secundarios definidos en el planteamiento del problema, cuyas incidencias permitieron la construcción de una aproximación teórica de la didáctica desde la práctica profesional docente, bajo la mirada de la innovación curricular, en el contexto de la carrera educación de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda.

En consecuencia, se hizo necesario precisar el hilo conductor de la investigación en función de los propósitos secundarios de la misma, comenzando por indagar a través de un rastreo histórico la didáctica y su incidencia en la práctica docente. Posteriormente se realizó un análisis sobre la vinculación teórica y práctica de la didáctica desde el abordaje de la innovación curricular. También, se consideró necesario indagar desde la postura estudiantil el impacto de la práctica profesional con la didáctica.

Así que el contenido a tratar en este capítulo se orientará por apartados que obedecen a la naturaleza específica de los propósitos enunciados. En síntesis y para animar la revisión de los mismos, el proceso de organización, análisis y presentación de los datos se realizó siguiendo los parámetros de categorización, estructuración y contraste sugeridos por Martínez (ob. cit.), logrando con ello dar respuesta a las

interrogantes planteadas y proceder con una triangulación hermenéutica que facilitó la reflexión sobre la relación existente entre las categorías emergentes de cada unidad de estudio.

### **Rastreo histórico de la didáctica y su incidencia en la práctica profesional docente**

En el devenir histórico de la didáctica, planteado en el capítulo II de este trabajo, se ilustran importantes momentos de la educación que dan cuenta de la configuración de procesos didácticos y su impacto en el ejercicio docente, lo cual resulta de interés para acercarse al pensamiento epistemológico de los personajes más destacados de la humanidad y valorar sus aportes en la estructuración actual de las prácticas profesionales como un eje de aplicación fundamental durante la formación inicial en la carrera de educación de la UNEFM.

A tal efecto, se realizó un proceso de categorización y estructuración individual implicando la codificación abierta y axial, establecida desde la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (ob. cit.). En el Anexo A se muestran las citas y códigos generados para realizar el proceso de conceptualización necesario en la identificación de las unidades de análisis. Conviene destacar que en el Cuadro 1 se visualizan las unidades de análisis y conceptos integradores generados a partir del rastreo histórico de la didáctica.

## Cuadro 1

### Proceso de conceptualización con base al rastreo histórico de la didáctica

<b>Nivel I (Codificación abierta, en primer plano)</b>  <b>Unidades de análisis</b>	<b>Nivel II Codificación abierta (en segundo plano conceptualización)</b>	
	<b>propiedades</b>	<b>Concepto integrador</b>
La teoría crítica en el ámbito pedagógico incita una didáctica constructiva, por parte del docente, con sentido innovador y emancipador de la realidad social a través de la actividad investigativa Interacciones activas entre el sujeto y el objeto vinculado a procesos comunicativos y constructivos Relaciones de poder y construcción del conocimiento en pro de la transformación de la realidad y liberación del hombre en función de los valores sociales que permitan superar las distintas formas de dominación humana	Construcción del conocimiento	Didáctica
Interdisciplinariedad de las ciencias pedagógicas Modelos de enseñanza sistemáticos y centrados en el conocimiento disciplinar distribuidos en ciclos y grados de estudio El diálogo y la lectura como procesos comunicativos de aprendizaje La duda como proceso activo de la razón para el autocuestionamiento del conocimiento Enseñanza orientada a potenciar el pensamiento crítico, reflexivo, autónomo y en libertad del sujeto que aprende	Métodos de enseñanza	
Relación dialógica entre la teoría y la práctica con soporte en la investigación docente Vinculación activa de los procesos investigativos con estrategias de aprendizaje	Investigación	
Las virtudes son una dimensión del ser humano para equilibrar sus inclinaciones negativas, pueden ser éticas y dianoéticas La esperanza es un virtud necesaria en la acción docente para mejorar los procesos educativos y contribuir con una mejor humanidad	Virtudes	Deontología de la profesión docente
Obtener la gracia divina es posible mediante la educación Praxis docente permeada de valores cristianos como ejemplo en la humanidad de misericordia, piedad, verdad y amor Reflejar la imagen de Dios en la práctica docente poniendo de manifiesto valores de respeto y tolerancia en favor de la convivencia humana	Valores espirituales	



<p>La práctica docente debe promover experiencias significativas para despertar el interés, la motivación y la voluntad hacia las cosas del contexto social dinámico, cambiante e incierto</p> <p>Práctica docente comprometida con la inclusión del individuo en su medio a través del desarrollo de su autonomía, el trabajo social y el espíritu creador, con base a los aspectos psicológicos y sociológicos</p> <p>Práctica docente orientada al desarrollo de las potencialidades del ser de cada educando, a través de la valoración de los sentimientos</p> <p>Práctica docente conciliatoria del pensamiento y la investigación científica</p> <p>Acción pedagógica intencionada, voluntaria, disciplinada y con autoridad</p>	<p>Acción docente intencionada hacia el desarrollo de competencias educativas para el bienestar social</p>	<p>Práctica docente</p>
<p>La enseñanza, el aprendizaje y la instrucción como finalidades de la didáctica</p> <p>Planeación curricular</p> <p>Enseñanza estratégica y fundamentada en la formación por competencias</p>	<p>Gestión del aprendizaje</p>	
<p>Quienes tenían la misión de enseñar debían ser gramáticos y conocedores en profundidad de la riqueza contenida en los textos para su abordaje, interpretación y posible traducción</p> <p>Importancia de la literatura, la escritura y la gramática para la transmisión de saberes</p> <p>La argumentación, el discurso y la retórica como herramientas del lenguaje y la comunicación</p>	<p>Lenguaje y comunicación</p>	
<p>Autocuestionamiento, aceptación de la ignorancia pensamiento reflexivo y construcción del conocimiento</p> <p>Facultad de la razón y procesos cognitivos</p> <p>Sujeto cognoscente capaz de vincular sus capacidades sensoriales con la experiencia para expresar formas del pensamiento sobre los fenómenos inherentes al conocimiento de las cosas</p>	<p>Metacognición</p>	<p>Factores de aprendizaje</p>
<p>Individuo perteneciente al universo con condiciones naturales para aprender todo lo significativo y positivo del mundo, logrando así el bienestar de sí mismo, sus semejantes y la consagración divina</p> <p>Naturaleza romántica y pragmática del sujeto en busca de la felicidad</p> <p>Condiciones biológicas, mentales y culturales relacionadas con el aprendizaje para el desarrollo de su estructura cognoscitiva</p> <p>Relatividad del interés individual dada la tendencias egoístas que se sobrepone al bien general</p>	<p>Naturaleza del sujeto cognoscente</p>	
<p>Finalidad social de la educación para el desarrollo, la solución de problemas, el bienestar general y para estar en gracia con Dios</p> <p>Sistema Educativo, Sociedad Y Estado Democrático</p> <p>Dominación social, poder y educación</p> <p>Educación para la formación de hombres libres y autónomos en un contexto social equilibrado en cuanto a la voluntad general del colectivo e individual de cada sujeto</p>	<p>Contexto Social y Educación</p>	<p>Función social de la educación</p>

*Nota.* Información obtenida del rastreo histórico de la didáctica presentado en el capítulo II.

De acuerdo a lo anterior, surgieron los siguientes conceptos integradores: didáctica, deontología de la profesión docente, factores de aprendizaje, práctica docente, contexto social y educación. En este sentido, tales conceptos se asumirán como categorías compuestas por varios atributos o subcategorías con criterios comunes que permiten una comprensión ampliada de los conceptos asociados al impacto de la

didáctica en la práctica profesional docente, según las interpretaciones derivadas de la indagación histórica sobre los procesos educativos desde la visión de algunos personajes y sus aportes a la construcción del conocimiento didáctico. Ahora bien, retomando la interrogante planteada en el capítulo I sobre ¿Cuál ha sido la incidencia de la didáctica en la práctica profesional desde un punto de vista histórico?, surge la necesidad de relacionar las categorías emergentes para clarificar la estructura cognoscitiva con base a los hallazgos presentados.

Significa entonces, que la didáctica (ver Gráfico 2) puede considerarse como un campo del saber en las ciencias pedagógicas, implicado en un proceso de construcción del conocimiento en torno a los métodos de enseñanza y fundamentado en la investigación, cuya incidencia en la práctica docente se pone de manifiesto en las acciones intencionadas hacia el desarrollo de competencias educativas para el bienestar social, mediante la gestión del aprendizaje en marco funcional del lenguaje y la comunicación.

En este sentido, la práctica docente debe partir de las necesidades y características comprendidas en los factores de aprendizaje, donde se considera la metacognición y la naturaleza del sujeto cognoscente como elementos claves para abordar la enseñanza desde la particularidad de cada educando, quien vive un proceso formativo de acuerdo a la función social de la educación para satisfacer las demandas del contexto donde se desenvuelve. La trascendencia histórica de la didáctica también permitió descubrir aspectos sobre la deontología de la profesión docente, definidos en las virtudes y en los valores espirituales que debe desplegar el agente de enseñanza durante su práctica.



**Gráfico 2. Incidencia histórica de la didáctica en la práctica profesional docente.**

### **Vinculación teórica y práctica de la didáctica con la innovación curricular**

La didáctica tiene impacto en la enseñanza y, por ende, en la práctica profesional del docente en formación, quien se enfrenta a situaciones del contexto sumergidas en un cúmulo de necesidades que demandan acciones innovadoras y coherentes con respecto al currículo. En este sentido, se presentan los hallazgos derivados de las entrevistas en profundidad realizadas a los profesores de la UNEFM, responsables de las unidades curriculares del Componente de Prácticas Profesionales y Didáctica Especial, con el objeto de comprender cómo se vincula el saber teórico y práctico derivado de la formación inicial del futuro sobre didáctica con la innovación curricular.

El procedimiento recorrido en este caso se corresponde con la aplicación de entrevistas en profundidad a cinco sujetos informantes clave, quienes aportaron suficientes datos para determinar el punto de saturación de la información. Los diálogos de las entrevistas se transcribieron en su totalidad (ver Anexo B) y se analizaron para extraer las ideas relevantes, las cuales se agruparon respondiendo a las similitudes

encontradas. Una vez organizadas las ideas principales se realizó un proceso interpretativo de conceptualización para determinar las unidades de análisis de interés para la codificación, tal como se muestra a continuación, en los Cuadros 2 al 6, dejando en evidencia los conceptos integradores que posteriormente se utilizaron para el proceso de categorización indicado en el Cuadro 7, cuya estructuración cognitiva es apreciable mediante el Gráfico en correspondencia a los resultados obtenidos.

## Cuadro 2

### Entrevista N° 1 Informante clave: Docente 1 (DOC1)

N° LÍNEA	UNIDADES DE ANÁLISIS	CONCEPTOS INTEGRADORES
1	<u>La didáctica</u> es una ciencia que <b>ayuda al docente a desarrollar sus</b>	Ciencia de la
2	<b>competencias</b> durante la ejecución del proceso de enseñanza,	Educación
3	<b>brindando las herramientas conceptuales para su aplicación.</b>	(DOC1: 1-3)
4	<b>Es el arte de la enseñanza.</b>	Dimensión artística
5	Han surgido muchas ciencias que nos ayudan, bien sea la psicología, la	de la enseñanza
6	pedagogía, la andragogía; <b>todo eso se vincula y se une con lo que</b>	(DOC1: 4)
7	<b>conocemos como la didáctica.</b>	Interdisciplinari-
8	<b>El docente se debe a las ciencias.</b>	dad
9	la práctica profesional es precisamente eso <b>poner en práctica todos los</b>	(DOC1: 6-7)
10	<b>conocimientos que se han venido adquiriendo durante toda la</b>	(DOC1: 38-39)
11	<b>carrera.</b>	Construcción del
12	Para ayudar al docente a <b>generar procesos de innovación en el</b>	conocimiento
13	<b>currículo de manera asertiva.</b>	didáctico
14	Sin embargo, <b>en la actualidad vemos como se aplican cambios o</b>	(DOC1: 23-27; 31-
15	<b>intentos de innovaciones que no surgen de las necesidades reales del</b>	32)
16	<b>contexto, de los profesores ni tampoco vienen de un proceso de</b>	Tecnologías
17	<b>reflexión teórico o del análisis sobre las experiencias de la práctica</b>	(DOC1: 21)
18	Él <b>debe buscar que sus palabras lleguen al estudiantado, que sea</b>	Enfoque crítico
19	<b>comprendido, que se explique de manera correcta</b> y que aplique pues	reflexivo
20	todo lo que tiene que ver.	(DOC1: 8; 14-17;
21	Aplicación de las <b>Tecnologías de la Información y la Comunicación.</b>	37;41)
22	Cuando el muchacho va al liceo y tiene ese primer contacto con los	Contexto Social
23	estudiantes, o bien sea liceo o bien sea universidad, <b>y puede entonces</b>	(DOC1: 33-34; 36)
24	<b>poner en práctica todo ese conocimiento y toda esa ciencia que trae</b>	Formación Docente
25	<b>consigo y vincular precisamente si se cumple o no se cumple.</b>	
26	<b>el quehacer diario te va llevando</b> a tomar nuevas experiencias y <b>te va</b>	
27	<b>llevando a llegar a conclusiones.</b> Entonces cuando tu aplicas alguna	
28	estrategia, algunas técnicas, algunos instrumentos, algunas situaciones y	

29	te das cuenta de que son viables o no son viables y llegas a conclusiones	(DOC1: 9-11)
30	en las que puedes decir esto se puede aplicar o esto no se puede aplicar,	
31	no se puede repetir la experiencia, <b><u>esos son aportes que el docente</u></b>	Innovación
32	<b><u>genera para la construcción de nuevos conocimientos.</u></b>	Curricular
33	el docente en formación debería <b><u>adaptarse a los requerimientos de la</u></b>	(DOC1: 12-13)
34	<b><u>sociedad actual.</u></b>	
35	es importante <b><u>que cada docente sienta que su papel es protagónico</u></b> en	Competencias
36	la formación de <b><u>un nuevo ser</u></b> y sobre todo de una <b><u>nueva sociedad.</u></b>	comunicativas
37	hoy se habla mucho de la <b><u>investigación acción dentro del mismo aula</u></b>	(DOC1: 18-19)
38	Hoy se busca precisamente <b><u>que todas las ciencias converjan en la</u></b>	Práctica Profesional
39	<b><u>formación del individuo como un ser humano completo,</u></b> integral, no	(DOC1: 9-11)
40	en la parcela.	
41	<b><u>pensamiento abstracto y el desarrollo de la criticidad.</u></b>	Identidad docente
		(DOC1: 35-36)

Nota. Fragmentos información relevante de la entrevista realizada a docente 1.

