

RAE

- 1. Tipo de documento:** Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Ciencias de la Educación.
- 2. Título:** Didáctica teórico-formativa: Elemento clave en la resignificación del concepto de didáctica en Colombia
- 3. Autor (es):** Miguel Angel Buitrago Uza, Oscar Augusto Gálvez Pinilla
- 4. Lugar:** Bogotá D.C.
- 5. Fecha:** mayo 21 de 2020
- 6. Palabras claves:** Didáctica, formación, didáctica teórico-formativa y pedagogía crítico-constructiva.
- 7. Descripción del trabajo:** En esta investigación se presenta una propuesta didáctica basada en la Didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki que busca superar falencias y dificultades presentes en el sistema educativo local referentes específicamente a los procesos de enseñanza y su carácter formativo. Para esto se realiza un rastreo de los constructos teóricos de Klafki y de los planteamientos locales en torno a la didáctica, los cuales favorecen la identificación de sus concepciones y orígenes, así como los impactos que generan en los procesos de enseñanza en Colombia. La fase metodológica se desarrolla con base en la teoría fundamentada, que permite identificar datos extraídos de distintos artículos hacia la configuración de paradigmas materializados en distintos esquemas explicativos, para establecer categorías determinadas por medio de sus dimensiones y propiedades, favoreciendo la descripción e interpretación de las estructuras esenciales del objeto de estudio, la didáctica.
- 8. Línea de investigación:** Enfoque de investigación cualitativo
- 9. Metodología:** Teoría fundamentada
- 10. Conclusiones:** La investigación concluye que, en Colombia, las concepciones de didáctica la definen como una disciplina reducida e instrumentalizada, producto de la forma en que la han configurado dos tradiciones dominantes: la francófona y la anglosajona. Como alternativa, se encuentra en los planteamientos de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki los elementos pedagógicos que permiten la resignificación del concepto de didáctica y el fortalecimiento de los procesos de enseñanza en el país, tomando como principio articulador la formación desde la perspectiva germana enmarcada en la tradición de la *bildung*, adquiriendo actualidad y pertinencia para el contexto local.

**DIDÁCTICA TEÓRICO-FORMATIVA: ELEMENTO CLAVE EN LA
RESIGNIFICACIÓN DEL CONCEPTO DE DIDÁCTICA EN COLOMBIA**



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SEDE BOGOTÁ**



**MIGUEL ANGEL BUITRAGO UZA
OSCAR AUGUSTO GÁLVEZ PINILLA**

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C. 2020**

**DIDÁCTICA TEÓRICO-FORMATIVA: ELEMENTO CLAVE EN LA
RESIGNIFICACIÓN DEL CONCEPTO DE DIDÁCTICA EN COLOMBIA**

**MIGUEL ANGEL BUITRAGO UZA
OSCAR AUGUSTO GÁLVEZ PINILLA**

**Trabajo presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Ciencias de la Educación**

Directora:

Dra. Liliana Saavedra Rey

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C. 2020**

Hoja de aceptación

Director

Liliana Saavedra Rey

Segundo Lector

Wilmer Silva

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I	3
1.1. Planteamiento del problema	3
1.2. Antecedentes.....	6
1.2.1. El concepto de formación desde la línea alemana.....	6
1.2.2. Concepciones de formación en el paradigma educativo local.....	10
1.3. Objetivo general.....	19
1.4. Objetivos específicos.	19
1.5. Justificación.....	20
Capítulo II: Marco teórico	22
2.1. Hacia el reconocimiento de la didáctica en el paradigma educativo colombiano	22
2.2. Antropología pedagógica: La humanización del hombre a través de la educación	26
2.3. <i>Bildung</i>: La formación desde la línea alemana y su relación con la teoría de Klafki	28
2.4. La Didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki	34
Capítulo III: Metodología.....	46
3.1. La teoría fundamentada	46
3.2. Instrumentos para la codificación	49
3.3. Análisis de resultados	53
Capítulo IV: Conclusiones.....	70
Capítulo V: Referencias	76
Capítulo VI: Anexos	80
Anexo 1. RAEs Artículos consultados en antecedentes	80

