

LA DIDÁCTICA COMO HERRAMIENTA DE LA REFLEXIÓN DOCENTE

Natalia Elizabeth Cañizález Mesa ¹
Franz Alberto Benavides Rozo ²

Recepción: 20 de enero de 2016
Aprobación: 18 de mayo de 2016

Artículo de Reflexión

1. Estudiante de Maestría en Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Docente- investigadora
Fundación Universitaria Juan de Castellanos
nataliac35@gmail.com
2. Estudiante de Maestría en Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
benavidesfranz@gmail.com

Resumen

En el campo de la educación, la pedagogía y la didáctica desempeñan un papel importante en la constitución del sujeto. El presente escrito hace una reflexión y se centra en la importancia de las situaciones didácticas, que se producen en la relación docente-saber, docente-estudiante y estudiante-entorno, para la construcción de saber. A su vez, analiza la función didáctica en la construcción de identidad y transformación del sujeto, donde se tiene en cuenta la experiencia para la elaboración de ambientes que conduzcan a procesos de enseñanza-aprendizaje; con el objetivo de, finalmente, abordar el sitio de encuentro entre docente y estudiante, que se da gracias a la didáctica, campo de relación que potencia la comprensión, apropiación y circulación de saberes.

Palabras clave: didáctica, enseñanza, aprendizaje, saber, educación.

DIDACTICS AS A TOOL FOR TEACHER REFLECTION

Abstract

In the field of education, pedagogy and didactics play an important role in the constitution of the subject. The present paper makes a reflection and focuses on the importance of didactic situations, which occur in the relationship between teacher-knowledge, teacher-student and student-environment, for the construction of knowledge. In turn, it analyzes the didactic function in the construction of identity and transformation of the subject, which takes into account the experience for the elaboration of environments that lead to teaching-learning processes with the aim of finally addressing the meeting point between teacher and student, which is given thanks to didactics, a field of relationship that enhances the understanding, appropriation and circulation of knowledge.

Key words: didactics, teaching, learning, knowledge, education.

DIDÁTICA COMO UMA FERRAMENTA DE REFLEXÃO DE PROFESSORES

Resumo

No campo da educação, pedagogia e didática desempenhar um papel importante na constituição do sujeito. O presente trabalho reflete e se concentra na importância das situações didáticas, que ocorrem na relação entre professor-conhecimento, professor-aluno e aluno-ambiente, para a construção do conhecimento. Por sua vez, analisa a função didática na construção da identidade e transformação do sujeito, que leva em consideração a experiência para a elaboração de ambientes que conduzem a processos de ensino-aprendizagem; com o objetivo de finalmente se aproximar do local de encontro entre professor e aluno, que é dado graças à didática, um campo de relacionamento que melhora a compreensão, apropriação e circulação do conhecimento.

Palavras-chave: didática, ensino, aprendizagem, conhecimento, educação.

LA DIDACTIQUE COMME OUTIL DE RÉFLEXION DES ENSEIGNANTS

Résumé

Dans le domaine de l'éducation, la pédagogie et la didactique jouent un rôle important dans la constitution du sujet. Le présent article fait une réflexion et met l'accent sur l'importance des situations didactiques, qui se produisent dans la relation entre la connaissance de l'enseignant, l'enseignant-étudiant et l'environnement-étudiant, pour la construction de la connaissance. À son tour, il analyse la fonction didactique dans la construction de l'identité et la transformation du sujet, qui prend en compte l'expérience pour l'élaboration d'environnements qui conduisent à des processus d'enseignement-apprentissage; dans le but d'aborder enfin le lieu de rencontre entre enseignant et élève, il est donné grâce à la didactique, un champ de relation qui favorise la compréhension, l'appropriation et la circulation des savoirs.

Mots-clés: didactique, enseignement, apprentissage, savoir, éducation.