### Cuadro 3

#### Entrevista N° 2 Informante clave: Docente 2 (DOC2)

N° LÍNEA	UNIDADES DE ANÁLISIS	CONCEPTOS INTEGRADORES
1	<b><u>evolución histórica</u></b>	Ciencia de la
2	juega un papel muy importante en la estructura de la profesión docente,	Educación
3	ya que esta <b><u>ciencia teórico normativa</u></b> representa una guía en la	(DOC2: 3; 7-10)
4	optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje	
5	<b><u>reconstruir un conjunto de saberes, creencias y formas de actuación</u></b>	Interdisciplinarie-
6	<b><u>en el aula</u></b>	dad
7	<b><u>la didáctica en su proceso de aplicación y valoración de los</u></b>	(DOC2: 30-32)
8	<b><u>diferentes modelos educativos, y como una ciencia que explica,</u></b>	
9	<b><u>estructura y analiza metódicamente el proceso de enseñanza</u></b>	Construcción del
10	<b><u>aprendizaje</u></b>	conocimiento
11	les <b><u>permite pensar y reflexionar sobre los elementos involucrados</u></b>	didáctico
12	<b><u>en la planificación docente</u></b> como las intencionalidades, los contenidos,	(DOC2: 5-6; 19)
13	las estrategias, el factor tiempo, los recursos y los materiales	
14	<b><u>sirve para analizar sobre los factores que se deben tomar en cuenta</u></b>	Enfoque crítico
15	<b><u>al momento de diseñar y adaptar las estrategias</u></b> de acuerdo a la	reflexivo
16	<b><u>edad, nivel de conocimiento, estado afectivo y emocional del</u></b>	(DOC2: 11;26)
17	<b><u>estudiante</u></b> , entre otros	
18	<b><u>conocer una variedad de estrategias</u></b>	Contexto Social
19	El <b><u>conocimiento didáctico</u></b> orienta el <b><u>estilo de enseñanza</u></b>	(DOC2: 33-34;37;
20	<b><u>cambios e innovaciones constantes en el currículo</u></b>	39-40)
21	<b><u>El conocimiento teórico y práctico de la didáctica</u></b> está <b><u>vinculado</u></b>	
22	<b><u>plenamente con la innovación curricular</u></b>	Formación Docente
23	por medio de <b><u>estrategias y recursos que dan vida a la actividad</u></b>	(DOC2: 36)
24	<b><u>educativa</u></b> y al <b><u>juego creativo en la profesión docente</u></b>	
25	<b><u>habilidades profesionales</u></b>	Innovación
26	<b><u>acciones reflexivas</u></b> en el desempeño del docente	Curricular
27	<b><u>La práctica le permite responder</u></b> al qué, cómo, cuándo, dónde y <b><u>para</u></b>	(DOC2: 20-22)
28	<b><u>qué es necesario los cambios o innovaciones en el currículo y la</u></b>	
29	<b><u>didáctica</u></b>	Evolución histórica
30	<b><u>entrelazar de una manera interdisciplinar y sistemática en el</u></b>	(DOC2: 1)
31	<b><u>aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a</u></b>	
32	<b><u>convivir</u></b>	Gestión del
33	contexto <b><u>participativo e interactivo</u></b>	Aprendizaje
34	<b><u>aprehensión de la cultura</u></b>	(DOC2: 12; 14-18;
35	<b><u>el docente en formación debe investigar constantemente</u></b> , este	23-24; 38)
36	proceso lo ayudará a observar, descubrir, explicar y predecir la realidad	
37	y así <b><u>contribuir en la transformación de la misma y favorecer las</u></b>	Práctica Profesional
38	<b><u>condiciones de aprendizaje del estudiante</u></b>	(DOC2: 25; 27-29)
39	<b><u>permite en sus procesos innovar y cambiar la educación en relación</u></b>	
40	<b><u>a las dinámicas complejas de las sociedades</u></b>	Competencias
41	El docente debe ser un <b><u>buen comunicador y negociador</u></b>	comunicativas
		(DOC2: 41-42)

---

42 Se requiere de un **docente asertivo** que trabaje de forma conjunta con

43 **vocación de servicio**

Identidad docente  
(DOC2: 43)

---

*Nota.* Fragmentos información relevante de la entrevista realizada a docente 2.

#### Cuadro 4

##### Entrevista N° 3 Informante clave: Docente 3 (DOC3)

N° LÍNEA	UNIDADES DE ANÁLISIS	CONCEPTOS INTEGRADORES
1	<b><u>eje transversal</u></b>	
2	<b><u>la didáctica es un proceso de reflexión</u></b> que parte del estudio del grupo	Ciencia de la Educación
3	del estudiante, que parte del estudio de la situación que se vive, que parte	(DOC3: 6-8)
4	del estudio, <b><u>incluso del momento histórico que nosotros estamos</u></b>	
5	<b><u>viviendo</u></b>	Transversalidad
6	La didáctica aporta los <b><u>conocimientos teóricos</u></b> en relación a donde	(DOC3: 1)
7	surge el proceso de esa vinculación con respecto a la enseñanza y al	
8	aprendizaje, <b><u>es la parte teórica servida</u></b>	Construcción del conocimiento
9	Los estudiantes de educación <b><u>vinculan la parte de la teoría con la</u></b>	didáctico
10	<b><u>práctica</u></b> cuando cursan <b><u>la práctica profesional III y IV y didáctica</u></b>	(DOC3: 12-15;
11	<b><u>especial</u></b>	44-46)
12	<b><u>conocimiento que tenga el docente</u></b> va a <b><u>determinar su experiencia</u></b>	
13	teorías de aprendizaje	
14	<b><u>vincular constructivamente todas las teorías</u></b> y poder <b><u>establecer un</u></b>	Enfoque crítico
15	<b><u>canal para la construcción de conocimientos</u></b>	reflexivo
16	la vinculación teórica que debe existir más grande no es aquella que	(DOC3: 2; 18-
17	obedezca a solamente la memorización de un contenido o de la	19;24)
18	conceptualización de una teoría sino el <b><u>cómo hacer el proceso reflexivo</u></b>	
19	<b><u>a partir de la teoría que se conoce y a partir de esa teoría como</u></b>	Contexto Social
20	<b><u>elaborar las estrategias que entonces van a permitir hacer el cambio</u></b>	(DOC3: 4-5; 50-
21	Bueno <b><u>cualquier propuesta de innovación curricular o de cualquier</u></b>	51)
22	<b><u>tipo o sentido, el docente deben manifestar ciertas actitudes</u></b> que le	
23	puedan vincular <b><u>hacia el desarrollo de destrezas y habilidades</u></b>	Formación
24	<b><u>ser crítico</u></b> en relación a lo que se está discutiendo	Docente
25	<b><u>debe ser un docente</u></b> que tenga <b><u>don de pertenencia</u></b> y que pueda	(DOC3: 9-11; 27-
26	adaptarse a los cambios que se susciten	31)
27	Yo creo que es importante <b><u>al estudiante no solo enseñarle en que</u></b>	
28	<b><u>consiste la didáctica</u></b> sino que la <b><u>didáctica parte de un proceso de</u></b>	Innovación
29	<b><u>reflexión docente y que ese proceso obedece a un proceso de</u></b>	Curricular
30	<b><u>indagación, de investigación, de observación sobre el grupo que se</u></b>	(DOC3: 21-22)
31	<b><u>está manejando</u></b>	
32	El estudio de <b><u>la didáctica permite conocer sobre qué patrones o sobre</u></b>	Gestión del
33	<b><u>qué fundamentos teóricos orientan la práctica docente</u></b> para producir	Aprendizaje
34	innovaciones en el currículo con base a las necesidades del entorno y los	(DOC3: 20; 36-
35	propios estudiantes	37; 48-50)
36	el <b><u>aprendizaje también está delimitado por los estilos que tengan los</u></b>	Práctica
37	<b><u>estudiantes</u></b> de manera que un docente que pueda vincular o pueda	Profesional
38	innovar en relación a todos los estilos de aprendizaje,	(DOC3:23; 32-
39	él <b><u>hace uso de esa teoría aprendida</u></b> y cómo puede vincular esa	33;39)
40	estrategia en relación al quehacer docente reutilizándola en los	Competencias
41	contenidos curriculares que él va a impartir para ese momento diseñando	comunicativas
42	estrategias innovadoras para facilitar el aprendizaje	(DOC3: 43)



---

43	<b><u>capacidad de expresión verbal, escrita y corporal,</u></b>	
44	Cuando somos <b><u>conocedores de alguna información particular</u></b> por lo	Identidad docente (DOC3: 25-26)
45	general <b><u>la aplicamos y esa experiencia nos da un bagaje de</u></b>	
46	<b><u>conocimientos aún mayor</u></b> de que ya teníamos de lo práctico sobre lo	
47	teórico	
48	Es importante para nosotros su vinculación, porque es la que <b><u>permite el</u></b>	
49	<b><u>cumplimiento de los objetivos a través de una metodología basada</u></b>	
50	<b><u>en estrategias que respondan a las necesidades de la población a la</u></b>	
51	<b><u>cual nosotros nos debemos</u></b>	

---

*Nota.* Fragmentos información relevante de la entrevista realizada al informante clave docente 3.

## Cuadro 5

### Entrevista N° 4 Informante clave: Docente 4 (DOC4)

N° LÍNEA	UNIDADES DE ANÁLISIS	CONCEPTOS INTEGRADORES
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40	<p>la didáctica es muy importante en la planificación o en la <b>estructuración de ese currículo docente</b></p> <p>Teniendo en cuenta que <b>la naturaleza de la didáctica que es teórico práctico</b></p> <p><b>la didáctica puede nutrirse a través de la experiencia</b>, puede nutrirse a través de esa evaluación si conviene esta estrategia para esta actividad, para evaluar este contenido, la manera de cómo apliqué esa estrategia o esa didáctica</p> <p><b>tener una amplia gama de estrategias, de actividades</b> que brindarle a su estudiantes, no solamente ir a dar una clase <b>sino el saber cómo hacerle llegar el conocimiento a los muchachos</b>, por eso me parece es el algo muy importante que <b>debemos profundizar y tener en cuenta al momento de formar a futuros docentes</b></p> <p>la <b>formación didáctica</b> digamos que <b>es donde se le brinda a los estudiantes las diferentes estrategias, técnicas, instrumentos, recursos</b> que ellos van a tomar en cuenta al momento de estar <b>en su aula de clase desempeñándose como futuros docentes</b></p> <p><b>no conocen</b> no distinguen <b>técnicas</b></p> <p><b>no es suficiente</b>, fíjate que cuando los muchachos <b>llegan a cursar esta materia didáctica aún ya habiendo visto otras materias como currículo, otras materias que van a complementar esta planificación no están aptos o no tienen los contenidos o los conocimientos suficientes para enfrentarse a lo que es la didáctica</b></p> <p>el <b>docente en formación inicial puede generar innovaciones curriculares si se lo permite en contexto escolar</b> y lo amerita <b>pero además debe tener una sólida formación en cuanto a la didáctica</b></p> <p>nos va a permitir tener <b>un equilibrio entre la teoría y la práctica para abordar las demandas de innovación curricular</b> y lo que es la realidad social en la que ese estudiante se encuentra inmerso al momento de desempeñarse</p> <p>se puede dar que <b>ese docente responsable y comprometido genere cambios en el currículo basándose en su conocimiento y práctica</b></p> <p>si se está haciendo una <b>innovación curricular</b> es para <b>responder a las necesidades de ese momento</b>, bueno <b>esta vinculación teórico práctico parte de allí de esa necesidad y de los cambios que se estén suscitando para el momento</b></p> <p><b>actitud de escucha</b> hacia los estudiantes</p> <p>debe mostrarse un <b>docente activo, un docente al que el estudiante le tenga confianza</b> y que a partir de allí él pueda generar cambios en la conducta de sus estudiantes</p>	<p>Ciencia de la Educación (DOC4: 3-4)</p> <p>Construcción del conocimiento didáctico (DOC4: 5)</p> <p>Enfoque crítico reflexivo (DOC4: 56)</p> <p>Contexto Social (DOC4: 34-36; 48-52)</p> <p>Formación Docente (DOC4: 2; 12-17; 19-23)</p> <p>Innovación Curricular (DOC4: 24-28;32)</p> <p>Gestión del Aprendizaje (DOC4: 9-11; 18; 44-47)</p> <p>Práctica Profesional (DOC4: 41-43)</p> <p>Competencias comunicativas (DOC4: 37-39)</p>

<p>41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59</p>	<p>nuestra <b><u>práctica profesional es el eje de aplicación</u></b> desde donde pueden <b><u>implementar todas esas herramientas y todas las actividades que han ido teniendo</u></b> <b><u>no saben</u></b> aplicar una <b><u>estrategia</u></b> de <b><u>conocer cada una de las capacidades que puedan tener nuestros estudiantes</u></b> en el salón de clase y aprovechar esas capacidades y actitudes que los <b><u>adapte también a las necesidades del entorno</u></b> <b><u>la realidad es dinámica y cambiante</u></b> que necesita constantes innovaciones <b><u>adaptar ese contenido</u></b> que se está viendo <b><u>con la realidad en la que estamos inmersos</u></b> que cumpla verdaderamente con sus funciones docente comprometido Eso <b><u>implica un docente muy estudioso, muy responsable</u></b> y que de alguna manera sea <b><u>muy crítico</u></b> y de hecho tiene que ser así porque <b><u>cuando somos docentes tenemos que estar siempre comprometidos</u></b> y nunca abandonar el estudio debe tener <b><u>actitudes y competencias</u></b>.</p>	<p>Identidad docente (DOC4: 31; 55;57-59)</p>
---	---	---

*Nota.* Fragmentos información relevante de la entrevista realizada a Docente 4.

## Cuadro 6

### Entrevista N° 5 Informante clave: Docente 5 (DOC5)

N° LÍNEA	UNIDADES DE ANÁLISIS	CONCEPTOS INTEGRADORES
1	es bastante importante la parte de la didáctica <b><u>porque es uno de los</u></b>	Ciencia de la Educación (DOC5: 3-4)
2	<b><u>pilares fundamentales</u></b> dentro de la preparación del muchacho en lo que	
3	son las prácticas profesionales, considero que allí <b><u>se reúne pues todo lo</u></b>	Construcción del conocimiento didáctico (DOC5: 32-33; 51-52)
4	<b><u>que es el saber y el proceder</u></b>	
5	<b><u>la didáctica</u></b> es sumamente fundamental porque <b><u>es la que le va a dar</u></b>	
6	<b><u>esas orientaciones al futuro docente de cómo puede dirigir pues su</u></b>	
7	<b><u>proceso de enseñanza,</u></b> como <b><u>puede aprovechar las potencialidades</u></b>	
8	<b><u>del contexto y abordar las debilidades</u></b> para <b><u>provocar cambios</u></b>	
9	<b><u>significativos en la manera de concebir el diseño curricular</u></b> y que sea	
10	beneficioso tanto para él que lo planifica como para el muchacho que	
11	está recibiendo esa instrucción	
12	<b><u>Siento que la formación didáctica</u></b> está <b><u>desfasada de la realidad</u></b>	
13	<b><u>actual</u></b>	
14	<b><u>los muchachos</u></b> cuando yo los recibo <b><u>les faltan muchas cosas que</u></b>	Contexto Social (DOC5: 7-8; 56; 60)
15	<b><u>tienen que verse específicamente en didáctica y no las dominan</u></b>	
16	se nos haría mucho más fácil todo este proceso si <b><u>más que transmisores</u></b>	
17	<b><u>de conocimiento</u></b> seríamos orientadores porque ellos estarían en gran	
18	parte siendo responsables de su formación	
19	es necesario obviamente que desde el punto de vista teórico se pueda	
20	<b><u>innovar en el material que se les da a los muchachos, o</u></b> sea el material	
21	que se le presenta porque obviamente si lo que estamos buscando es una	
22	innovación curricular trabajar con material tan obsoleto	
23	Hay que tomar en cuenta desde la edad, desde el sexo, desde los intereses	
24	<b><u>dividimos la planificación por edades</u></b>	Formación Docente (DOC5: 1-2; 5-7; 12-17)
25	<b><u>dudo mucho</u></b> que puedan <b><u>afrentar efectivamente estas exigencias de</u></b>	
26	<b><u>innovación que se plantean en los planteles educativos</u></b>	
27	<b><u>yo considero que debería ser más activo</u></b> porque <b><u>no es solamente</u></b>	
28	<b><u>llegar a una propuesta y dejarla en papel,</u></b> esa propuesta <b><u>debe surgir</u></b>	
29	<b><u>cuando ya lo has aplicado en clase, cuando ya has sentido pues que</u></b>	
30	<b><u>necesitas ese cambio dentro del salón de clase,</u></b> yo creo que debemos	
31	ser muy activos yo soy de ese particular que me gusta ir trabajando a la	
32	marcha, <b><u>armar en el papel mientras vas construyendo en la marchar</u></b>	
33	<b><u>porque si no se va a perder</u></b>	
34	cuando ya tu enfrentas realmente a un grupo de estudiantes como tal <b><u>te</u></b>	Gestión del Aprendizaje (DOC5: 24; 35-37; 57-59)
35	<b><u>ofrecen herramientas muy valiosas para tu reorientar esa teoría e</u></b>	
36	<b><u>innovar el currículo o la forma de abordar las estrategias de</u></b>	
37	<b><u>enseñanza y los recursos didácticos</u></b>	
38	lamentablemente <b><u>yo siento por mi experiencia, por lo que yo he visto,</u></b>	
39	<b><u>que no es nuestro fuerte o no sé qué nos pasa en ese aspecto y por</u></b>	
40	<b><u>eso no se van a ver los cambios sustanciales que deseamos</u></b> y si lo hay	
41	<b><u>son muy pocas las personas que internalizan lo que es su didáctica</u></b>	
42	<b><u>como tal para el logro de este tipo de cambios</u></b>	

43	que <b><u>nos falta pertenencia, no tenemos pertenencia, no tenemos ese</u></b>
44	<b><u>cariño hacia lo que hacemos</u></b> , esa identidad docente, siento que a veces
45	estamos acá por, como te digo por la experiencia, siento que estamos
46	como por obligación, haciendo las cosas por hacerlas, yo siento que un
47	futuro docente desde el punto de vista activo debe sentirse que pertenece
48	al ámbito donde está, debe identificarse con lo que hace, porque si no
49	tienes esas cosas no vas a lograr nunca los cambios ni concretar nada,
50	porque yo creo que eso es el inicio para todo.
51	<b><u>No todo el tiempo coincide lo que te dicen en la teoría hay que</u></b>
52	<b><u>llevarlo a la práctica para comprobarlo</u></b>
53	Desde el punto de vista, práctico igual porque imagínate <b><u>es lo que nos</u></b>
54	<b><u>va a permitir presentarle o acercar al muchacho a la realidad con la</u></b>
55	<b><u>que ellos se van a encontrar y la realidad</u></b>
56	<b><u>La realidad no es la misma a la que vivimos</u></b> hace unos cinco años, por
57	decirte, entonces es necesario no tanto organizar, <b><u>reorganizar, analizar</u></b>
58	<b><u>el contenido, o sea como das tu tus clases para poder generar esa</u></b>
59	<b><u>innovación curricular</u></b> que desees.
60	<b><u>sociedad cambiante</u></b> y tenemos que estar a la par de eso

*Nota.* Fragmentos información relevante de la entrevista realizada a Docente 5.