Anexo 2. Matriz codificación Abierta: Concepciones, dimensiones y propiedades de la didáctica en Colombia	98
Anexo 3. Matriz Reiteración conceptual.....	104
Anexo 4. Matriz codificación Axial	105
Anexo 5. Esquema codificación selectiva	108
Anexo 6. Matriz No 2: Aspectos fundamentales de la didáctica teórico-formativa	108
Anexo 7. Esquema: Didáctica teórico-formativa y pedagogía crítico-constructiva	111

INTRODUCCIÓN

La didáctica como subdisciplina de la pedagogía es un campo que se encarga de la enseñanza entendida como situación compleja. En Colombia la didáctica se concibe desde perspectivas que se enmarcan en distintas tradiciones y que cuentan con gran influencia en los procesos de enseñanza locales, pero que en su interpretación y aplicación han generado un reduccionismo e instrumentalización de ésta, produciendo una visión sesgada que desconoce su alcance formativo. En ese sentido, es preciso develar la manera en que se ha configurado la enseñanza y los planteamientos didácticos en el país en relación con los objetivos del sistema educativo, las políticas que lo respaldan y su incidencia en las prácticas educativas, con el objetivo de generar alternativas que fortalezcan los procesos de enseñanza locales a partir de la resignificación del concepto de didáctica desde su dimensión formativa.

Esta investigación inicia con un rastreo teórico en artículos y tesis de diferentes universidades del país enfocados en el estudio y apropiación de la didáctica y su relación con la formación, con la intención de establecer antecedentes teóricos que permitan analizar los planteamientos didácticos locales a través de la ejecución de distintas fases de codificación, configuradas en el análisis y relación de datos propios de la metodología empleada en la construcción de una teoría fundamentada.

Una vez realizados los análisis, se establecen una serie de relaciones que se materializan en la configuración de diferentes esquemas explicativos que permiten visualizar distintas categorías definidas por sus dimensiones y propiedades, abriendo la posibilidad de conocer los planteamientos que sustentan los procesos de enseñanza locales y los posibles puntos de intervención para el fortalecimiento de estos.

Posteriormente se realiza un análisis de los planteamientos de la teoría base de esta investigación, la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki, con el objetivo de generar una propuesta que invite a los profesores a tener una mirada más amplia y compleja de la enseñanza, así como considerar nuevas alternativas en pro del mejoramiento del sistema educativo local.

Así, la didáctica teórico-formativa de Klafki, se presenta como un constructo teórico amplio que reconoce y rescata elementos propios de la tradición alemana como es el concepto de formación en términos de *bildung* y los articula con elementos de la teoría crítica, la pedagogía humanista y la visión pansófica de la enseñanza, generando un entramado teórico amplio con una visión positiva y propositiva de la sociedad, donde la educación se convierte en el medio idóneo para su transformación social. Pese a la época en que se originan, los constructos de Klafki cobran singular actualidad y

pertinencia para las necesidades del contexto local al evidenciar cómo los problemas sociales -a pesar de las variaciones tecnológicas, económicas y políticas que se hayan presentado desde el momento en que su teoría fue desarrollada y presentada, hasta el presente- siguen siendo los mismos, encontrando una sociedad estropeada y regida bajo un modelo neoliberal, donde la desigualdad social se ha normalizado y la educación se ha puesto al servicio y mantenimiento de hegemonías de poder y la perduración del mismo sistema pese a todos sus impactos negativos.