Construcción de saber, entre la instrumentalización y la reflexión

Hablar de educación implica preguntarse por la pedagogía y la didáctica, ambas ciencias fundamentales en el proceso de formación de sujetos; la primera, entendida como el estudio de las teorías o discursos que emergen en la educación; la segunda, la ciencia que estudia desde el saber epistemológico la práctica docente, la constitución de sujetos en formación, donde se observa la profundización epistemológica del saber que trabajan y cómo intervienen en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, en la cual, se busca contextualizar en torno a la interdisciplinariedad y especificidad del saber que ocupa y que conduce a una reconstrucción y apropiación de los conceptos, permitiendo generar nuevo conocimiento.

La confianza y el manejo del docente en torno al conocimiento y el saber disciplinar, debe ser profundizado y conceptualizado previamente, para que en el desarrollo de su práctica se perciban o construyan distintas posibilidades de aprendizaje y no se realice una exploración superficial y subjetiva, que puede dificultar el entendimiento y apropiación de conceptos (Zambrano, 2016). No debe concebirse como una categoría de análisis que limite su campo de interacción; para construir el saber, se debe ampliar la percepción a través de múltiples experiencias a rescatar, comprender, construir y reconstruir conceptos, hecho que en ocasiones se presenta como una de las problemáticas observadas en las instituciones educativas, lo cual se agudiza por la instrumentalización en la que ha caído la educación en relación con el papel que cumple la pedagogía y la didáctica, reduciendo su valor y accionar al buscar el cumplimiento de políticas o funciones encaminadas al ámbito de la instrucción disciplinar del sujeto (Vasco, Martínez & Vasco, 2008), lo fundamental del acto educativo es generar resultados en los cuales el docente, aislado de su saber intelectual, se ve abocado a regirse en el marco de un saber técnico disciplinar, en el cual “estas funciones, de vigilancia no solo las ejerce el maestro sobre el alumno, sino también la escuela sobre el maestro y a su vez el Estado sobre la escuela” (Zuluaga *et al.*, 2003, p. 27).

Es aquí donde el maestro debe iniciar procesos reflexivos de su quehacer siendo crítico ante los mecanismos y prácticas instauradas en la institución, en el cual el currículo se piense y responda a las necesidades socioculturales en las que está inmersa la comunidad educativa. Es decir, que los saberes disciplinares estén enfocados a transformar las realidades a través de la decidida intervención de la comunidad educativa, la cual encuentre en la escuela y el docente un fuerte referente de reconocimiento y apropiación de los diferentes elementos vivenciales y disciplinares que hagan posible este acto de resistencia. De la misma manera, la evaluación, fundamental en la labor educativa,

se ha diluido en el incierto e instrumental uso, como referente cuantitativo de una limitada escala de valores que no dan cuenta de los distintos procesos de aprendizaje, y que aíslan a maestro y estudiante dicotomizando su actuar e incomunican la comunión constante que debe existir entre estos. En consecuencia, el acto educativo se ha tornado en instrumento de normalización que, en ocasiones, tienden a homogenizar las distintas dinámicas y fuerzas que, espontáneamente, surgen como parte del proceso creador que debe tener núcleo en el aula y la escuela.

En este interactuar, se construyen relaciones y se reivindica el vínculo escuela, maestro, estudiante y contexto, fomentando prácticas de saber que respetan y promueven, con igual valía, los conocimientos, prácticas y ciencias presentes; en este múltiple relacionar, las responsabilidades compartidas invitan inicialmente a los involucrados a salir de los comunes estados y lugares de comodidad, y construir conjuntamente espacios de discusión y reflexión inicial, en los cuales la experiencia y saber permitan la formación y constitución de sujeto.

En este ejercicio de experiencia, saber y enseñanza, el docente recobra su rol, donde realiza una transposición didáctica que promueve la construcción de saberes, en el cual, el diseño de ambientes de aprendizaje da a conocer la importancia de las habilidades y capacidades que el sujeto está adquiriendo, en la que se ve la importancia de lo que aprende y para qué lo aprende.