### Cuadro 07

#### Codificación de la relación teórica y práctico de la didáctica con la innovación curricular

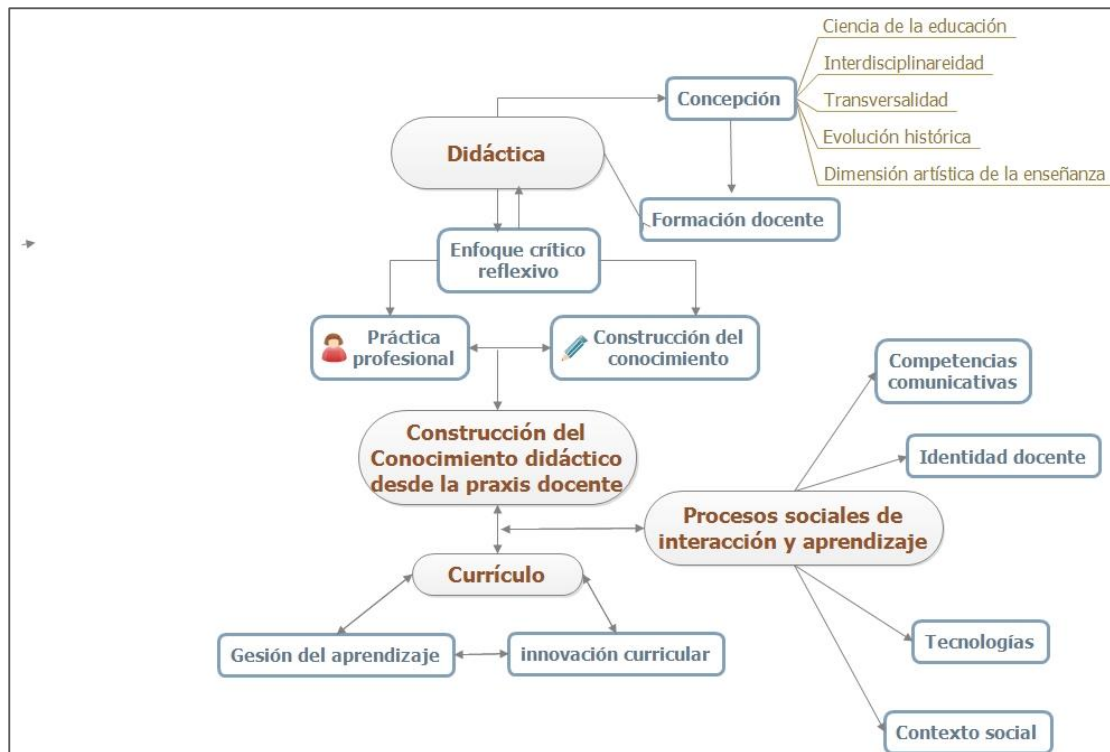
Concepto Integrador	Códigos
Ciencia de la Educación	Didáctica
Transversalidad	
Dimensión artística de la enseñanza	
Interdisciplinariedad	
Evolución histórica	
Formación Docente	
Práctica Profesional	
Construcción del conocimiento didáctico	
Enfoque crítico reflexivo	
Innovación curricular	Currículo
Gestión del aprendizaje	
Competencias comunicativas	Procesos sociales de interacción y aprendizaje
Identidad docente	
Contexto Social	
Tecnologías	

*Nota.* Datos codificados de las entrevistas realizadas a los informantes clave docentes.

Las categorías que surgieron de la fase anterior, con base a las entrevistas aplicadas a los profesores del Departamento de Prácticas Profesionales de la UNEFM, se interrelacionan para dar vida a una estructura cognoscitiva que permite entender la vinculación teórica y práctica de la didáctica con la innovación curricular. Al respecto, en el Gráfico 3 se explica que la didáctica es una ciencia de la educación fundamental en la formación del futuro docente, lo cual se evidenció a lo largo de su evolución histórica, cuyos atributos cargados de interdisciplinabilidad y transversalidad han permitido la estructuración profesional de la docencia bajo una noción artística de la enseñanza, facilitando la construcción de conocimientos por parte de la persona que se prepara para su desempeño in situ durante las prácticas profesionales.

La dimensión teórica de la didáctica se entrelaza con su dimensión práctica en el proceso de construcción del conocimiento desde la acción docente, donde resulta ineludible tomar posturas basadas en el enfoque crítico reflexivo para abordar el currículo y los procesos sociales de interacción y aprendizaje enmarcados en las competencias comunicativas, el contexto social, las tecnologías y fortaleciendo la identidad docente.

Conviene destacar que el abordaje del currículo, desde la práctica profesional docente, conlleva a la gestión del aprendizaje y a las innovaciones necesarias que sean demandadas en el contexto social y es allí donde la formación didáctica del futuro educador será determinante para el establecimiento de relaciones dialógicas entre el saber, el saber hacer y el saber ser, lo cual confluye en el medio idóneo para lograr propuestas de innovación coherentes y efectivas en función de los propósitos de aprendizaje. Es decir, la didáctica tiene una estrecha vinculación con las innovaciones curriculares dada su naturaleza teórica y práctica que permite al futuro docente experimentar conocimientos y generar nuevos a partir de su desempeño, en torno a los cambios que se puedan realizar al currículo en cualquiera de sus dimensiones.



**Gráfico 3. Vinculación teórico práctico de la didáctica con la innovación curricular**

### **Impacto de la práctica profesional perteneciente a la carrera educación con la didáctica**

Por último, se consideró importante acudir a los estudiantes de prácticas profesionales y futuros docentes como informantes claves para indagar desde su postura cuál es el impacto que han tenido sus prácticas profesionales con su aprendizaje sobre la didáctica. El procedimiento analítico e interpretativo de los datos obtenidos mediante las entrevistas realizadas a los estudiantes, ya mencionados, permitió descubrir las unidades de análisis según se indica a continuación (ver Cuadro 8 al 11), posteriormente se realizó la codificación pertinente para abordar la estructura cognoscitiva de las relaciones derivadas (ver Cuadro 12).



## Cuadro 8

### Entrevista N° 6 Informante clave: Estudiante 1 (EST1)

N° LÍNEA	UNIDADES DE ANÁLISIS	CONCEPTOS INTEGRADORES
1	I: Buen día Jesús, ¿cómo estás? ¿Me permites realizarte algunas	Conjunto de estrategias para abordar los contenidos de forma amena, interactiva y lúdica (EST1: 5-7)
2	preguntas de interés para mi investigación?	
3	E: Buen día profe, si claro.	
4	I: ¡que bien! Mira desde tu punto de vista ¿qué es la didáctica?	Experiencias previas (EST1: 11-22)
5	E: Bueno, desde mi punto de vista, la didáctica <b>es la forma que</b>	
6	<b>podamos tener nosotros como docentes o futuros docentes para</b>	
7	<b>hacer llegar de una forma amena y divertida el tema que vamos a</b>	
8	<b>impartir</b> y que el estudiante sienta interés por lo que va a ver en la clase.	
9	I: y en tu opinión ¿cuál ha sido la influencia de las prácticas profesionales en tu aprendizaje acerca de la didáctica?	Atención y creatividad (EST1: 25; 26-28)
11	E: De hecho <b>los contenidos que estamos viendo ahorita o las</b>	
12	<b>actividades que nos han propuesto en la materia de didáctica, ya los</b>	
13	<b>habíamos como visto antes en prácticas profesionales</b> porque	
14	tenemos que hacer como <b>una especie de estrategia didáctica</b> y esto <b>ya</b>	
15	<b>lo habíamos visto anteriormente en práctica profesional, entonces se</b>	Manejo de las TIC (EST1: 33)
16	<b>nos hace más fácil porque ya sabemos más o menos como manejar</b>	
17	<b>esto</b> , estas actividades ¿pues!	
18	Bueno uno comienza a <b>aprender cómo abordar las clases</b> , o sea de qué	
19	forma hacerlo porque uno puede traer una idea específica pero <b>uno va</b>	
20	<b>aprendiendo en el camino cómo realmente se debe enfrentar en el</b>	Conocimiento estratégico (EST1: 34-35)
21	<b>aula de clase</b> , porque <b>hay situaciones que uno nunca prevé antes y</b>	
22	<b>aquí uno las aprende</b> .	
23	I: con base a tus experiencias en las prácticas docentes ¿cómo se debe	
24	actuar ante situaciones inesperadas	
25	E: Yo creo que hay que <b>estar atento</b> , saber, hay que estar en el momento	Apertura al cambio (EST1: 38-40)
26	para poder saber necesariamente que es lo que va a hacer uno, pero <b>hay</b>	
27	<b>que ponerse creativo será y estar atento a lo que se da en el aula de</b>	
28	<b>clase y esperarse cualquier cosa y saber cómo abordarlo</b>	
29	I: Ahora bien ¿qué aspectos de tu formación docente ameritan ser fortalecidos o mejorados?	
31	E: Yo creo que como docentes nunca dejamos de estudiar siempre	Registro de acciones para mejorarlas (EST1: 43-48)
32	debemos estar pendientes de los avances, por lo menos en nuestro caso,	
33	de los <b>avances tecnológicos</b> para saber implementarlos después, <b>tener</b>	
34	<b>también claro las teorías</b> nuestras clases, como tal, <b>los contenidos,</b>	
35	<b>siempre hay que estar buscando información y estar actualizándose</b>	
36	I: Muy bien y desde tu postura personal ¿cómo se deben atender las demandas sociales de innovación?	
37		
38	E: <b>Yo tengo disposición y hay que estar pendiente de qué innovar,</b>	
39	porque <b>actualmente los alumnos son muy activos, muy</b>	
40	<b>autodidácticos, están en todo</b> , I: ¿qué significado le otorgas al proceso	
41	de generación de nuevos conocimientos didácticos desde tu praxis	
42	docente?	
43	E: <b>Ya nosotros pasamos todavía por un proceso de alumnos pero</b>	

Cuadro 8 (cont)

Nº LÍNEA	UNIDADES DE ANÁLISIS	CONCEPTOS INTEGRADORES
44	<b><u>ahora como tenemos la posición de profesores podemos darnos</u></b>	
45	<b><u>cuenta de ciertas cosas que se dan en el aula</u></b> de clase y <b><u>tomar notas</u></b>	
46	<b><u>y darnos de que ese que aspectos se pueden mejorar y o sea llevar</u></b>	Asertividad
47	<b><u>un registro las acciones que nosotros podemos hacer para mejorar</u></b>	(EST1: 51)
48	<b><u>el proceso educativo.</u></b> Yo estaría haciendo como un diagnóstico de qué	
49	es lo que hace falta, claro esto es un aspecto muy general, <b><u>pero uno</u></b>	Generación de
50	<b><u>puede aportar un granito de arena haciendo por ejemplo</u></b>	nuevas estrategias
51	<b><u>estrategias, siendo más asertivo</u></b> en las estrategias que uno vaya a	didácticas
52	utilizar para que el proceso educativo sea mejor	(EST1: 50-51)
53	I: En relación a las estrategias de enseñanza que aplicas durante tus	
54	prácticas ¿cómo verificas su efectividad?	
55	E: Si la audiencia o sea <b><u>si llama la atención de la audiencia</u></b> y ellos <b><u>se</u></b>	
56	<b><u>sienten interesados por el tema,</u></b> uno puede darse cuenta también <b><u>si</u></b>	Interacción
57	<b><u>ellos hacen preguntas en relación a lo que yo estoy</u></b> diciendo es porque	comunicativa con
58	si están captando la información y lo están entendiendo bien pues. <b><u>Si</u></b>	la audiencia
59	<b><u>hay interacción ente él y yo y yo veo que esa interacción está</u></b>	(EST1: 55-66)
60	<b><u>relacionada con lo que estoy diciendo es porque me está</u></b>	
61	<b><u>entendiendo,</u></b> está captando la información. <b><u>Suele ocurrir muchas</u></b>	
62	<b><u>veces, que en las clases los alumnos suelen entender todo bien y va</u></b>	
63	<b><u>en el examen como que se les olvida todo,</u></b> entonces habrá que, yo creo	
64	que se puede hacer <b><u>un tipo feed back</u></b> antes de empezar el examen y, no	
65	sé, recordar, refrescar un poco el tema para que los alumnos van a	
66	enfrentar otra vez, <b><u>refrescar los conocimientos,</u></b> eso es válido.	
67	I: ¿Qué es para ti un docente crítico?	
68	E: <b><u>Yo creo que el docente crítico y reflexivo es el que tiene en el aula</u></b>	Integración de
69	<b><u>de clase no solo llega y da la clase y va sino que va más allá, está</u></b>	roles docentes
70	<b><u>pendiente de por lo menos, estar pendiente de los problemas que</u></b>	Autoevaluación
71	<b><u>pueda tener un estudiante en un momento dado, tratar de integrarlo</u></b>	(EST1: 73-77)
72	<b><u>en la clase</u></b> si es que está pasando por un mal momento, se siente mal o,	
73	no sé, estar pendiente de muchos aspectos, <b><u>son muchas las cosas que</u></b>	Sensibilidad hacia
74	<b><u>tiene que hacer un docente, porque imagínate tiene que ser un</u></b>	los problemas
75	<b><u>orientador, tiene que integrar muchas cosas en su rol de docente</u></b>	estudiantiles
76	entonces tiene que estar pendiente de muchos aspectos, eso es lo que yo	(EST1: 68-72)
77	creo. <b><u>También tiene que ejecutar su rol de investigador</u></b> siempre	

*Nota.* Leyenda (I) investigador, (E) entrevistado: informante clave estudiante 1

## Cuadro 9

Entrevista N° 7 Informante clave: Estudiante 2 (EST2)