Capítulo I

1.1. Planteamiento del problema

En la actualidad el paradigma educativo más influyente en la sociedad colombiana, está fundamentado y orientado hacia la formación de sujetos con conocimientos teóricos o prácticos presentados como información útil que, en la mayoría de los campos disciplinares, se origina desde un racionalismo instrumental fundado en el pragmatismo norteamericano que prioriza la utilidad de las acciones como medio para la consecución de un fin, desconociendo el potencial formativo implícito en los contenidos, estableciendo de esta forma una relación entre las intenciones subrepticias que albergan los proyectos políticos de los gobiernos de turno, con los sistemas educativos que son diseñados para servir de vehículo hacia el sostenimiento de la hegemonía del capitalismo desde el modelo neoliberal. Dentro del modelo educativo anglosajón, cuya presencia e influencia es determinante en las políticas educativas latinoamericanas, la educación se ha tornado tecnicista y formadora de individuos productivos dentro de intereses imperialistas, moldeando a las personas con el objetivo de generar proletarios y mano de obra calificada -eficiente y especializada- que, desde la tecnocracia puedan responder a las nuevas demandas del mercado laboral en un mundo globalizado, dejando de lado dimensiones o aspectos importantes del ser humano como lo ético, lo estético y lo espiritual, que hacen parte de su integralidad.

En el modelo educativo anglosajón, la didáctica no es tomada en cuenta como componente fundamental de todo proceso de enseñanza, viéndose desplazada o relegada a un segundo plano por procedimientos y métodos dispuestos para la organización del proceso académico que emplea el profesor en procura del saber por parte de sus estudiantes, esta organización se ve reflejada en la construcción de currículos que se inclinan con mayor fuerza hacia el paradigma positivista. Este enfoque de la enseñanza tiene su principal fuente en los planteamientos educativos estadounidenses, donde se determina la consolidación del acto de enseñar a partir de las demostraciones científicas y en la construcción de currículos rígidos orientados hacia el cumplimiento de este objetivo que, por su orientación, no reconoce las ciencias humanas como elemento fundamental para una formación integral.

Considerando que Colombia se encuentra dentro de los países influenciados por dicho modelo educativo, los procesos de enseñanza locales han adoptado la aplicación de una didáctica basada en propuestas que, en su origen, buscan el desarrollo científico y tecnológico pero que en su

replicación, al no contar con recursos necesarios para hacerlo (infraestructura, equipos especializados, laboratorios, inversión, recursos humanos y técnicos, entre otros) se ve reducida a la ejecución de una secuencia de actividades, cayendo en una concepción instrumentalista que, reforzada por una práctica irreflexiva por parte de los docentes, no permite realizar un análisis más profundo sobre el papel de la didáctica en los procesos formativos de los estudiantes.

Al indagar sobre los procesos didácticos en el país es necesario remitirse al Ministerio de Educación Nacional (MEN) como órgano rector que lidera las propuestas y políticas públicas referentes a la educación en Colombia. Si bien el MEN (2018) busca garantizar “la prestación de un servicio educativo con calidad, (...) en el marco de la atención integral que reconoce e integra la diferencia, los territorios y sus contextos” (párrafo 1), no ofrece información precisa sobre los presupuestos y orientaciones epistemológicas y pedagógicas que destaquen la didáctica como potenciadora del conocimiento. Al revisar sus lineamientos curriculares se pueden evidenciar tratamientos aislados e interpretaciones disciplinares del campo didáctico, que han sido desarrollados por profesionales de cada área del conocimiento claramente diferenciados generando así: lineamientos de ciencias sociales, lineamientos de matemáticas, lineamientos de lengua castellana, etc. Esto muestra la ausencia de un principio articulador que reúna y engrane todos los esfuerzos disciplinares en una intención educativa específica que sólo puede llevarse al campo de la acción mediante la conciencia del trabajo didáctico.

La ausencia de una definición y tratamiento focalizado de la didáctica, desde la mayor instancia rectora del país a nivel educativo, podría verse de dos maneras: una propositiva y otra impositiva. Es decir, si se analiza la ausencia de estándares dispuestos por el MEN en torno a la didáctica, se puede encontrar allí una oportunidad o campo de estudio abierto para la generación de nuevas investigaciones y propuestas que ajusten los principios didácticos del ejercicio docente a las necesidades de las distintas comunidades, dentro de sus regiones y particularidades de cada contexto, permitiendo al docente encontrar y reconocer sus fortalezas y debilidades para diseñar estrategias que mejoren su práctica de enseñanza. En caso contrario, si existiesen directrices preestablecidas por el MEN en torno a la didáctica y la forma de ser entendida, se podrían generar limitaciones y sesgos en su concepción, ejercicio y esencia, ya que forzaría a los docentes a reproducir modelos impuestos, dejando de lado el análisis, reflexión, investigación, articulación, planeación e innovación frente a la didáctica en el país.