Según la investigación de Park & Oliver (2007), los errores conceptuales e ideas previas del concepto enseñado, el diseño de ambientes de aprendizaje y la puesta de las actividades para la adquisición del concepto, deben promover en el docente, primero, un trabajo de socialización de las ideas previas que poseen los estudiantes en torno al concepto a enseñar; y, segundo, realizar procesos de reflexión en la acción y análisis que conlleven a pensar y transformar el diseño del ambiente, donde se explote la ambigüedad que presentan los estudiantes en la construcción del aprendizaje, que promueva formas creativas, es decir, nuevas formas de ver, pensar, actuar, ante las múltiples situaciones problemáticas, que constituyen su cotidianidad y que lo inducen a transformar, inicialmente, la percepción de sí mismo, la del mundo que le rodea y de los conceptos que lo constituyen; es en este momento que, el ejercicio del docente se queda corto, sin participar del último momento de la didáctica, aislándose del proceso de aprendizaje, y convirtiéndose en un ejecutor de fórmulas que, si bien aportan al ambiente reflexivo que se plantea fomentar, se quedan cortas al no tener la misma trascendencia en su reflexión y actuar docente. En efecto,

[...] la didáctica es el discurso a través del cual el saber pedagógico ha pensado la enseñanza, hasta hacerla el objeto central de sus elaboraciones. A través de la historia la didáctica no ha cesado de abrir su discurso a conceptos y métodos sobre la enseñanza (Zuluaga *et al.*, 2003, p. 37).

Por otra parte, y con igual importancia, estos saberes que permean la didáctica, a diferencia del saber disciplinar, son dinámicos; disfrutan y desafían la construcción y reconstrucción, la incertidumbre; son bastos en extensión, pero neófitos en posibilidades; y por esto, generan tensiones que agudizan en el sujeto la necesidad de ampliar su horizonte construyendo vínculos entre los saberes y el discurso disciplinar, “recoger las experiencias pasadas –generacionales– y se materializan en la libertad” (Zambrano, 2016, p. 51).

Esto abre una gama de posibilidades para los docentes, pero también deposita en ellos una serie de responsabilidades que, desde la reflexión, pretenden ir más allá del simple saber disciplinar delimitado por el currículo y el vago contacto con su realidad delimitado por el aula, promoviendo un conocimiento desde una perspectiva epistemológica, cultural y social, propiciando el retorno del amplio espectro de acción del docente, más allá del simple ejecutor de currículo o reproductor de saberes estructurados en modelos tecnicistas, o reproduccioncitas. En este sentido, Zambrano (2005) menciona que:

La didáctica busca conferirle a las prácticas del docente, a su saber y a su formación una reflexión sobre lo que él enseña, la manera como lo hace y los medios que utiliza. Saber disponer de los recursos de saber presupone una profesionalidad entera, un estatus y un reconocimiento como sujeto de saber. Su formación no puede operar como un simple espacio de aprendizajes de las doctrinas, debe ante todo ser puesto en situación de confrontación, de investigación-acción y de elaboración (p. 188).

Por consiguiente, la construcción de saber se debe dar entre maestro-estudiante desde una postura reflexiva, que contrastan y revalidan constantemente con su realidad, y aportan en esta dinámica, no solo en, y para el ejercicio de enseñanza-aprendizaje, sino igualmente en las formas de mejorar el medio en que estas se dan. De igual forma, es importante que el maestro estudie la metodología que se propone para el diseño de un ambiente de aprendizaje, debido a que en ocasiones estos tienden a abarcar varios momentos, que pueden terminar siendo simplemente actividades, que por cumplimiento y falta de tiempo no permiten reflexionar sobre las dificultades que presentan los estudiantes en la construcción del aprendizaje, sin poder ser conscientes de lo aprendido, y, en consecuencia, no permite que se lleve a cabo un ejercicio de evaluación del aprendizaje.