N° LÍNEA	UNIDADES DE ANÁLISIS	CONCEPTOS INTEGRADORES
1	I: Hola Ernesto, ¿cómo te va? Mira necesito tu apoyo en mi	Herramienta
2	investigación, ¿me puedes conceder una entrevista?	docente
3	E: Hola profe bien y usted, si dígame	(EST2: 5-7)
4	I: Bien, ¿de qué forma concibes la didáctica?	
5	E: Bueno si, <b><u>la didáctica es la forma en que podemos llevar los</u></b>	
6	<b><u>contenidos, la forma de cómo hacerlo llegar a los estudiantes, cómo</u></b>	Experiencias
7	<b><u>llevar la clase</u></b> , poco a poco el tema que vamos a desarrollar.	previas
8	I: desde tu praxis docente ¿cuál ha sido su incidencia durante tu	(EST2: 10-14; 15-
9	formación en didáctica?	16;22-23)
10	E: Las <b><u>prácticas profesionales han influido mucho en nuestra</u></b>	
11	<b><u>didáctica porque anteriormente nosotros no sabíamos cómo llevar</u></b>	Madurez y
12	<b><u>una clase, ahora con el desarrollo de las prácticas profesionales y</u></b>	crecimiento
13	<b><u>ahora viendo la materia didáctica uno puede hacerse una mejor idea</u></b>	profesional
14	<b><u>u organizar mejor lo que uno va a dar</u></b> a la hora del desarrollo in situ	(EST2: 19-20)
15	de las actividades. <b><u>Primero vimos la parte práctica</u></b> , pudimos hacer una	
16	simulación, de primero, <b><u>ahora es que nos dicen que es una estrategia</u></b> ,	Confianza en sí
17	cómo se debe llevar, cuáles son los pasos, cómo utilizarla, dónde	mismo
18	utilizarla y cómo.	(EST2: 21)
19	Si, <b><u>el desarrollo como tal de las prácticas nos ha hecho, como dicen,</u></b>	
20	<b><u>crecer, madurar a todos nosotros en cuanto a la carrera</u></b> , porque <b><u>nos</u></b>	Conocimiento
21	<b><u>enseña a actuar en situaciones específicas</u></b> que uno no sabe cómo	estratégico
22	afrontarlas y <b><u>a medida que uno va haciendo las prácticas uno va</u></b>	(EST2: 29-30;39-
23	<b><u>adquiriendo conocimiento</u></b> de cómo actuar para enfrentar esas	41)
24	situaciones.	
25	I: Según tus vivencias ¿cómo debe actuar el docente ante situaciones	
26	imprevistas?	
27	E: Me imagino que influye mucho <b><u>ser didáctico</u></b> , que significa <b><u>ser</u></b>	Integración de
28	<b><u>autosuficiente, estar pendiente de la situación</u></b> , actuar de manera	roles docentes
29	precisa, porque <b><u>no es actuar por actuar</u></b> sino enfocarse en <b><u>solucionar</u></b>	(EST2: 36-37)
30	<b><u>esa situación</u></b> específica, para eso influye mucho los conocimientos	
31	previos y las prácticas que uno tenga, uno tiene que, como dicen,	
32	informarse bien o hacerse una idea de uno se va a enfrentar a varias	
33	situaciones diferentes y cómo <b><u>reaccionar uno de manera rápida y</u></b>	
34	<b><u>eficiente ante esas situaciones</u></b> .	
35	I: ¿Qué debilidades has detectado durante tu desempeño docente?	
36	E: Hay muchas formas de abarcar los contenidos, <b><u>uno tiene que</u></b>	
37	<b><u>investigar</u></b> esas diferentes formas de abordarlos, porque no todas las	
38	personas lo logran de manera igual aunque sigue siendo un mismo	
39	contenido se abarca de diferentes maneras, <b><u>no tiene que estar como que</u></b>	
40	<b><u>informado, no estudiarse al caletre el contenido sino la forma de</u></b>	
41	<b><u>darlo</u></b> , verdad, ya obviamente sabiendo el contenido como tal.	

Cuadro 9 (cont)

Nº LÍNEA	UNIDADES DE ANÁLISIS	CONCEPTOS INTEGRADORES
42	En cuanto a la <b><u>información sobre el contenido porque no es fácil,</u></b>	Dominio de contenido según la especialidad (EST2: 42-46)
43	<b><u>dominio de contenido porque es mucho embuste, es mentira que</u></b>	
44	<b><u>muchos practicantes leen un contenido de lo primero que</u></b>	
45	<b><u>encuentran mas, ahí caigo yo también, no se interesan por indagar</u></b>	
46	<b><u>más, buscar la forma de darlo.</u></b>	
47	I: Bien y con relación a las demandas sociales de innovación ¿cuál es tu postura?	
48	R: <b><u>Actualmente la sociedad va a un ritmo que uno no, uno se adapta</u></b>	
49	<b><u>a un momento y resulta que lleva dos momentos delante, por eso se</u></b>	
50	<b><u>que uno como docente debe estar innovándose,</u></b> estar pendiente cómo	
51	está la sociedad, cómo es rededor, el círculo social donde rodea la	
52	institución donde vamos a dar clase o fuera de la institución porque, a	Apertura al cambio (EST2: 51; 56-57)
53	pesar de todo, por ejemplo ahorita con las canaimitas no solo los	
54	estudiantes se innovan, se innovan los padres, los representantes y todos	
55	los que lo rodean, <b><u>este uno tiene que estarse innovando, cada vez con</u></b>	
56	<b><u>ese interés de innovarse no quedarse estancado en un solo sitio.</u></b>	
57	I: ¿Qué significa para ti construir el conocimiento didáctico con base a la práctica?	Generación de nuevas estrategias didácticas (EST2: 60-64)
58	E: Desde la praxis docente generar teoría <b><u>es como ajustarnos a los</u></b>	
59	<b><u>conocimientos que nosotros llevamos, ayudar a los que vienen</u></b>	
60	<b><u>porque así como nosotros estamos empezando a lo mejor nosotros</u></b>	
61	<b><u>tenemos una apreciación diferente de la que tiene un docente que va</u></b>	
62	<b><u>tiene tiempo dando clase, entonces a su vez ayudaríamos al docente</u></b>	Evaluación de los aprendizajes (EST2: 69-71)
63	que ya está en esa situación durante mucho tiempo y a la vez	
64	ayudaríamos a los viene atrás estaríamos construyendo nuevas ideas a	
65	partir de la práctica	
66	I: ¿De qué manera compruebas la calidad de tus estrategias didácticas?	
67	E: <b><u>En la evaluación de los contenidos, porque no es solamente que el</u></b>	
68	<b><u>alumno entienda la clase sino que la clase le quede a los alumnos y</u></b>	
69	<b><u>que sepa aplicarlo,</u></b> que por ejemplo un mes después uno le pregunte lo	
70	vio en la clase y él sepa de manera rápida y lo asocie con la estrategia y	
71	diga la clase que usted dio con esto y con esto, ahí uno verifica si el	Autoevaluación (EST2: 69-71)
72	conocimiento le llevo y que sabe cómo aplicarlo porque más que todo es	
73	para eso.	
74	I: ¿Qué es para ti un docente crítico?	
75	E: Un docente crítico reflexivo <b><u>tiene que ser investigador,</u></b> no solo	
76	investigador, sino que él mismo <b><u>hacerse una autoevaluación</u></b> para ver si	Atención a las individualidades (EST2: 82)
77	lo que está haciendo lo está haciendo bien, eso también <b><u>se ve en cómo</u></b>	
78	<b><u>los estudiantes entienda lo que él está dando,</u></b> porque él <b><u>no puede</u></b>	
79	<b><u>seguir todo el tiempo haciendo una cosa, una cosa y una cosa cuando</u></b>	
80	<b><u>hay estudiantes que son personas diferentes,</u></b> tienen una forma de	
81	aprendizaje diferente.	
82		
83		

## Cuadro 10

Entrevista N° 8 Informante clave: Estudiante 3 (EST3)

N° LÍNEA	UNIDADES DE ANÁLISIS	CONCEPTOS INTEGRADORES
1	I: Hola Deliana, que gusto verte ¿me puedes dar una entrevista para mi	
2	investigación?	Conocimiento
3	E: Si profe	estratégico
4	I: En tu opinión ¿Qué es la didáctica?	(EST3: 5-6; 11-
5	E: Yo creo que <b>la didáctica es como las estrategias que vamos a</b>	12; 13-14)
6	<b>utilizar al abordar los contenidos</b> que se van a impartir en clase.	
7	I: y de ¿qué manera las prácticas profesionales han influido en tu	Madurez y
8	formación didáctica?	crecimiento
9	E: Nos va <b>ayudando a desenvolver profesionalmente para la</b>	profesional
10	<b>materia</b> . Bueno si, me ha ayudado bastante. Si me ha ayudado a	(EST3: 9)
11	<b>desenvolverme más, por lo menos en la parte de las estrategias, a</b>	
12	<b>pensar un poquito más que estrategias</b> utilizar a la hora de impartir un	Rapidez y
13	contenido, de dar la clase. Nos <b>ha ayudado a organizarnos más y</b>	efectividad en las
14	<b>hacer paso a paso todo</b>	acciones
15	I: ¿Cómo debe actuar el docente frente a situaciones inesperadas?	(EST3: 16-17; 19)
16	E: <b>Ser positivo, estar positivo en ese momento y actuar de manera</b>	
17	<b>muy rápida y estar pendiente del contenido que estamos abordando</b>	Manejo de las
18	para así dar una respuesta positiva, que es cómo dar una respuesta al	TIC
19	instante positiva, no estar... <b>actuar de manera correcta y abierta</b>	(EST3: 21)
20	I: ¿Cuáles son tus debilidades acerca de tu desempeño docente?	
21	E: <b>Mi debilidad está ahorita es en actualizarme en las TIC</b> porque	Apertura al
22	eso ha avanzado tecnológicamente cada día, entonces esa es mi debilidad	cambio
23	ahorita, o sea actualizarme un poquito más.	(EST3: 26-27)
24	I: ¿Cuál es tu posición frente a las demandas de innovación de la	
25	sociedad?	Atención a las
26	E: <b>Como dicen los jóvenes estar en la misma onda de ellos, saber en</b>	individualidades
27	<b>qué andan ellos, en qué aplicación o algo así por lo menos, de qué</b>	(EST3: 28)
28	<b>forma aprender, me entiende, y sentarse con ellos</b> y que con esa	
29	misma técnicas en que ellos estén ahorita aprendan ellos también.	
30	I: ¿Qué significa para ti generar conocimientos sobre la didáctica desde	Generación de
31	tu práctica docente?	nuevas estrategias
32	E: Es como <b>generar nuevas estrategias para la enseñanza de los</b>	didácticas
33	<b>contenidos</b> , que vengan o sea enseñarle nuevas estrategias a los que	(EST3: 32-33)
34	profesores que viene más atrás ¡pues!	
35	I: ¿De qué manera verificas que tus estrategias sean efectivas?	Evaluación de los
36	E: <b>Cuando vemos el resultado de las evaluaciones</b> , cuando evaluamos	aprendizajes
37	los contenidos y las estrategias. Si los resultados son positivos “ok”	(EST3: 36;39-40)
38	seguimos con la estrategia y seguimos abordando el contenido, si son	
39	negativos reforzamos ese contenido. <b>debemos hacer un diagnóstico de</b>	
40	<b>por qué son negativos, estudiar ...</b>	

**Cuadro 10 (cont)**

N° LÍNEA	UNIDADES DE ANÁLISIS	CONCEPTOS INTEGRADORES
41	I: ¿Cómo describes a un docente crítico reflexivo?	Integración de
42	E: Es como decir <b>no ser solamente docente de pizarra</b> , también ser	roles docentes
43	docente es <b>ayudar a los alumnos, estar pendiente de sus problemas,</b>	(EST3: 43)
44	<b>de lo que tengan en ese momento y también ayudar a lo que se</b>	Sensibilidad hacia
45	<b>necesite allí en la sociedad escolar.</b>	los problemas
		estudiantiles
		(EST3: 44-45)
		Necesidades de
		cambio en la
		sociedad
		(EST3: 45)

*Nota.* Leyenda (I) investigador, (E) entrevistado: informante clave estudiante 3

## Cuadro 11

### Entrevista N° 9 Informante clave: Estudiante 4 (EST4)

N° LÍNEA	UNIDADES DE ANÁLISIS	CONCEPTOS INTEGRADORES
1	I: Buen día Claret, ¿Me puedes apoyar con mi investigación a través de una	Herramienta
2	entrevista?	docente
3	E: Hola profe, si estamos a su disposición.	(EST4: 7)
4	I: Bien, comencemos por saber ¿Qué es para ti la didáctica?	
5	E: La didáctica yo la concibo como una <u>herramienta, algo que es como</u>	Conjunto de
6	<u>interactivo sobre lo que se va a impartir en clase, el contenido y mis</u>	estrategias para
7	<u>estudiantes, a través del juego,</u> como una herramienta.	abordar los
8	I: Bien, ¿de qué manera ha influido la práctica profesional en tu formación	contenidos de forma
9	didáctica?	amena, interactiva y
10	E: Antes, por ejemplo en mi experiencia personal, yo antes daba clase, porque	lúdica.
11	yo soy egresada del tecnológico Alonso Gamero, entonces yo daba las clases por	(EST4: 8-9; 16-20)
12	darlas pero <u>ahora que estoy viendo didáctica y prácticas profesionales me he</u>	
13	<u>dado cuenta de que hay ciertos momentos y de que puedo aplicar ciertos</u>	
14	<u>juegos en ciertos contenidos</u> y que es aprovechar ciertos juegos para que el	Identidad docente
15	estudiante refuerce los contenidos que yo le pueda dar en clase. Desde mi	(EST4: 32-33)
16	experiencia con la práctica, bueno que <u> vamos conociendo que cada ente es</u>	
17	<u>individual v partiendo de cada necesidad aprendemos a abordar ciertos</u>	
18	<u>contenidos,</u> dependiendo de la necesidad de cada estudiantes.	
19	I: y ¿cómo debe proceder un docente ante situaciones inesperadas?	
20	E: <u>Bueno hay que estar abierta a todas las situaciones nuevas y ser receptivo</u>	Manejo de las TIC
21	<u>a todo lo nuevo y cada vez actualizarnos, ser más investigativos y buscar la</u>	(EST4: 38)
22	<u>manera de otra forma de enamorarse uno de su carrera y hacer enamorar</u>	
23	<u>a los demás de lo que se está dando</u> ¡pues!	
24	I: ¿Qué aspectos debes mejorar desde tu praxis docente?	
25	R: Bueno uno tiene que ser multifuncional, por ejemplo, <u>yo me considero buena</u>	Apertura al cambio
26	<u>pero tengo mis debilidades en las TIC,</u> yo creo que yo me fortalecería más	(EST4: 29-30)
27	con lo que respecta más que todo a las estrategias de juego, porque el joven de	
28	ahora le gusta mucho lo que corresponde con los juegos, es más llamativo para	
29	ellos, tanto trabajar con las TIC que estar clavado en un cuaderno, entonces uno	Integración de roles
30	debe aprovechar esas	docentes
31	herramientas que nos da la tecnología porque también podemos utilizar los	(EST4: 31)
32	teléfonos para implementar nuevos contenidos, también <u>me gustaría el área</u>	
33	<u>cuando me toque trabajar con niños con cierta diversidad</u> funcional porque	Atención a las
34	a veces me ha observar clases donde hay niños que son sordos mudos y no hay	individualidades
35	un lenguaje o no hay una estrategia para hacerle llegar a ellos un buen contenido.	(EST4: 23-25)
36	I: ¿Cuál es tu postura frente a las innovaciones que surgen en la sociedad?	
37		
38		
39		
40		
41		

**Cuadro 11 (cont)**

N° LÍNEA	UNIDADES DE ANÁLISIS	CONCEPTOS INTEGRADORES
42	E: <b><u>Hay que aprender a adaptarse a todo</u></b> lo que es <b><u>innovación con las nuevas tecnologías</u></b> porque así podemos hacer un aprendizaje significativo porque este podemos aprender, ayudarlos a ellos utilizando otro tipo de herramientas que ellos utilicen.	Educación para niños y jóvenes especiales (EST4: 45-46)
43	I: ¿Qué significa para ti construir el conocimiento didáctico desde tus prácticas profesionales docentes?	
44	E: Más que todo nace de la necesidad de lo que haga falta, o sea, debemos enfocarnos en la necesidad que tiene el estudiante de aprender que, es decir ellos tienen habilidades en otras cosas, <b><u>aprovechar esas habilidades para utilizar nuevos conocimientos.</u></b>	Apertura al cambio (EST4: 52-53)
45	I: cuando aplicas tus estrategias didácticas ¿qué mecanismos utilizas para comprobar su efectividad?	Conocimiento estratégico (EST4: 60-61)
46	E: <b><u>Por medio de la evaluación pero si yo veo que esa estrategia no funcionó bueno tendría que indagar</u></b> qué estrategia fuese más efectiva.	
47	I: ¿Cómo describes a un docente crítico reflexivo?	Uso de las tecnologías (EST4: 52-53)
48	E: <b><u>Más que un docente debe ser un orientador, un facilitador, tiene que ser humanista</u></b> y partir siempre de las necesidades que tengan los alumnos	Integración de roles docentes (EST4: 67-68)
49		
50		
51		
52		
53		
54		
55		
56		
57		
58		
59		