Por su parte, al consultar sobre el término “formación” en el contexto educativo colombiano, se evidencia un tratamiento superficial y utilitarista de éste, ya que si bien el MEN (2015) plantea dentro de sus objetivos “velar por la calidad de la educación, mediante el ejercicio de las funciones de regulación, inspección, vigilancia y evaluación, con el fin de lograr la formación moral, espiritual, afectiva, intelectual y física de los colombianos”, en su ejercicio práctico, la formación parece estar supeditada al campo disciplinar específico que se desee promover como un “servicio educativo”, entendiendo la educación desde un modelo empresarial a través de una relación entre cliente (estudiante) y entidad prestadora del servicio (institución educativa). Dentro de este modelo se busca, por medio de la formación, la transmisión de conocimientos y habilidades para desempeñar actividades específicas en contextos determinados, lo cual permite evidenciar dos perspectivas que han orientado esencialmente este concepto en el sistema educativo local: la formación por competencias y la formación profesional.

La formación por competencias comprende procesos de enseñanza y aprendizaje que posibilitan desarrollar en el alumno estrategias cognitivas (capacidades de conocer, aprender, investigar, diagnosticar, aplicar y operacionalizar conocimientos, entre otras) y resolutivas (capacidades de construir caminos críticos donde la toma de decisiones sea realizada a partir de la construcción de un discurso lógico o fundamentado) pero que no vincula una intención de mejora en las condiciones sociales o se pregunta por el reconocimiento y bienestar del otro.

Por su parte, la formación profesional es tomada como el conjunto de enseñanzas que capacitan para el desempeño cualificado de las distintas profesiones y cuya función es preparar a los estudiantes para la actividad en un campo profesional específico. Al revisar estas definiciones sobre el concepto de formación se pueden destacar dos aspectos:

- Usualmente se entiende de manera superficial, convirtiéndolo en un sustantivo polisémico, dependiendo del adjetivo que lo acompañe, para validar así su relación con la educación en aspectos determinados. Por ejemplo: formación docente, formación académica, formación deportiva, entre otros.
- Su reducción a simples técnicas, frente a la denominada formación por competencias o formación profesional, técnica, especializada, laboral, etc., obedece a un enfoque tecnocrático de la educación, desde una perspectiva administrativa o empresarial, cuyo objetivo es el saber hacer, la productividad y eficiencia de los sujetos en el campo laboral, desconociendo otras dimensiones del ser humano fundamentales en la concepción de una formación integral.

A partir del reconocimiento de estos aspectos, la formulación de este proyecto busca establecer fundamentos que permitan resaltar -y rescatar- la importancia de la didáctica y sus alcances dentro de la práctica educativa en Colombia, así como su resignificación, haciendo énfasis en la formación del ser. Para esto se estudiarán los fundamentos de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki, como una alternativa que permita realizar una invitación abierta a los profesionales en el campo de la educación, para desarrollar procesos reflexivos y propositivos apuntando a la democratización tanto de la escuela como de la enseñanza, procurando que su ejercicio deje de obedecer a los intereses políticos y económicos de particulares -o gobiernos de turno- para orientarse al desarrollo social desde el reconocimiento del individuo, su relación con el otro y con su entorno.

Teniendo en cuenta la problemática aquí planteada surge la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera los planteamientos de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki, aportan en la resignificación del concepto de didáctica en Colombia?