Esta instrumentalización será el inicio del diseño de la instrucción y de la aplicación de mecanismos que controlan el proceso para garantizar la optimización de los rendimientos. A una psicopedagogía del interés, [...] se antepone una ingeniería conductual centrada en categorías, nociones y prácticas provenientes del enfoque de sistemas, de la psicología del aprendizaje, de la cibernética y de las prácticas de planificación. Su punto de articulación será la tecnología educativa (Martínez, 2003, p. 192).

Didáctica, hacia la identidad y transformación del sujeto

Es evidente reconocer que en este afán de cumplimiento de metas, la educación y con ella la didáctica, han perdido su connotación en el proceso de formación del sujeto ético, moral y crítico encaminado al desarrollo de una condición natural de libertad. Por el contrario, encontramos una pedagogía y una didáctica enfocadas a procesos de fabricación de individuos autómatas enajenados de los distintos procedimientos y actividades que realizan, convirtiéndose finalmente en procesos mecánicos que responden a competencias técnicas. De esta forma, se deja a un lado la experiencia, el desarrollo de habilidades de pensamiento, sociales y disciplinares, tras el vertiginoso afán propio de la modernidad de buscar cumplir con competencias de aplicación global y de desconocimiento e inherencia local.

A los efectos de este, un docente formado en la función de las necesidades laborales pierde de vista la totalidad y complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social, en una palabra, no puede ser “ciudadano del mundo”, pues no va más allá del inmediatismo que le imponen las condiciones materiales de la vida y la urgencia de integrarse a la burocracia educativa, ganarse un salario a cambio de instruir (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo & Quiceno, 2003, p. 34).

El rol que cumple el docente en la formación del sujeto, se mueve entre la dicotomía y la tensión constante, busca un punto de equilibrio entre la noción de su virtud y la labor social orientada en función del niño o el individuo en formación y su misma posibilidad de constante crecimiento; este doble desafío le implica, por un lado, ser facilitador y mediador, entre los saberes, conceptos y la experiencia del estudiante; por otro lado, vincularse en un ambiente dinámico y no de poder, donde el estudiante sea partícipe en la propia construcción de conocimiento; permitiendo que se fomenten procesos reflexivos que, mediante el planteamiento de situaciones problemáticas, promuevan el constante cuestionamiento del saber propio, construido, apropiado y la importancia que este tiene para su realidad; en el otro extremo, está el mismo docente como sujeto de conocimiento, en el cual

[...] las relaciones de lo pedagógico y lo didáctico tienen mayor evidencia en la formación del profesorado, y esto porque enseñar y hacer aprender es un asunto tanto de resistencia como de método. Tal vez resuma esta relación en mi propia experiencia: cuando enseñé lo que se encontró, algún rostro que resiste, otro que asiente y alguno que duda y, al contrastarlo, debo reorientar mi metodología pues de lo que se trata es de que el otro aprenda y yo me transforme haciéndolo (Zambrano, 2016, p. 60).

Paralelo a esta dinámica, el docente tiene la oportunidad y la responsabilidad con el conocimiento, ya sea el disciplinar, escolar o el construido a través de su experiencia, de hacer una profundización y análisis epistemológico de ese mismo saber y su validez en ese contexto determinado y particular, aportando así, al piso teórico, al discurso que da fuerza y fundamenta su actuar pedagógico, y la reevaluación de ese saber en constante fluir: docente-estudiante, estudiante-docente.

Por esta razón, es necesario conocer ¿cómo influyen los saberes epistemológicos en los procesos didácticos que desarrollan los maestros?, y, ¿cómo contribuyen a la construcción de escenarios o ambientes de aprendizaje en los cuales se generen tensiones, incomodidad e inconformidad, y desafíen constantemente el pensar habitual, las prácticas rutinarias, los actuares hegemónicos y las actitudes o posturas de receptáculo pasivo y pronto a colmar? Esta epistemología del saber, este retomar los pasos y recobrar conciencia del qué lo constituye, cómo se estructura, y los alcances y conexión de estos con otros saberes; hacen visibles y contribuyen a la transformación del sujeto, de sus prácticas, y la relación con el medio.