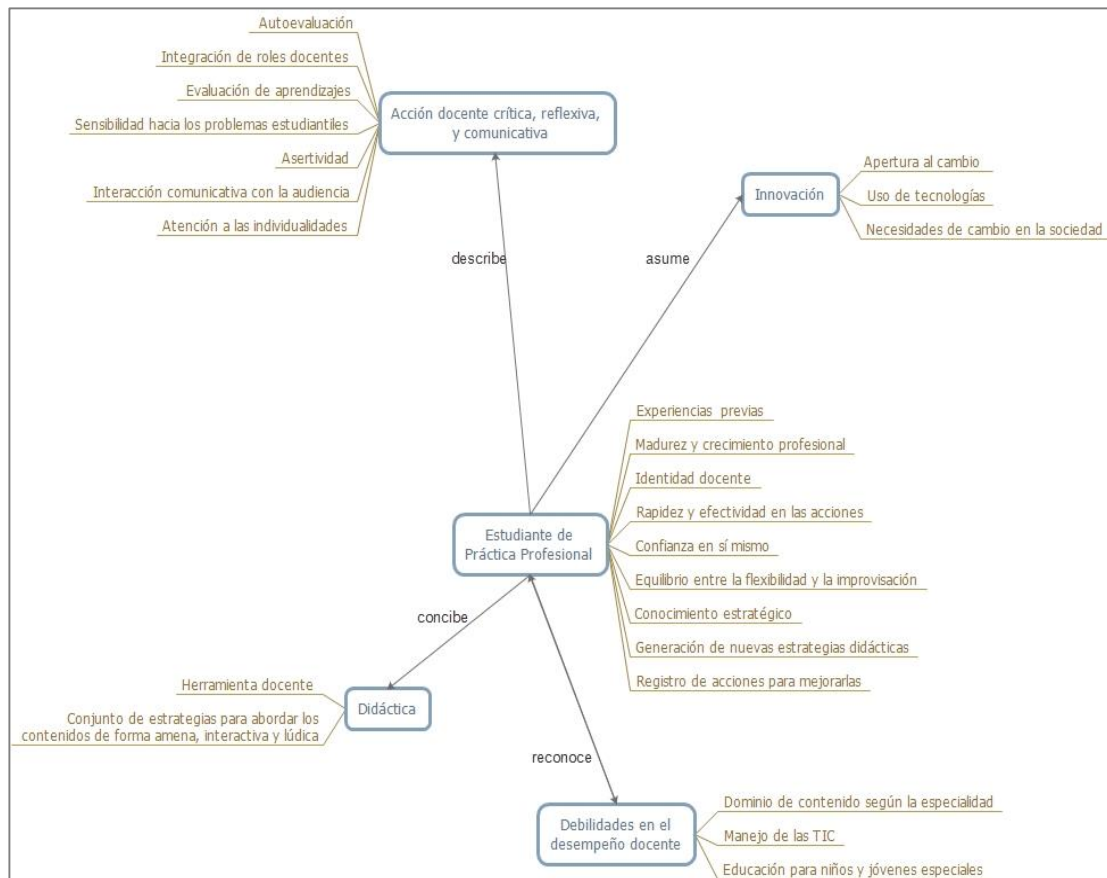
*Nota.* Leyenda (I) investigador, (E) entrevistado: informante clave estudiante 1



**Cuadro 12****Codificación de datos sobre la postura estudiantil frente al impacto de la práctica profesional con la didáctica**

CONCEPTOS INTEGRADORES	CODIGOS
Herramienta docente	Didáctica
Conjunto de estrategias para abordar los contenidos de forma amena, interactiva y lúdica.	
Experiencias previas	Estudiante de práctica profesional
Madurez y crecimiento profesional	
Confianza en sí mismo	
Conocimiento estratégico	
Registro de acciones para mejorarlas	
Asertividad	
Generación de nuevas estrategias didácticas	
Atención y creatividad	
Equilibrio entre la flexibilidad y la improvisación	
Identidad docente	
Rapidez y efectividad en las acciones	
Manejo de las TIC	Debilidades en el desempeño docente
Dominio de contenido según la especialidad	
Educación para niños y jóvenes especiales	
Apertura al cambio	Innovación
Uso de las tecnologías	
Necesidades de cambio en la sociedad	
Evaluación de los aprendizajes	Docente crítico reflexivo y comunicativo
Interacción comunicativa con la audiencia	
Integración de roles docentes	
Atención a las individualidades	
Autoevaluación	
Sensibilidad hacia los problemas estudiantiles	

*Nota.* Codificación generada a partir de las entrevistas realizadas a los informantes clave estudiantes de práctica profesional y didáctica



**Gráfico 4. Impacto de la práctica profesional sobre la didáctica**

Según la esquematización representada en el Gráfico 3, es posible entender que los estudiantes de las prácticas profesionales de la UNEFM conciben la didáctica como una herramienta docente y como un compendio de estrategias para abordar los contenidos de forma amena, interactiva y lúdica. Al mismo tiempo, expresan que a través de las prácticas docentes han adquirido o desarrollado experiencias previas, madurez, crecimiento profesional, confianza en sí mismo y conocimiento estratégico para afrontar situaciones didácticas. Por otra parte, atribuyen a la práctica profesional posibilidades para construir conocimiento didáctico mediante el registro de acciones mejorables y la generación de nuevas estrategias. A su vez estiman conveniente desplegar en el accionar didáctico rapidez y efectividad, equilibrio entre la flexibilidad y la improvisación e identidad docente. En este sentido, reconocen debilidades en su

desempeño docente asociadas al dominio del contenido, según la especialidad o mención, el manejo de las TIC y en lo referente a la educación para niños y jóvenes especiales.

Además, es valioso destacar que los estudiantes de prácticas profesionales asumen los procesos de innovación con actitud de apertura asociándola al uso de la tecnología y a las necesidades de cambio que se suscitan en la sociedad. También describen la acción docente desde una perspectiva crítica, reflexiva y comunicativa considerando la autoevaluación, la integración de roles docentes y la evaluación de aprendizajes como procedimientos necesarios en la reconstrucción de saberes didácticos, cuya efectividad se podría sustentar en la asertividad, la interacción comunicativa con la audiencia y la sensibilidad ante los problemas que se presenten.

De esta manera, el impacto que puede tener la práctica profesional en la didáctica es relativo a cómo la conciben los estudiantes, no obstante se puede apreciar el valor que le otorgan a tan importante eje de formación docente desde el punto de vista de la integración de las competencias enmarcadas en el saber, el hacer, el ser y el convivir. Se debe señalar, como los estudiantes revelan en sus palabras que las prácticas profesionales les han facilitado algunos procesos didácticos implicados en el accionar docente, lo cual también les ha permitido un mejor desenvolvimiento en la unidad curricular didáctica especial.

## Proceso de Triangulación Hermenéutica

El proceso que sigue consiste en establecer relaciones por unidades de estudio, según los códigos generados por cada fuente, lo cual permitirá concretar la reorganización de la información en función de establecer las categorías principales objeto de análisis en estructuración general y contrastación con fundamento en las subcategorías generadas. En este sentido, se muestra el Gráfico 4 que ilustra las relaciones emergentes por categorías de estudio.



**Gráfico 5. Categorías interpretativas generadas a partir de las relaciones por unidades de estudio**

Vale decir, que a partir del análisis de categorías por unidades de estudio se aplicó el proceso de codificación axial estableciendo relaciones entre categorías y

subcategorías, permitiendo la reagrupación de términos comunes para eliminar la redundancia de información y concretar el estudio a los fenómenos de mayor relación y presencia de acuerdo con los hallazgos obtenidos. En este orden de ideas, se muestra la relación emergente de categorías y subcategorías en el Cuadro 13 para su posterior análisis y reflexión teórica.

### Cuadro 13

#### Categorización por unidades de estudio

<b>Conceptos integradores</b>	<b>Nivel I codificación Subcategorías</b>	<b>Nivel II de Codificación Categorías</b>
Métodos de enseñanza Investigación Ciencia de la Educación Transversalidad Dimensión artística de la enseñanza Interdisciplinariedad Evolución histórica Formación Docente Herramienta docente Conjunto de estrategias para abordar los contenidos de forma amena, interactiva y lúdica.	Didáctica	<b>La didáctica en la carrera educación</b>
Virtudes Valores espirituales Identidad docente	Deontología de la profesión docente	
Práctica Profesional Construcción del conocimiento didáctico Experiencias previas Madurez y crecimiento profesional Confianza en sí mismo Conocimiento estratégico Registro de acciones para mejorarlas Generación de nuevas estrategias didácticas Atención y creatividad Rapidez y efectividad en las acciones	Construcción del conocimiento didáctico desde la praxis docente	<b>Práctica Profesional Docente</b>

Evaluación de los aprendizajes Interacción comunicativa con la audiencia Integración de roles docentes Atención a las individualidades Autoevaluación Enfoque crítico reflexivo Sensibilidad hacia los problemas estudiantiles	Docente crítico reflexivo y comunicativo	
Metacognición Naturaleza del sujeto cognoscente Innovación curricular Gestión del aprendizaje Apertura al cambio Uso de las tecnologías Necesidades de cambio en la sociedad Acción docente intencionada hacia el desarrollo de competencias educativas para el bienestar social Manejo de las TIC Dominio de contenido según la especialidad Educación para niños y jóvenes especiales	Currículo	<b>Innovación curricular</b>
Competencias comunicativas Tecnologías Contexto Social y Educación	Procesos sociales de interacción y aprendizaje	

En función de las categorías resultantes del procedimiento de correlación de códigos por unidades de estudio se hace necesario definir las de acuerdo a los significados otorgados por los actores investigados estableciendo la confrontación teórica de lo abordado para su óptima comprensión. En este sentido, se muestran las descripciones de cada categoría según las subcategorías que las componen, cuyas definiciones derivan de un proceso de triangulación de información por unidades de estudio.

## **Definición de las Categorías Emergentes**

### **Didáctica de la Carrera Educación**

Con base en las interrelaciones generadas a partir de las distintas unidades de estudio, surge la categoría **didáctica de la carrera educación** como un proceso integrador entre la ciencia orientadora de la praxis docente y la deontología de la profesión docente. En el primer caso se revela la subcategoría denominada **didáctica**, cuyo enfoque sociocrítico permite ubicarla contextualmente como la tendencia en boga durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se tiene la subcategoría **deontología de la profesión docente** con dimensiones asentadas en las virtudes, los valores espirituales y la identidad docente. A efectos de reflexionar sobre la relación existente entre los hallazgos desde cada unidad de estudio se procede a triangular las fuentes según cada subcategoría (Ver Cuadro 14 y Cuadro 15).

## Cuadro 14

### Triangulación de datos sobre la subcategoría Didáctica

Subcategoría	Didáctica
Síntesis del rastreo histórico de la didáctica y confrontación teórica	<p>La didáctica está relacionada históricamente a los métodos de enseñanza generados por diversos personajes de la humanidad para facilitar el aprendizaje de los individuos en determinado contexto. Siguiendo la teoría crítica y con base al discurso de <b>Contreras (ob. cit.)</b> las tendencias en boga del paradigma sociocrítico se manifiestan en la didáctica mediante la búsqueda de procesos constructivos del conocimiento soportados en la investigación del docente en el aula para la transformación y emancipación de realidades adversas. En este sentido, <b>Giroux (ob. cit.)</b> afirma que el docente cumple un rol activo en su contexto como agente liberador y transformador de la realidad social mediante la aplicación de métodos de enseñanza flexibles y generadores de nuevas dimensiones del saber en ambientes plurales.</p>
Síntesis del significado otorgado por los docentes a la didáctica desde el abordaje de la innovación curricular	<p><b>Docente 1:</b> El docente debe buscar en la didáctica las estrategias y las técnicas de enseñanza, concibiéndola como una ciencia interrelacionada a otras ciencias con objetos de estudio comunes, lo cual le otorga un carácter de interdisciplinariedad. También se corresponde con la dimensión artística de la enseñanza. La formación didáctica del docente en formación inicial hace referencia al cúmulo de conocimientos adquiridos durante toda la carrera que se reconstruyen a partir de la práctica.</p> <p><b>Docente 2:</b> Ciencia teórico normativo que guía al docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuya arista práctico – metodológica permite aplicar y valorar modelos educativos para la reconstrucción de formas de actuación docente en el aula. Durante la formación inicial el docente debe desarrollar sus competencias investigativas que le permitan observar, describir y explicar la realidad escolar.</p> <p><b>Docente 3:</b> Es un eje transversal de la carrera docente que subyace en los procesos reflexivos e indagatorios del agente de enseñanza sobre los estudiantes y el contexto histórico vivido, constituyéndose como una macroestructura teórica que orienta la práctica educativa. La didáctica se debe abordar durante la formación docente como un proceso reflexivo, práctico e indagatorio sobre la realidad y no como una mera disciplina del saber teórico.</p> <p><b>Docente 4:</b> Comprende las dimensiones teórico y práctico que facilitan la estructuración del currículo docente y puede enriquecerse de los procesos de valoración implementados en el aula para comprobar acciones emprendidas. La vinculación entre el saber teórico y el práctico no es apreciable en las unidades curriculares práctica profesional y didáctica especial porque se observan muchas carencias en relación a la segunda asignatura por parte de los estudiantes.</p> <p><b>Docente 5:</b> Aspecto fundamental en la formación inicial del docente que permite conjugar las competencias de aprendizaje enmarcadas en el saber y saber hacer. La formación didáctica que se está dando en la carrera educación de la UNEFM está desfasada de la realidad, es necesario un cambio que permita reorientar la condición</p>



---

	del profesor como transmisor de información a orientador de los procesos implícitos en la construcción autónoma del conocimiento.
Síntesis interpretativa de la postura estudiantil frente al impacto de la práctica profesional en la didáctica	<p><b>Estudiante 1:</b> Es un atributo en la personalidad del docente sobre cómo transmitir un conocimiento de manera amena.</p> <p><b>Estudiante 2:</b> Es la forma sobre cómo el docente debe abordar los contenidos en clase.</p> <p><b>Estudiante 3:</b> Es algo relativo o semejante a las estrategias didácticas que emplea el docente para desarrollar su clase.</p> <p><b>Estudiante 4:</b> Es una herramienta interactiva que orienta la gestión del contenido.</p>

---

## Cuadro 15

### Triangulación de datos sobre la subcategoría Deontología de la profesión docente

Subcategoría	Deontología de la profesión docente
Síntesis del rastreo histórico de la didáctica y confrontación teórica	<p>La deontología de la profesión docente viene dada por las virtudes y los valores espirituales que permiten equilibrar el comportamiento en sociedad. Al respeto, <b>Navarra (2011)</b> manifiesta que la práctica profesional genera conflictos entre los intereses individuales y colectivos, así como entre los derechos y los deberes, en cuya solución se apuesta por la deontología como dimensión ética que afecta el desempeño docente. Aristóteles dejó como legado para la humanidad su concepción de las virtudes del ser humano como una condición natural, éstas pueden ser éticas y dianoéticas. Por otra parte, Freire sostiene que la esperanza es una virtud necesaria en la acción docente para mejorar los procesos educativos y contribuir con una mejor sociedad. A partir, del cristianismo se reconocen importantes connotaciones acerca de los valores espirituales en las personas que ejercen la docencia, por esta razón <b>Comenio y Pestalozzi</b>, entre otros, promovieron métodos fundamentados en la fe cristiana con incidencia en prácticas educativas orientadas a proyectar la imagen de Dios con misericordia, el respeto, la verdad y el amor. Finalmente, se debe considerar la identidad docente, según lo planteado por <b>Sayago, Chacón y Rojas (2008)</b>, como un proceso y un sentimiento constructivo de la profesión que tiende puentes comunicativos entre el individuo y su contexto social, cuyas manifestaciones recaen en su autoreconocimiento como agente de enseñanza, asumiendo todos los valores y retos educativos en su personalidad pero también moderando su desanimo, falta de motivación y poco compromiso ante la diversidad de problemas que afectan su profesión.</p>
Síntesis del significado otorgado por los docentes a la didáctica desde el abordaje de la innovación curricular	<p><b>Docente 1:</b> El docente es protagonista en la formación de un nuevo ser, para ello debe identificarse profundamente con su profesión y actuar  <b>Docente 2:</b> Implica el despliegue de actitudes favorables a la comunicación y a la negociación así como una importante vocación de servicio docente  <b>Docente 3:</b> El docente como sujeto y agente de cambios y transformaciones sociales debe demostrar en su accionar don de pertenencia  <b>Docente 4:</b> La docencia se asume como un compromiso personal y social relacionado con las actitudes de responsabilidad y trabajo  <b>Docente 5:</b> Actualmente se percibe una dejadez y falta de apreciación hacia la carrera docente afectando el proceso de construcción de la identidad y sentido de pertenencia de la profesión en el contexto</p>
Síntesis interpretativa de la postura estudiantil frente al impacto de la práctica profesional en la didáctica	<p><b>Estudiante 1:</b> Desarrollo del ser docente en el marco de la sensibilidad humana  <b>Estudiante 2:</b> Cuestionamiento personal del propio desempeño como punto de partida para la construcción de la identidad docente  <b>Estudiante 3:</b> Desarrollo de una personalidad docente solidaria y de actitud positiva  <b>Estudiante 4:</b> Es necesario buscar los medios para enamorarse de la carrera docente y sentirse identificado hacia la misma</p>

## **Práctica Profesional Docente**

La categoría Práctica Profesional docente surge de la integración de conceptos que aluden al desempeño del estudiante de la carrera educación, cursante de las prácticas profesionales, quien es considerado un actor protagónico en el proceso de construcción del conocimiento didáctico desde su praxis poniendo de manifiesto una personalidad crítica, reflexiva y comunicativa por encima de las debilidades que presente en su accionar. En la misma línea de trabajo se presenta la triangulación de datos correspondiente a las subcategorías: construcción del conocimiento desde la praxis docente (ver Cuadro 16) y docente crítico, reflexivo y comunicativo (ver Cuadro 17).