Este planteamiento apunta, inicialmente, al reconocimiento de los principales saberes epistemológicos que articulan las prácticas didácticas de los maestros, mediante el análisis de las estructuras conceptuales y cómo se aplican al aula de clase, mediante parceladores de clase, planes de aula, contenidos programáticos, entre otros. Consecuentemente, es importante dentro del acto educativo establecer cómo se estructuran los procesos didácticos utilizados por estos en el desarrollo de su quehacer metodológico, dentro de la enseñanza-aprendizaje, a través de escenarios de observación y análisis sobre el actuar de los saberes y el aprendizaje, que evidencien las principales características del actuar docente; con el fin de ampliar el campo de visión frente a una realidad e iniciar en la construcción de alternativas, que le permitan asumir una posición activa frente al mundo que le rodea, enfatizando en la necesidad y el fortalecimiento de un vital ejercicio investigativo que potencie la construcción del saber.

Los nuevos discursos que circulan alrededor de la didáctica, la reivindican como ciencia humana, es así como Adúriz-Bravo & Izquierdo Aymerich (2002) afirman que:

A partir de su conformación como disciplina científica (hacia 1970), la didáctica de las ciencias se ha alejado crecientemente de la tradicional didáctica metodológica presente en la formación del profesorado en ciencias, que estaba estrechamente vinculada a la pedagogía en muchos países de Europa y Latinoamérica. La didáctica de las ciencias actual surge más de una confluencia de la actividad en Europa continental con la investigación anglosajona en science education, de naturaleza inicialmente curricular y psicologista, que como una heredera directa de las llamadas didácticas especiales de las distintas ciencias (p. 135).

Esto abre una gama de posibilidades para los docentes, pero también deposita en ellos una serie de responsabilidades que, desde la reflexión, pretenden ir más allá del simple saber disciplinar delimitado por el currículo y el vago contacto con su realidad delimitado por el aula, promoviendo un conocimiento desde una perspectiva epistemológica, psicológica y social, que propician el retorno del amplio espectro de acción del docente, más allá del simple ejecutor de currículo o reproductor de saberes estructurados en modelos tecnicistas.

En relación con lo expuesto, Zambrano (2014) menciona que “El ser no es solo lo que es; él deviene en la experiencia. El docente no es únicamente lo que es; él deviene en la experiencia de enseñar. Pero, ¿y qué enseña? ¿Su experiencia de saber o el contenido de un saber sin experiencia?” (p. 152).

Por ende, es fundamental comprender que la reflexión y prácticas propias del docente deben estar encaminadas a reconocer su experiencia, el saber que se produce de ellas y a visibilizar las dificultades y oportunidades caracterizadas en los distintos espacios de formación, en donde se estimulen habilidades reflexivas a través de la investigación que induzcan a recoger y analizar el sitio, roles e inherencia de docentes y estudiantes en torno a la reflexión de experiencias y construcción de saberes.

Para Astolfi (2001), la presencia y afluencia de los vínculos, maestro, estudiante y saber, se visualizan

[...] mediante un triángulo, que representa el sistema que une el saber, al alumno y al maestro [...] Las vértices representan otros tantos dominios conexos y herramientas de análisis: la estructura conceptual y la epistemología del dominio (polo “Saber”), las diversas psicologías del aprendizaje (polo “Alumnos”), los modelos de enseñanza y la psicología (polo “Enseñante”). (pp. 77-78).

Desde esta perspectiva, la tríada maestro, estudiante, saber, mediadas por la didáctica como reflexión constante de este fluir, propone una visualización constante y búsqueda de las relaciones entre los componentes de la tríada, así como el conocer aquellos factores o variables presentes o que emergen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Gran parte de la virtud del docente en el pensar y constante reconfigurar de un ambiente de aprendizaje, radica en la posibilidad de hacer una permanente reflexión de las diferentes fuerzas que se movilizan, unas explícitas, otras no tanto en el aula, pero todas alrededor del fenómeno educativo. Un principio que define su interacción metodológica, su actuar en el aula, es el saber y su enseñanza, en él encuentra su mayor oportunidad de vinculación, pero también de cuestionamiento de ese saber y/o de la forma que lo comparte, transmite o instruye, entre sus estudiantes.