## Cuadro 16

### Triangulación de datos de la subcategoría Construcción del conocimiento didáctico desde la praxis docente

Subcategoría	Construcción del conocimiento didáctico desde la praxis docente
<p>Síntesis del rastreo histórico de la didáctica y confrontación teórica</p>	<p>De manera particular se identifica en la historia un aspecto relevante asociado al proceso constructivista que realiza el docente sobre el saber didáctico, reconociendo su impacto en la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, Castro (ob. cit.), afirma que la construcción del conocimiento didáctico supone en el docente un compendio de elaboraciones cognitivas a partir de sus propios esquemas conceptuales y las vivencias que haya tenido. Razón por la cual, conviene recordar a <b>Sócrates</b>, quien propuso la ironía y la mayéutica para lograr conciliar en el pensamiento la ignorancia con la sabiduría a través del reconocimiento de la primera como un paso para construir estructuras cognoscitivas estables. Por otra parte, el <b>pensamiento kantiano</b> también promueve una fase conciliatoria entre la acción docente y la investigación científica, cuya incidencia en la construcción del conocimiento es esencial. Desde la perspectiva de <b>Descartes</b> se puede apreciar en la razón una función significativa en la consecución del conocimiento con fundamento en el pensamiento. De manera singular, <b>Pesatalozzi</b> pone de manifiesto su preocupación por mantener una relación dialógica entre la teoría y la práctica docente, permitiendo que la primera se enriquezca de las vivencias, experiencias y conclusiones que se puedan alcanzar con la segunda.</p>
<p>Síntesis del significado otorgado por los docentes a la didáctica desde el abordaje de la innovación curricular</p>	<p><b>Docente 1:</b> el ejercicio de la docencia permite poner en práctica el conocimiento que se trae consigo mediante la aplicación de estrategias, técnicas e instrumentos y su efectividad o no va generando nuevas conclusiones que se convierten en aportes al saber teórico desde la praxis.</p> <p><b>Docente 2:</b> desde la dimensión práctica de la docencia es posible reconstruir los saberes, las creencias y formas de actuación dentro del aula, constituyendo en conocimiento didáctico orientador del estilo de enseñanza.</p> <p><b>Docente 3:</b> la experiencia docente está determinada por el conocimiento que se posee, es decir que existe un vínculo constructivo entre el saber y el hacer durante la ejecución de estrategias didácticas pudiendo reestructurar las concepciones iniciales.</p> <p><b>Docente 4:</b> el conocimiento didáctico es un proceso que se nutre a partir de la experiencia docente en determinado contexto.</p> <p><b>Docente 5:</b> es necesario comprobar en la práctica las teorías, generando con ello nuevos conocimientos y favorecer la didáctica mientras se va armando en el papel y se van construyendo las diferentes formas de enseñar.</p>
<p>Síntesis interpretativa de la postura estudiantil frente al impacto de la práctica</p>	<p><b>Estudiante 1:</b> la práctica profesional ayuda a comprender los temas abordados en didáctica y a estar atento sobre todo lo que ocurre en el aula para actuar con creatividad. Se pueden aportar nuevos conocimientos al campo de la didáctica por medio de las estrategias desarrolladas.</p> <p><b>Estudiante 2:</b> lo que se logra aprender en práctica profesional sirve para madurar y para ayudar a otros docentes en formación mediante las estrategias que se generen.</p>

---

profesional en la didáctica	Durante la formación se experimenta primero la parte práctica y luego la teoría con la materia didáctica. <b>Estudiante 3:</b> mediante las prácticas de enseñanza se logra crear nuevas estrategias útiles como formas de conocimiento. <b>Estudiante 4:</b> es importante potenciar las habilidades para el desarrollo de nuevos conocimientos a partir de las vivencias en el contexto real.
-----------------------------------	---

---

## Cuadro 17

### Triangulación de datos de la subcategoría Docente crítico, reflexivo y comunicativo

---

Docente crítico, reflexivo y comunicativo	
Subcategoría	
Síntesis del rastreo histórico de la didáctica y confrontación teórica	<p><b>Mello (2009)</b> destaca los aportes de la pedagogía crítica emancipadora a la práctica docente, sobre todo en relación a la formación reflexiva subyacente en el currículo oculto y a los procesos comunicativos haciendo referencia a <b>Jürgen Habermas</b> y <b>Paulo Freire</b> como máximos exponentes en esta materia. En este contexto, también se debe reconocer la labor de <b>Dewey</b>, quien sustenta un método de enseñanza integrado a la investigación para ampliar el pensamiento docente durante sus acciones comunicativas. De igual forma, <b>Paulo Freire</b> destaca las relaciones pedagógicas en el marco del diálogo, el cuestionamiento y la comunicación.</p>
Síntesis del significado otorgado por los docentes a la didáctica desde el abordaje de la innovación curricular	<p><b>Docente 1:</b> el docente se debe a la ciencia y por esa razón debe cultivar su pensamiento abstracto y su criticidad en función de vincular la investigación acción dentro del aula. Es importante acotar que actualmente se evidencian insuficientes prácticas reflexivas ante los procesos de cambio y transformación de la realidad.</p> <p><b>Docente 2:</b> el docente está llamado a pensar y reflexionar sobre los elementos involucrados en su proceder didáctico para el reajuste y fortalecimiento de competencias educativas.</p> <p><b>Docente 3:</b> la didáctica es un amplio proceso de reflexión que incita al docente a buscar en el conocimiento teórico herramientas cognoscitivas de impacto en su práctica y mejora de los procesos educativos.</p> <p><b>Docente 4:</b> se reconoce en el docente crítico reflexivo habilidades para cuestionar su propio conocimiento y construir nuevas formas de actuación en su entorno educativo.</p> <p><b>Docente 5:</b> se requiere mayor proactividad del estudiante en formación docente quien debe actuar de forma crítica durante su desempeño profesional dado que se evidencia insuficiente internalización de su parte en lo que respecta a los procesos didácticos.</p>
Síntesis interpretativa de la postura estudiantil frente al impacto de la práctica profesional en la didáctica	<p><b>Estudiante 1:</b> el docente crítico reflexivo debe acercarse a los problemas de sus estudiantes para brindarles solución, debe estar atento a sus necesidades para lo cual es necesario ejercer su rol de facilitador y orientador. Al mismo tiempo, debe interactuar con la audiencia como medio de verificación del aprendizaje en pro de determinar el grado de atención y motivación.</p> <p><b>Estudiante 2:</b> El docente tiene que ser investigador y concatenar este proceso con la evaluación de los aprendizajes estudiantiles de manera que se pueda comprobar que el estudiante comprende y aplica el conocimiento adquirido.</p> <p><b>Estudiante 3:</b> el docente está obligado a evaluar los aprendizajes de sus estudiantes y determinar las causas del mal rendimiento cuando sea necesario. De igual forma, debe accionar reflexivamente poniendo de manifiesto la sensibilidad social hacia las dificultades estudiantiles e institucionales.</p> <p><b>Estudiante 4:</b> todo docente es un investigador activo llamado a integrar sus roles de orientador y facilitador con este propósito, bajo una concepción humanista de la educación.</p>

---

## Innovación Curricular

La tercera categoría de estudio es la innovación curricular asumiendo que está procede del currículo y los procesos sociales de interacción y aprendizaje, cuyas interrelaciones pueden ser complejas y de múltiple naturaleza. En los Cuadros 18 y 19 se presenta la triangulación de información sobre cada elemento abordado a fin de establecer vinculación según las diversas unidades informativas.

### Cuadro 18

#### Triangulación de datos de la subcategoría Currículo

Subcategoría	Currículo
Síntesis del rastreo histórico de la didáctica y confrontación teórica	La concepción del currículo que presenta <b>Stenhouse (2003)</b> permite asumirlo como un ensayo crítico que se vincula con la práctica para la concreción de los principios y aspectos fundamentales de un propósito educativo. Asimismo, este autor describe el currículo como una verificación hipotética de tesis susceptible de ser abordada desde la práctica docente. Desde el punto de vista histórico se reconoce la práctica docente como una acción intencionada hacia el desarrollo de competencias educativas para el bienestar social, lo cual coincide con lo argumentado por <b>Contreras (2003)</b> , quien también la describe como un aspecto de carácter social, objetivo e intencional, determinado por las políticas administrativas y normativas definidas en el estado. En este sentido, <b>Dewey</b> concibió la práctica docente como un escenario para promover experiencias significativas en pro de despertar el interés, la motivación y la voluntad hacia las cosas del contexto social dinámico, cambiante e incierto, tomando en cuenta la psicología y la sociología. A partir de las ideas de <b>Rousseau</b> se considera que la práctica docente debe estar orientada al desarrollo de las potencialidades del ser de cada educando, por medio del valor hacia los sentimientos y a través de <b>Makarenko</b> se puede valorar la importancia de una acción pedagógica intencionada, voluntaria, disciplinada y con autoridad. Desde otra perspectiva, <b>Comenio</b> también deja entender que una de las funciones en la práctica docente es abordar el currículo desde la gradualidad, ciclicidad y el respeto de los educandos en pro de la gestión del aprendizaje. Resulta relevante destacar el papel de la lectura y la escritura los procesos comunicativos durante la praxis docente.

---

<p>Síntesis del significado otorgado por los docentes a la didáctica desde el abordaje de la innovación curricular</p>	<p><b>Docente 1:</b> la práctica docente es un momento de ejecución del conocimiento donde el facilitador de la enseñanza debe buscar los medios para ser comprendido mediante los procesos comunicativos expresos en el habla y tiene una intencionalidad dirigida hacia el bienestar social.</p> <p><b>Docente 2:</b> la práctica docente se encuentra vinculada al despliegue de habilidades profesionales en función de la enseñanza, cuya constancia nutrirá la experiencia y capacidad para discernir sobre cuándo y cómo es necesario reorientar los procesos didácticos en función de las necesidades latentes. Además, implica habilidades sociales intrínsecas en la comunicación, la negociación y la asertividad. También, se asume como una acción fundamentada en la gestión del aprendizaje por medio de la planificación del proceso educativo, en consideración de los factores o condiciones que influyen en el aprendizaje de los escolares para el adecuado diseño de estrategias y recursos de manera creativa.</p> <p><b>Docente 3:</b> la práctica docente deriva de la teoría aprendida, cuyos patrones orientan la acción hacia el desarrollo de habilidades y destrezas en función de una metodología basada en estrategias para el cumplimiento de objetivos educativos propuestos, también concierne la capacidad de expresión verbal, escrita y corporal.</p> <p><b>Docente 4:</b> la práctica docente en la carrera educación es un eje de aplicación que permite la implementación de herramientas en el contexto escolar, para ello el docente en formación debe conocer una amplia gama de estrategias y ejecutarlas con una actitud positiva y de escucha activa para promover el intercambio de saberes y la confianza.</p> <p><b>Docente 5:</b> la práctica docente constituye el encuentro con la realidad donde es necesario planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje partiendo de los intereses y características de la audiencia. Del mismo modo, es el espacio propicio para reorientar la teoría y reorganizar el currículo con incidencia en las estrategias y recursos didácticos.</p>
<p>Síntesis interpretativa de la postura estudiantil frente al impacto de la práctica profesional en la didáctica</p>	<p><b>Estudiante 1:</b> la práctica docente es el momento donde corresponde enfrentar el aula de clase y donde se aprende in situ a solventar situaciones que no se tienen previstas. Sobre el saber hacer se reconocen debilidades asociadas al dominio de contenidos disciplinares, a la aplicación de teorías pedagógicas y en cuanto a los avances tecnológicos.</p> <p><b>Estudiante 2:</b> a partir la práctica docente se aprende sobre cómo dar una clase en función de los contenidos y su forma de abordaje. También, se detectan debilidades durante el desempeño sobre el dominio del contenidos disciplinar.</p> <p><b>Estudiante 3:</b> la práctica docente es la conjugación del pensamiento y la organización durante la ejecución. En el accionar docente se hacen presente debilidades asociadas al manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)</p> <p><b>Estudiante 4:</b> desde el punto de vista práctico la docencia se ejerce mediante la organización de los contenidos tomando en cuenta las particularidades de la audiencia. Durante el desempeño docente se han identificados carencias en el manejo de las TIC, el desarrollo de estrategias lúdicas y estrategias para niños con necesidades especiales.</p>

---



## Cuadro 19

### Triangulación de datos de la subcategoría procesos sociales de interacción y aprendizaje

Procesos sociales de interacción y aprendizaje	
Subcategoría	
Síntesis del rastreo histórico de la didáctica y confrontación teórica	<p>Partiendo de la concepción social de la educación hay que reconocer en <b>Comenio</b> su interés en el fomento de la cultura general para el bien colectivo bajo la premisa de “enseñarlo todo a todos”. También, <b>Kerschensteiner</b>, es conocido como el pionero de la educación popular atribuyendo a esta idea la noción de sociedad justa favorable a los intereses de la mayoría. En efecto, surge la necesidad de vincular los procesos sociales al aprendizaje mediante el abordaje curricular de una forma innovadora. Al respecto, Díaz y Hernández (2002) argumentan que existen factores que condicionan el proceso de aprendizaje vinculado a la práctica pedagógica motivadora y promotora de habilidades para la autonomía, considerados determinantes del currículo, bajo una concepción funcional del conocimiento. Con los aportes de <b>Kant y Pestalozzi</b> es posible entender la práctica docente desde una postura comprometida con el desarrollo de la autonomía, el trabajo social y el espíritu creador del sujeto para óptima inclusión en el medio mediante el desarrollo de competencias integradoras del saber, el hacer, el ser y el convivir. Por su parte Domingo Contreras postula los infiere que la educación debe solventar las dificultades sociales en contextos complejos, dinámicos y carentes de certidumbre mediante prácticas innovadoras en atención a las demandas emergentes en el contexto.</p>
Síntesis del significado otorgado por los docentes a la didáctica desde el abordaje de la innovación curricular	<p><b>Docente 1:</b> el docente es un agente operacionalizador de los fines educativos del sistema social al que pertenece, por tanto debe adaptarse a los requerimientos actuales para generar innovaciones en el currículo de manera asertiva apoyándose en el uso de las TIC y contextualizando, en la medida de lo posible, los contenidos a la realidad vivida en pro de contribuir con la formación de un nuevo ser más sensible a las demandas de la humanidad.</p> <p><b>Docente 2:</b> El contexto social actual es participativo e interactivo donde el docente debe desplegar en sus acciones suficiente sensibilidad cognitiva para la aprehensión cultural y posterior modificación de las estructuras establecidas en la realidad, entendiendo la complejidad en las relaciones humanas en un ambiente dinámico. En este sentido, el currículo es el objeto de la innovación requerida en la sociedad mediante un proceso de vinculación de la teoría y la práctica.</p> <p><b>Docente 3:</b> en la profesión docente se debe interpretar el contexto histórico vivido e identificar las necesidades sociales que justifican la práctica educativa para poder desarrollar estrategias innovadoras con énfasis en el diseño curricular.</p> <p><b>Docente 4:</b> la realidad social es cambiante y dinámica por lo que amerita constantes actualizaciones a nivel curricular, siendo el docente en ente facultado para generar cambios mediante la conexión entre lo aprendido teóricamente y su desempeño práctico.</p> <p><b>Docente 5:</b> La realidad ya no es la misma, la sociedad es cambiante y demanda la reorganización de los contenidos curriculares para aprovechar las potencialidades del contexto en función del aprendizaje. En la actualidad los docentes en formación inicial no están preparados suficientemente para afrontar los procesos de innovación</p>

---

curricular que demanda el entorno. Se deben promover innovaciones conjuntamente con la práctica docente sobre las mismas para ir evaluando durante el desarrollo la pertinencia o no de los planteamientos generados.

Síntesis  
interpretativa  
de la postura  
estudiantil  
frente al  
impacto de la  
práctica  
profesional en  
la didáctica

**Estudiante 1:** El docente se encuentra inmerso en un contexto social donde debe estar dispuesto al cambio y a innovarse en función de los intereses de los educandos y poniendo de manifiesto sensibilidad hacia el prójimo.

**Estudiante 2:** en la sociedad actual que es tan cambiante el docente debe estar a la par de las necesidades surgidas e innovar sus acciones didácticas, no debe asumir una postura estática.

**Estudiante 3:** es importante acercarse a los estudiantes como docente en ejercicio para conocer sus expectativas, necesidades e intereses y en función de ello generar cambios en la praxis docente.

**Estudiante 4:** según las condiciones sociales actuales es imperativo asumir una postura docente abierta y receptiva para afrontar los cambios requeridos en el marco de la capacidad de adaptación y actualización profesional.

---

## **CAPÍTULO V**

### **TEORIZACIÓN**

Una vez abordadas todas las fases anteriores del proceso de investigación se pretende ahora construir este capítulo para la discusión e interpretación de los hallazgos ya indicados y correspondiente generación de una teoría sustantiva de alcance intermedio en el contexto socioeducativo. Al respecto, Martínez (ob. cit.) concibe el proceso de teorización como una construcción cognoscitiva que el sujeto realiza en función de sus estructuras mentales y las nuevas conjeturas hipotéticas que pueda elaborar a partir de las relaciones existentes entre categorías de estudio. En este sentido, se puede expresar una satisfacción personal acerca de todo el recorrido realizado hasta el momento, asumiendo los retos de un nuevo aprendizaje con base a las reorientaciones que se puedan gestar para la optimización del estudio.

En aras de estructurar las ideas y facilitar su comprensión se procederá a definir las categorías del estudio que emergieron del proceso de triangulación hermenéutica, presentado en el capítulo IV, tratando de establecer conexiones interpretativas entre las subcategorías y sus propiedades. Posteriormente se hará una síntesis de las asociaciones entre las categorías, con el fin de proponer constructos teóricos, objeto de análisis y profundización explicativa. Finalmente, se visualizará de manera esquemática la aproximación teórica construida sobre la didáctica de la carrera educación desde las prácticas profesionales, bajo la mirada de las innovaciones curriculares.

## **La Didáctica de la Carrera Educación**

Los programas del área ciencias de la educación que oferta la UNEFM se configuran en relación a cuatro componentes de formación que se relacionan entre sí desde la preparación pedagógica, general, especializada y las prácticas profesionales. En el contexto de la carrera educación se aborda la unidad curricular didáctica especial durante el octavo semestre, lo cual implica limitaciones en la estructuración de la profesión docente dada su desvinculación de los procesos generales que le atañen y la insuficiente integración a otras disciplinas educativas. De este modo y tomando en cuenta los hallazgos asociados a la didáctica de la carrera educación, es posible afirmar que ésta se define en relación a su concepción epistemológica y a la deontología de la profesión docente.

Entonces, la didáctica es una construcción social del pensamiento pedagógico que permite al docente en formación desarrollar sus competencias para abordar el hecho educativo, desde un enfoque crítico, estableciendo relación dialéctica entre la teoría y la práctica como procesos inmersos e interactivos del conocimiento, cuyos fundamentos epistemológicos se encuentran asociados al contexto geohistórico. En esencia, la didáctica se constituye en una de las ciencias de la educación que orienta la práctica y se reconstruye teóricamente desde la experiencia, asumiendo que la actitud crítica reflexiva y la actividad científica del docente es determinante para la transformación de la realidad social.

Conviene destacar que los profesores de las prácticas profesionales de la UNEFM atribuyen a la didáctica funciones normalizadoras y orientadoras de la praxis docente, que resulta favorable al quehacer científico en el aula como unidad social básica para la validación y reconstrucción del conocimiento teórico. Sin embargo, las vivencias y sus propias reflexiones demuestran que la formación didáctica actual es inadecuada o insuficiente, por cuanto no se aborda desde su concepción general y epistemológica sino que únicamente se estudia desde el ámbito de aplicación

especializada finalizando la carrera docente, aunado a una desvinculación entre el saber teórico y el saber práctico producto del curso de contenidos desfasados de la realidad social donde se ejecuta el desempeño profesionales in situ.

Por parte de los estudiantes cursantes de las prácticas profesionales de la UNEFM y didáctica especial, se distingue una significativa debilidad con respecto a la concepción que poseen sobre esta ciencia dado que la definen como algo abstracto y lejano de su acción docente inmediata. No obstante, es obvio que la reconocen como un aspecto inherente a su formación que deben abordar para el desarrollo efectivo y agradable del proceso de enseñanza. De esta realidad, se puede inferir la existencia de una situación contradictoria del proceso formativo que debe ser reorientada más allá de una mera reestructuración curricular para que permita ampliar las concepciones acerca de la didáctica como ciencia constructiva del saber pedagógico en el aula.

Ineludiblemente el ejercicio de la docencia implica un despliegue axiológico fundamentado en la deontología de la profesión, en razón de nutrir a la didáctica como ciencia orientadora del proceder educativo en función de las virtudes, los valores espirituales y la identidad profesional. De esta forma, es posible acercarse a la realización del ser del docente para su óptima proyección del convivir en sociedad y para el fomento de habilidades comunicativas. En este aspecto, se percibe por parte de los informantes clave, tanto docentes como estudiantes, que poseen nociones básicas acerca del alcance deontológico del accionar didáctico, aunque existen revelaciones de una aparente crisis de valores que afectan el sentido de pertenencia y la propia conciencia de quien tiene grandes responsabilidades en el contexto educativo.

En definitiva, la didáctica de la carrera educación conjuga la concepción que se tenga sobre sí misma con una noción incitadora de renovación curricular en la estructuración académica, porque de ello depende la relación teórico práctico que pueda dejar entrever el docente en formación inicial durante su desempeño. De manera similar, es significativo vincular la deontología de la profesión docente con los procesos didácticos en la búsqueda de un nuevo ser responsable de la enseñanza,

facilitador del aprendizaje y consustanciado con su realidad personal y social para actuar de manera equilibrada ante la complejidad de relaciones humanas existentes.

En atención a lo anterior, la formación didáctica de la carrera educación debe estar impregnada de una carga axiológica amplia y duradera que fortalezca al futuro docente en su autodeterminación como ente social con valores y virtudes sujetas de moderación frente a los conflictos individuales y generales. Conviene resaltar que la labor docente se ilustra en escenarios muy ricos y de variada naturaleza que pueden brindar momentos de realización personal así como episodios poco gratificantes y susceptibles de desencadenar grandes decepciones profesionales, donde debe imperar una fuerza intrínseca que impulse a superar las dificultades y potenciar cada día las cualidades propias de la docencia.

A condición de que la cultura occidental está permeada de valores cristianos es importante reconocer su impacto positivo como herramienta de búsqueda y consecución de la paz espiritual, lo cual según el grado de convicción y fe que pueda tener el docente favorecerá el autoconcepto sobre sí mismo y le permitirá ampliar su imagen hacia los semejantes con soporte en un trato de relaciones justas, respetuosas y solidarias, que también viene a complementar las ideas sobre la superación del egoísmo en beneficio de la colectividad.

### **Práctica Profesional Docente**

La práctica profesional docente es un eje de aplicación y de desempeño donde los estudiantes de la carrera educación tienen la oportunidad de integrar sus saberes teóricos a situaciones reales de enseñanza, cuyas ejecuciones dependerán de la calidad de su formación didáctica y a la vez ésta se reconstruirá de una praxis docente crítica y reflexiva. Con el objeto de dilucidar las competencias de aprendizaje implícitas en la práctica profesional se explicará las temáticas que se concretan en el proceso de

construcción del conocimiento didáctico la praxis docente poniendo de manifiesto una personalidad crítica, reflexiva y comunicativa.

Así como es elemental que el docente antes de iniciar su desempeño posea un bagaje amplio de conocimientos referenciales, también es necesario que amplíe sus esquemas conceptuales a partir de la práctica, es decir genere procesos constructivos de su conocimiento al campo de la didáctica con base a sus vivencias en el aula. De esta manera, se activa su función social como investigador y generador de nuevos procedimientos didácticos que fortalezcan su entorno escolar y puedan ser generalizables a otros contextos según el nivel de científicidad llevada.

Desde la perspectiva de los docentes, responsables de las prácticas profesionales, se exhiben concepciones asociadas a las nuevas conclusiones que puedan generar los estudiantes a partir de la aplicación de sus estrategias para valorar su efectividad. Ahora bien, no se identifica en sus expresiones los procedimientos metodológicos a seguir para que los estudiantes puedan convertir sus experiencias en conocimiento teórico, lo cual refleja que durante el proceso formativo no se están brindando suficientes situaciones didácticas para establecer relación dialéctica entre el saber y el saber hacer en lo que respecta a los procesos investigativos en el aula.

Análogamente, los estudiantes de prácticas profesionales resaltan la posibilidad de aportar nuevos conocimientos al campo de la didáctica a partir de las estrategias que apliquen en clase, pero no refieren el proceso cognoscitivo para la elaboración de las mismas, ni tampoco explican la metodología a seguir para validar sus experiencias. Por tanto, no vinculan los métodos de investigación con su praxis docente para generar nuevos conocimientos y esto permite especular sobre las debilidades que presentan en el quehacer científico pedagógico como unidad básica para la construcción de nuevos aprendizajes. También se pone evidencia la desarticulación existente entre la unidad curricular didáctica especial y las prácticas profesionales, siendo la primera concebida como una materia aislada de la praxis docente que debe ser vista como un requisito académico sin tener impacto directo en el desempeño in situ.

En consecuencia, surge el interés de vincular la práctica profesional a los procesos críticos, reflexivos y comunicativos, como ventana didáctica para emprender acciones emancipadoras en el aula apoyadas en la investigación docente, según los preceptos de la pedagogía crítica. De ahí que, el enfoque crítico reflexivo permita describir al docente en función de los atributos contenidos en su capacidad de cuestionar su propio desempeño y todos los factores que inciden el proceso de enseñanza para reorientarlos en favor del aprendizaje. También, el diálogo y la comunicación resultan esencias básicas del proceder crítico del docente, dado que de ahí derivan las funciones del entendimiento y la publicación del conocimiento implícito en la ciencia.

De acuerdo a los planteamientos de los docentes responsables de las prácticas profesionales es posible afirmar que conciben el ejercicio de la docencia como una actividad constructiva y prolongada en las actitudes de la criticidad y la reflexión mas no se aprecia el cómo lograr que los estudiantes desarrollen estos procesos durante su desempeño, lo cual se vincula con la falta de orientaciones adecuadas en pro de la construcción del conocimiento didáctico. Por su parte, los estudiantes de las prácticas profesionales conciben el acto de enseñar como un escenario de integración de roles en función de incrementar la sensibilidad hacia las dificultades estudiantiles, investigar sobre las causas que afectan el rendimiento escolar y actuar reflexivamente sobre la realidad vivida.

### **Innovación Curricular**

Los fines de la educación se sustentan en las necesidades de cambio y transformación explícitas en la sociedad, por ello se asumen las innovaciones en el currículo como un proceso de acercamiento a la realidad desde la práctica educativa. Lógicamente, el epicentro de toda innovación escolar se centra en el currículo y los



diversos procesos sociales de interacción y aprendizaje donde se desarrollan las actividades educativas aunadas a prácticas docentes intencionadas y comprometidas con el bienestar general. En este contexto, la práctica profesional es un escenario clave para el desarrollo de procesos modificadores de la estructura curricular, puesto que supone un esfuerzo cognoscitivo vinculado a la búsqueda de información con soporte en la investigación, lo cual va a depender de las competencias del docente en torno a la construcción del conocimiento.

Entonces, se asume que desde la práctica docente se puedan generar propuestas innovadoras con base a las necesidades explícitas e implícitas en la acción mediadora del conocimiento y la sociedad, derivándose de ahí la concepción de currículo como un producto institucional que responde a necesidades de tipo personal, colectivas o prescriptivas y busca satisfacer vacíos para contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje según la complejidad de las relaciones sociales. Al respecto, el currículo es un proceso constructivo e interactivo orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje que se debe desarrollar en determinado contexto social respondiendo a las intenciones del Estado y fundamentado en la práctica docente crítica, reflexiva y comunicativa.

Con fundamento en las nociones anteriores, el currículo se construye sobre a base de la práctica docente en función de la gestión del aprendizaje y la manipulación de elementos susceptibles de ser abordados de forma innovadora para satisfacer necesidades de cambio en la sociedad. De esta manera se asume que el currículo no puede tener una connotación prescriptiva estática sino que debe ser producto de la reflexión docente permanente sobre los procesos optimizadores de la enseñanza en función de logros de aprendizaje para una sociedad cambiante y carente de certidumbre.

De esta manera, la gestión del aprendizaje está asociada a los procesos sociales de interacción, donde el docente debe estructurar su planeación curricular de manera creativa y asertiva, en atención a las demandas de la sociedad del conocimiento

expresas en intenciones educativas, haciendo énfasis en el uso de las tecnologías y fortaleciendo las competencias comunicativas como vehículos inmediatos que facilitan el intercambio dialógico del conocimiento. Cabe mencionar, que la planeación curricular implica un proceso profundo de acercamiento a las características de la audiencia para el reconocimiento de los estilos y condiciones de aprendizaje objeto de modelación a través de estrategias didácticas.

## **Cuadro 20**

### **Síntesis de la asociación de categorías para construir la teoría**

Categoría 1 Didáctica de la carrera educación	Es una construcción social del pensamiento pedagógico que permite al docente en formación desarrollar sus competencias para abordar el hecho educativo, desde un enfoque crítico, estableciendo relación dialéctica entre la teoría y la práctica como procesos inmersos e interactivos del conocimiento, cuyos fundamentos epistemológico y axiológicos se encuentran asociados al contexto social y a la deontología de la profesión docente respectivamente.
Categoría 2 Práctica profesional docente	Es un eje de aplicación y de desempeño donde los estudiantes de la carrera educación tienen la oportunidad de integrar sus saberes teóricos a situaciones reales de enseñanza, cuyas ejecuciones dependerán de la calidad de su formación didáctica y a la vez ésta se reconstruirá de una praxis docente crítica y reflexiva.
Categoría 3 Innovación curricular	Es un proceso de acercamiento a la realidad social desde prácticas educativas intencionadas y comprometidas con el bienestar general, abordando el currículo y los diversos procesos sociales de interacción y aprendizaje.
<b>Teoría</b>	La didáctica de la carrera educación desde las prácticas profesionales, bajo la mirada de las innovaciones curriculares

## **LA DIDÁCTICA DE LA CARRERA EDUCACIÓN DESDE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES, BAJO LA MIRADA DE LAS INNOVACIONES CURRICULARES**

El proceso de investigación llevado permitió comprender que la didáctica de la carrera educación es una reconstrucción de la estructura cognoscitiva del docente en formación inicial, quien a partir de su desempeño profesional es capaz de generar nuevos esquemas conceptuales comprobables a través del quehacer científico en el aula. Para ello, es necesario que la formación didáctica permita desarrollar competencias sobre el ser docente con basamento en su potencialidades en el saber, saber hacer y saber convivir, de manera que pueda integrar a su personalidad suficientes valores y virtudes favorables a la ética profesional como impulso para proceder en forma crítica y reflexiva.