En el aprendizaje, se puede observar que el proceso de enseñanza es dinámico e integral, ya que permite que el docente y el estudiante sean partícipes de un ambiente de aprendizaje, el cual dé cuenta de cómo se construye el conocimiento en el campo de la enseñanza, donde se mejore la calidad del aprendizaje, mediante la interacción con los diferentes agentes del proceso educativo.

El rol del docente en la formación del sujeto, debe ser de facilitador y mediador, entre los saberes, conceptos y la experiencia del estudiante; implica un ambiente dinámico, donde el estudiante sea partícipe en la propia construcción de conocimiento; desde esta visión se fomentan procesos reflexivos que, mediante el planteamiento de situaciones problemáticas, promuevan el constante cuestionamiento del saber propio, construido, apropiado y la importancia que este tiene para su realidad.

Paralelo a esta dinámica, el docente tiene la oportunidad y la responsabilidad con el saber, ya sea el disciplinar, escolar o el construido a través de su experiencia, de hacer una profundización y análisis epistemológico de ese mismo saber y su validez en ese contexto determinado y particular, aportando así, al piso teórico, al discurso que da fuerza y fundamenta su actuar pedagógico, y a la reevaluación de ese saber en constante fluir: docente-estudiante, estudiante-docente.

Es aquí, donde Zambrano (2006) señala que:

La didáctica se dedica a reflexionar la génesis del saber y para ello se arma de unos referentes epistemológicos importantes. En primer lugar, el saber disciplinar es una forma de comprensión del quehacer de la ciencia, pues explica su actividad y los resultados que arroja; en segundo lugar, analiza los conceptos que la ciencia produce y que se desplazan hacia la escuela para ser enseñados; en tercer lugar, crea una gramática para pesar las condiciones sociales y políticas del saber científico y sus pasarelas en las instituciones como la escuela; en cuarto lugar, busca lo específico de cada saber para, desde ellos, construir los medios que faciliten su divulgación y, finalmente, crea un cuerpo teórico capaz de forjar un territorio de explicación y de técnicas necesarias para los aprendizajes (p. 596).

Con este referente, no se pretende una homogenización o instrumentalización de un saber didáctico, que atienda a todas las posibilidades inherentes en el contexto, los sujetos y sus particularidades; mejor aún, se brinda la posibilidad de hacer lecturas que den cuenta de las posibilidades de adaptar y propiciar una mejor construcción, tránsito y asimilación del saber, forjando una identidad propia, no solo del conocimiento logrado sino también de los actores involucrados, y en el cual la didáctica,

[...] por su valor de cohesión [...] apunta a esclarecer el lugar del alumno en el universo de los saberes, pero también en su universo de profesión: un alumno ejercita su oficio tal como lo hace el profesor. Desde el carácter de investigación, ella formula profundas explicaciones sobre la relación saber, alumno y profesor y este sello conlleva su cuota ideológica" (Zambrano, 2005, p. 182).

Por su parte, el papel del estudiante en relación con el saber, los procesos cognitivos y sociales inmersos en su construcción, implican un ambiente donde se experimente y trabaje el concepto de forma individual; es decir, donde el sujeto haga un proceso cognitivo de revisión y selección de esquemas, que modifique y estructure el concepto, para finalmente articularlo y teorizarlo, en el cual comparta con los compañeros para ser retroalimentado por las diferentes apropiaciones del concepto y las experiencias subjetivas de cada estudiante, que permitirá una retroalimentación y una reconstrucción de los conocimientos o conceptos adquiridos individualmente, produciendo un nuevo significado, el cual es asimilado por el estudiante. Este trabajo conjunto dado en la relación estudiante-docente, estudiante-estudiante, estudiante-entorno, no solo permite la construcción de saber, el desarrollo de procesos de pensamiento, sino que también permite el desarrollo afectivo, social y emocional de los implicados en el acto educativo. De esta forma, Zambrano (2005) expresa que:

El alumno y el profesor están mediados por él (saber) y en éste se conjuga todo un universo de expectativas, relaciones, prácticas, símbolos y sentidos cuyos efectos son portadores de un modo de ser en la vida y en la sociedad. Por eso, el objeto de la didáctica hay que comprenderlo como un asunto de humanidad y no como un medio instrumental. La dimensión humana, entonces, se va incorporando a la didáctica, a tal punto que las relaciones, explicaciones, investigaciones y prácticas del hacer escolar se orientan más hacia la comprensión que hacia la determinación (p. 181).

La didáctica, campo de relación docente-estudiante

De esta dinámica experiencial en el aula, también cabe pensar el sentido del ejercicio de la enseñanza-aprendizaje, en fines de formación o educación; de esa aclaración inicial depende también el ambiente de aprendizaje que se genere, y la posibilidad de apuntar hacia la integralidad o hacia la particularidad, hacia un saber universal o hacia un saber centrado en un fin específico y seguramente con fines instrumentales. En este punto radica, también, uno de los atributos de la didáctica, empoderar inicialmente al docente, y evolutivamente al estudiante en una postura analítica y crítica frente al conocimiento, su valor y propiedad frente a lo universal y lo particular, y las implicaciones de este en su contexto inmediato.

En esta línea de ideas, Astolfi (2001) retoma varios aspectos importantes al momento de pensar la didáctica; el primero tiene que ver con las características que la constituyen y que son una de las bases fundamentales para los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde se debe tener en cuenta los campos conceptuales delimitados, la concienciación cada vez más clara de que los contenidos de enseñanza se deben construir y no vienen dados por unas guías, y el más importante es el análisis que se realiza durante los procesos de aprendizaje, que conduce a una reflexión y construcción de nuevos conceptos. El segundo aspecto está relacionado con los tres registros propuestos por Halté (1992): epistemológico, psicológico y praxiológico, en los que se apoya la didáctica y la relación con el aprendizaje de las ciencias, los cuales fundamentan el tercer aspecto que son las relaciones que se generan entre el saber, el alumno y el maestro, estos tres aspectos permiten generar ambientes de aprendizaje donde se potencien procesos de pensamiento, que lleven a la construcción de conceptos, mediante las interrelaciones y relaciones entre los sujetos, el maestro y el medio, vistos desde el acto educativo.

Es así que, en el acto educativo, se observan los vínculos entre la ciencia de la educación y la didáctica, ya que la segunda emerge para explorar, estudiar y reflexionar –a través de un proceso investigativo– los saberes disciplinares que se enseñan en la escuela, comprendiendo el quehacer del docente me-

diante el análisis de los conceptos que se delimitan desde lo epistemológico y que se llevan a la práctica. Se transforman en estudios y procesos investigativos que se materializan y posteriormente divulgan a través de discursos teóricos que circulan en el ámbito educativo y pedagógico.

Lo mencionado anteriormente, permite hacer una reflexión del ejercicio docente, de lo que se enseña y lo que el estudiante aprende; su finalidad; su propósito en la estructura cognitiva individual y en una estructura organizativa más amplia; su construcción o transmisión, para lo cual se debe tener en cuenta el diseño de ambientes de aprendizaje donde los conceptos se aborden epistemológicamente y tengan en cuenta los diferentes saberes disciplinares que ocupan las ciencias de la educación (Bolívar, 2005), que son un medio para comprender y reflexionar las relaciones que surgen en el acto educativo y la construcción de conocimiento, que en sí determina la práctica educativa y fundamenta la práctica docente, que día a día se plantea repensar, es decir aportar en la constante comprensión de la relación entre la práctica pedagógica y la didáctica como posibilidad que permite al maestro preguntarse sobre su propia actuación en el aula o en otros espacios de formación. En este sentido, Castaño & Fonseca (2008) reconocen:

[...] la didáctica como un campo de saber que se ocupa de reflexionar y teorizar sobre la práctica pedagógica en relación con los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, donde interactúan de manera permanente: sujetos, saberes y contexto. En este sentido, si queremos pensar y tematizar acerca de la didáctica, la práctica pedagógica es el lugar desde el cual lo podemos hacer. (p. 84).