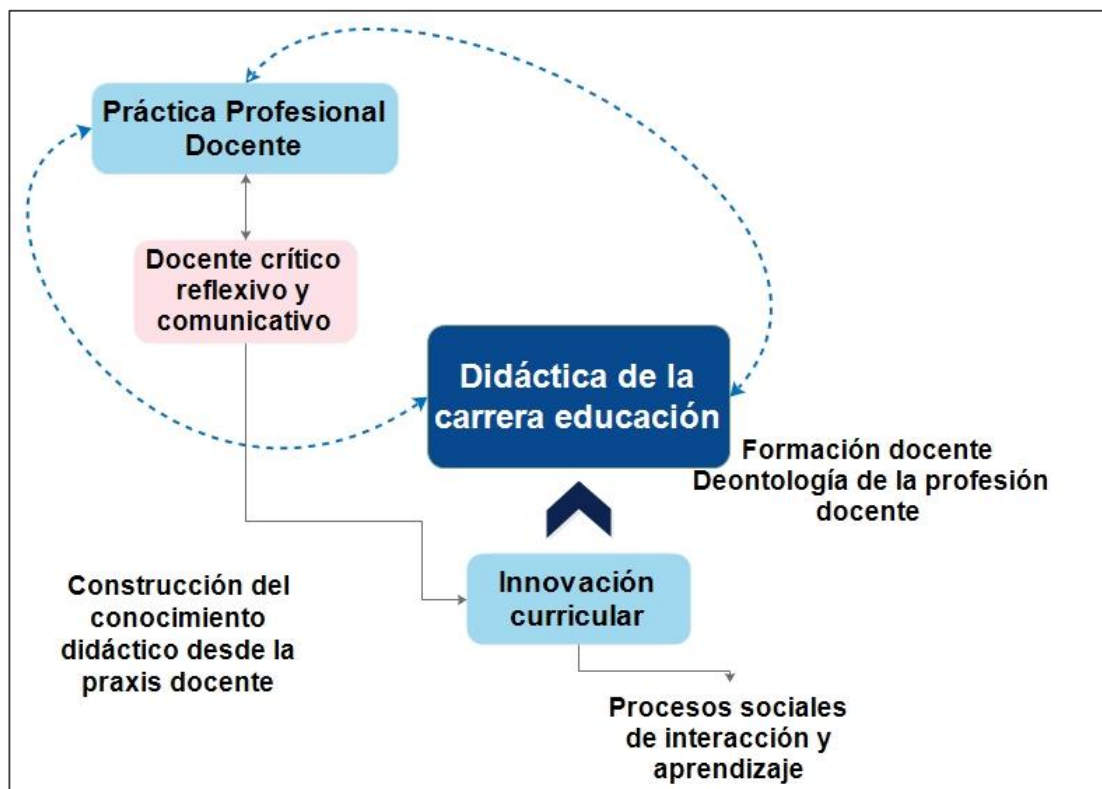
Por consiguiente, la formación inicial sobre didáctica debe ser abordada como un eje transversal que influye en toda la carrera educación, sin restringir su estudio únicamente al curso de una unidad curricular en un semestre particular. La didáctica universitaria también se debe desarrollar en sus dos acepciones: la general y la específica. En lo que respecta a la formación didáctica general, es fundamental su vinculación con otras ciencias de la educación para comprender la dinámica de la interdisciplinariedad en el contexto escolar. Mientras que la formación en didáctica específica debe articularse a las unidades curriculares propias de la especialidad según la mención de cada programa de educación, permitiendo el desarrollo de saber (dominio de contenido) y saber hacer (procesos didácticos para abordar los contenidos).

En lo que respecta al desarrollo de habilidades del pensamiento de manera crítica, reflexiva y comunicativa es necesario que desde las prácticas profesionales se propicien situaciones, por parte de los docentes responsables, para que el estudiante pueda aprender a cuestionar su propio desempeño y desarrollar procesos indagatorios

sobre cómo mejorar su proceder didáctico para abordar el currículo en pro del bienestar social. De igual modo, debe desplegar en su accionar destrezas comunicativas para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje así como para contribuir a la sociedad del conocimiento por medio de la publicación de sus experiencias didácticas.

En este sentido, el docente en formación inicial debe estar ampliamente consustanciado con su realidad social y entender el compromiso ético profesional que le atañe para incitar procesos de transformación y emancipación de las dificultades que oprimen el crecimiento y bienestar general. De esta manera, surge el concepto de innovación curricular, como una propuesta científico pedagógico del docente para adaptar la gestión del aprendizaje a las necesidades del contexto, considerando el uso de tecnologías y la incorporación de estrategias didácticas novedosas y creativas durante su praxis, cuya efectividad también se constituye en un objeto de estudio recursivo de la didáctica.

En definitiva, la didáctica de la carrera educación contempla la formación docente y la deontología de la profesión, lo cual permitirá el desarrollo de esquemas conceptuales y actitudinales favorables para el desempeño in situ desde las prácticas profesionales. Durante el curso de las práctica profesionales, el futuro docente debe ser capaz de construir nuevas estructuras cognoscitivas sobre la didáctica y actuar de manera crítica, reflexiva y comunicativa para incitar procesos sociales de interacción y aprendizaje en función de las innovaciones curriculares (ver Gráfico 6).



*Grafico 6. Didáctica universitaria desde la práctica profesional, bajo la mirada de la innovación curricular*

## CONCLUSIONES

Como resultado de esta investigación se pudo construir una aproximación teórica de la didáctica en el contexto de las prácticas profesionales de la carrera educación de la UNEFM, bajo la mirada de la innovación curricular, mediante el conocimiento generado a partir de los siguientes aspectos:

La didáctica a lo largo de la historia se ha ido construyendo como una ciencia pedagógica que permite orientar la educación hacia los fines de la sociedad, mediante la acción del docente como sujeto capaz de desarrollar métodos de enseñanza y construir nuevos conocimientos teóricos a partir de la práctica. Es de hacer notar, el valor deontológico de la profesión docente derivado de las pautas de comportamiento social definida en diversos contextos, que apuntan en su mayoría hacia el bien común en equilibrio con los deseos individuales para la convivencia en una sociedad ideal. De este modo, la práctica docente ha sido influenciada durante la historia en la medida que se generan nuevos constructos teóricos acerca de la didáctica.

La vinculación teórica y práctica de la didáctica con la innovación curricular subyace de la relación dialéctica entre el saber y el saber hacer que pone de manifiesto el docente en su desempeño profesional, siendo la actitud crítica reflexiva una de las principales fuerzas intrínsecas para mejorar las condiciones de aprendizaje y favorecer el desarrollo social por medio de los cambios en el currículo visibles en la gestión del aprendizaje y uso de tecnologías.

El impacto que puede tener la práctica profesional docente sobre la didáctica en su proceso de reconstrucción teórica es relativo a la formación que reciben los futuros docentes, dado a las capacidades y esquemas conceptuales sobre la docencia y formas de abordar el currículo depende de sus concepciones iniciales y, sobre todo, del cúmulo

axiológico de su personalidad en contraste con las dificultades que afectan el autoconcepto y la vocación de servicio docente.

En fin la didáctica se reconstruye desde la praxis docente si el docente recibe una formación anclada a los principios generales de la educación y logra desarrollar competencias comunicativas bajo un enfoque crítico reflexivo, que le mueva a buscar nuevas formas de enseñar y cambiar la realidad de su contexto. Al respecto es importante destacar que según las condiciones y el momento histórico actual de Venezuela, la sociedad clama urgentemente por un nuevo docente capaz de influir en la formación integral de un nuevo ciudadano y esto es posible si los procesos de formación inicial del docente, específicamente en la UNEFM, son reorientados hacia la estructuración de una didáctica más vivencial y generadora de conocimientos científicos comprobables durante las prácticas.

## REFERENCIAS

- Aceituno, E. (2008). Innovación Curricular: una propuesta para la transformación universitaria. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*. 4(3), 1-15.
- Aguerrondo, I. (2008). Conocimiento Complejo y Competencias Educativas. UNESCO -IBE. [Documento en línea] Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Working\\_Papers/knowledge\\_compet\\_ibewpci\\_8.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf) [Consulta: 2014, Julio 18]
- Antúnez, S., del Carmen, L.M., Imbernón, F., Parcerisa, A., y Zabala, A. (2003). *Del proyecto Educativo a la programación de Aula*. Barcelona: Graó.
- Avilés, T. y Rojas D. (2010). Argumentación y estandarización lingüística: creencias normativas en el diccionario de chilenismos (1875) de Zorobabel Rodríguez. *Revista Signos Estudios de Lingüística*. 47 (85), 142 – 163.
- Benedito, Ferrer y Ferreres (2003). *La formación universitaria a debate: análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y formación del profesorado universitario*. Edicions Universitat Barcelona.
- Camacho, H. (2001). *Enfoques epistemológicos y secuencias operativas de investigación*. Trabajo de ascenso. Universidad del Zulia, Maracaibo Venezuela.
- Camilloni, A. (2007). *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carranza, J. (2009). *Pedagogía y Didáctica Crítica*. *Integra Educativa*, 2(1).
- Carrasco, J. (2004). *Una Didáctica para hoy. Como Enseñar mejor*. Madrid: Ediciones RIALP, S. A.



- Castro, M. (2008). Dificultades en la construcción de conocimientos en las ciencias naturales. Tesis de doctorado, no publicado. Universidad de los Andes, Mérida
- Cerisola, M. (2004). Paradigma Instruccional para la Práctica Profesional Docente en la Universidad de Carabobo. Tesis de grado, publicado. Universidad de Carabobo, Valencia.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*. 14(01), 61-71.
- Comenius, J. (1986). *Didáctica Magna*. (Saturnino López Peces, trad.). Madrid: Ediciones Akal, S.A. (Obra original publicada en 1632).
- Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. [Documento en línea] disponible en [http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/practica\\_docente.pdf](http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/practica_docente.pdf) [Consulta: 2016, Enero 12]
- Contreras, J. (2010). Ser y saber ser en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 24(2), 61 – 81.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategia Docentes para un aprendizaje significativo*. Mc.Graw Hill. México.
- Díaz, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, 27 (108), 9-30.
- Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 1 (1), 37-57.
- Domínguez M., Medina, A. y Sánchez, C. (2010). La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*. 50(1), 61-86.
- Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha

- Espinosa, D. (2007). La educación griega y sus fuentes: aproximación a las épocas clásicas y helenísticas en Atenas. [Documento en línea] disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/ETFII/article/viewFile/4447/4286> [Consulta: 2015, Agosto 12]
- Estebarez, A. (1999). Didáctica e innovación curricular. 2da. ed. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Estévez E., Jiménez, T. y Musita, G. (2007). Relaciones entre padres e hijos adolescentes. Nau Llibres: Valencia.
- Freire, P. (2011). Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI editores, s. a. de c. v.
- Giroux, H. (2003). Pedagogía y Política de la Esperanza: Teoría, Cultura y Enseñanza. Una Metodología Crítica. Buenos Aires: Amorroutu.
- Guba, E. y Lincoln (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. [Documento en línea] disponible en [http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_2/4/1.Guba\\_y\\_Lincoln.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_2/4/1.Guba_y_Lincoln.pdf) [Consulta: 2014, Noviembre 5]
- Hernández, C. (2008). La mayéutica de Sócrates en la formación humana. Planeación y Evaluación Educativa. 15(43), 3-10.
- Imbernón, F. (2010). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. [Documento en línea] disponible en [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_profesion\\_docente\\_ante\\_los\\_desafios\\_del\\_presente\\_y\\_del\\_futuro\\_imbernon\\_f.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf) [Consulta: 2015, Mayo 15].
- Klaus, A. (2001). Reflexiones sobre lo pedagógico en “La Recherche de la Vérité par la Lumière Naturelle” de René Descartes. Ítala, revista de lenguaje y cultura. 6, 11-12.

- Lupiañez, J. (2009). Expectativas de aprendizaje y planificación curricular en un programa de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. Tesis de Doctorado publicada, Universidad de Granada, España.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar? Madrid: NARCEA S.A. de ediciones.
- Martínez, M. (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. 2. ed. México: Editorial Trillas SA de CV.
- Mello, R. (2009). Pedagogía comunicativa crítica en los centros educativos. Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información. 10(3), 119-140
- Ministerio de Educación, Venezuela (1996). Resolución n° 01 [Documento en línea] disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a6n13/6-13-9.pdf> [Consulta: 2015, Noviembre 17].
- Miralles, C. (1989). El helenismo. Barcelona. Montesinos Editor.
- Morin, E. (1999). Los Siete Saberes para la Educación del Futuro. UNESCO. Editorial Santillana.
- Morin, E., Ciurana, R., Domingo, R. (2002). Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana, Unesco/Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Muñoz, B. (2004). Escuela de Frankfurt. Universidad Carlos III, Madrid. [Documento en Línea] Disponible: [http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/grupos\\_investigacion/hermes/Blanca\\_Munoz/esc\\_frankf\\_sobre0007.pdf](http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/grupos_investigacion/hermes/Blanca_Munoz/esc_frankf_sobre0007.pdf) [Consulta: 2014, Julio 20].

- Navarra, J. (2011). Hacia una deontología de las profesiones pedagógicas. Ponencia presentada en el XII Congreso internacional de teoría de la Educación, Barcelona.
- Padilla, C. (2015). Historia del arte II. [Documento en línea]. Disponible: <http://historiaart97.blogspot.com/2015/03/grecia.html?m=1> [Consulta: 2015, Agosto 22]
- Padrón, J. (1996). La Estructura de los procesos de investigación. *Revista Educación y Ciencias Humanas*. [Revista en línea], 17. Disponible: [http://padron.entretemas.com/Estr\\_Proc\\_Inv.htm](http://padron.entretemas.com/Estr_Proc_Inv.htm) [Consulta: 2014, Noviembre 5]
- Padrón, J. (2004). Aspectos Clave en la Evaluación de Teorías. *Copérnico* [Revista en línea], 1. Disponible: [http://copernico.uneg.edu.ve/numeros/c01/c01\\_art08.pdf](http://copernico.uneg.edu.ve/numeros/c01/c01_art08.pdf) [Consulta: 2014, Noviembre 6]
- Pallán, C. (1997), "Impacto de la innovación en la organización académica", en Carlos Pallán, *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES, pp. 21–31.
- Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la Educación Social. Enseñar y Aprender fuera de la Escuela*. (6ta ed.) Barcelona: Graó, de IRIF, S.L.
- Ponce, J. y Andrade, M. (2013). Prácticas profesionales: un escenario para el fortalecimiento de competencias educativas en el docente de la especialidad de física. Ponencia presentada en IX Reunión Nacional de Currículo y III Congreso Internacional de Calidad e Innovación Universitaria, Caracas.
- Ravanal, L. (2009). Racionalidades epistemológicas y didácticas del profesorado de biología en activo sobre la enseñanza y aprendizaje del metabolismo: aportes para el debate de una nueva clase de ciencias. Tesis de doctorado publicada, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.

- Rojano, M. (2009). La padeia griega. Temas para la educación. [Revista en línea], 5 disponible en <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6290.pdf> [Consulta: 2015, Noviembre 30]
- Röhrs, H. (1999). Georg Kerschensteiner. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kersch.pdf> [Consulta: 2015, Diciembre 15]
- Rojas, B. (2010). Investigación Cualitativa. Fundamentos y praxis. 2da Ed. Caracas: FEDUPEL
- Sayago, Z. y Chacón, M. (2006). Las prácticas Profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere* 10(32).
- Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere* 12(42).
- Soëtard, M. (1999). Johan Heinrich Pestalozzi. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/thinkersp/df/pestalozzis.PDF](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkersp/df/pestalozzis.PDF) [Consulta: 2015, Diciembre 12]
- Stenhouse, L. (2003). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Ediciones la Morata, S. L.
- Strauss, A. y Corbin J. (2002). Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere* 10 (33).
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico – metodológicas. *Revista de Educación* [Revista en línea],

Disponible: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/83](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83)

[Consulta: 2014, Noviembre 6]