En este orden de ideas, construir y promover ambientes de aprendizaje que evidencien una práctica docente que incluya las diferentes cualidades ya mencionadas y que invite en su actuar consciente al estudiante, como sujeto particular, que debe realizar aprendizajes especiales en contextos y momentos determinados; significa para la didáctica un reto, que en la realidad esta no puede resolver, pero que sí está en posibilidad de afrontar como perspectiva de apoyo, que da luces a esas problemáticas o retos y las particularidades de ese espacio de ejercicio de saber; y aunque la didáctica no significa, ni pretende ser la panacea a las diferentes, pretensiones, problemáticas u exigencias propias de la inmediatez de nuestros sistemas educativos, ofrece espacios de interacción en los cuales se busca y reivindica el papel protagónico de todos los actores involucrados, de la construcción y validez del conocimiento y de sus implicancias a la hora de (con él) afrontar y responder la realidad.

En este sentido y para finalizar, se debe entender también, que la didáctica, según Camilloni, Cols, Basabe & Feeney (2008), "es una disciplina estrecha-

mente relacionada con los proyectos sociales y educativos. Tiene un carácter significativamente político, comprometido con la formación de un modelo de hombre y la constitución de un tipo de sociedad” (p. 57). Siendo consecuentes con esta afirmación, la didáctica y el ejercicio pedagógico del docente, añaden un reto más, objeto de reflexión y acción, el de propender desde el aula o el espacio de desarrollo del ejercicio de saber, propuestas que den respuesta a las incoherencias de los propósitos de la educación (Camilloni *et al.*, 2008); y para finalizar, arroja el interrogante: ¿cuál o cuáles son los fines que la didáctica debe postular?, y desde el análisis que desarrolla en su texto, aventura, con mucha coherencia, una respuesta que expresa:

La didáctica debe proponerse no sólo resolver esa incoherencia sino construir una propuesta que sea consistente con el tipo de sujetos de la enseñanza (los docentes), la concepción de sujetos del aprendizaje (los alumnos) y el modelo de institución (las escuelas) que surgen de una postulación de propósitos de la educación escolar que responda a la necesidad de educar en los mejores niveles a un número creciente de alumnos diversos, que cada vez serán más en cantidad y más heterogéneos (p. 58).

Referencias

- Adúriz-Bravo, A., & Izquierdo, M. (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(3), 130-140.
- Astolfi, J.P. (2001). *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas, referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias*. Sevilla, España: DIADA editora S.L.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Cañizález, N., & Pulido, O. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis & Saber*, 6(11), 245-262. doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.3583>
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF.
- Castaño, C.A., & Fonseca, G. (2008). *La didáctica: un campo de saber y prácticas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Halté, F. (1992). *La didactique du français*. París: PUF, Col. Que sais-je?

- Vasco, C., Martínez, A., & Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos (Ed.), *Filosofía de la Educación*. (pp. 99-127). Madrid, España: Editorial Trotta.
- Zambrano, A. (2005). La didáctica "lugar en las ciencias de la educación". En: *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica* (pp. 167-204). Bogotá: Editorial magisterio.
- Zambrano, A. (2006). Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica. *Revista Venezolana de Educación Educere*, 10(35), 593-599.
- Zambrano, A. (2014). Ser docente y sociedad de control "lo oculto en lo visto". *Praxis & Saber*, 7(13), 45-61. doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.2999>.
- Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45-61. doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.4159>.