1.2. Antecedentes

En la búsqueda de brindar soporte académico a este proyecto, se consultaron trabajos de grado de maestría y revistas especializadas en educación publicados en los últimos veinte años, en los que se presentan los dos ejes principales de esta investigación: la *Didáctica* y la *Formación*. Esto con el fin de reconocer los avances que se han realizado en distintas universidades y círculos académicos del país frente a estos constructos teóricos, así como establecer la forma en que dichos conceptos han sido abordados y correlacionados, esperando encontrar en ellos el reflejo de los planteamientos establecidos por Wolfgang Klafki en su didáctica teórico-formativa y la pedagogía crítico-constructiva o, por el contrario, hacer evidente la ausencia de estos en el ejercicio investigativo en el campo de la educación en Colombia. De esta manera, se relacionan a continuación los proyectos consultados y los aportes que cada uno deja para esta investigación, según su grado de pertinencia.

1.2.1. El concepto de formación desde la línea alemana

Fabre (2011) en un artículo titulado *Experiencia y formación: la Bildung* define, a través de un análisis cualitativo, el concepto *Bildung* desde la tradición alemana, planteando algunos significados del término basado en postulados de Kant, Humboldt, Hegel y Dumont. Describe cómo en el clima del

idealismo alemán, la idea de *Bildung* busca reactivar su origen místico al desmarcarse del ideal de la Ilustración; la *Bildung* se elevará entonces por encima de la *Kultur*, comprendida como simple educación de los talentos o de las facultades. Ofrece una descripción de la relación con la novela de formación y definiciones de experiencia según Hegel y se notan las influencias y directa relación con la novela alemana de formación, que es también una potente corriente de inspiración novelesca del siglo XVIII alemán.

En efecto, la *Bildung-roman*, término que se refiere a la novela de formación alemana, ofrece una ilustración narrativa de la formación como experiencia, es decir, describe la historia de personajes que a lo largo de su trayecto van alcanzando niveles de madurez escenificando un héroe en construcción, no completo, en una búsqueda de sí en el mundo describiendo la formación de su carácter.

Este documento ofrece aportes a esta investigación describiendo el origen y la definición del concepto *Bildung*, a través de un recuento histórico de la evolución del concepto para mostrar cómo con la *Bildung* romántica, la formación se convierte en la experiencia de un sujeto en la búsqueda de sí: la vida misma en tanto que construye o destruye las formas, mostrando que los románticos alemanes teorizaron la vida como una novela y la novela como una vida bajo forma de libro. Esto se convierte en evidencia de que, en el análisis de antecedentes para esta investigación en torno a formación dentro de la pedagogía alemana, el concepto de formación no solo hace parte del estudio teórico, sino que encuentra, más que un lugar, un papel, una función y una oportunidad en la literatura germana. Para la teoría central, y objeto de estudio, de esta investigación, brinda herramientas teóricas ya que la formación juega un papel fundamental como principio articulador de los esfuerzos y decisiones didácticas.

Runge Peña y Garcés (2011) en el artículo titulado *Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana* proponen la reflexión sobre cómo los conceptos al ser traducidos de una manera poco rigurosa se presentan descontextualizados y pierden su esencia. Se pone en duda el significado que se le ha dado a la palabra *Bildsamkeit* -que en español se tradujo como educabilidad en vez de formabilidad- y se evidencia cómo la antropología pedagógica e histórica tiene en el concepto formabilidad un antecedente que se remonta a los trabajos del alemán Herbart. Se cuestiona la actitud poco rigurosa de algunos investigadores, notando tergiversaciones en la definición de conceptos base en la discusión pedagógica, en torno a la problemática de la formación y su derivado formabilidad. También se exponen características de

algunos investigadores que evidencian superficialidad y ligereza en la forma de interpretar conceptos, lo que trae como consecuencia la traducción errónea del término *Bildsamkeit* a educabilidad y relacionándola con resiliencia o reduciéndola a formación ciudadana o formación de docentes, entre otros. Para esto se propone una relectura del concepto de educabilidad, vinculándolo a la tradición alemana de la pedagogía en relación con la formación. Este documento ofrece así aportes significativos para los objetivos de esta investigación, ya que inicia proponiendo un marco histórico sobre las definiciones de los conceptos de educabilidad y formabilidad y presenta un comparativo entre estos términos, exponiendo los primeros usos del término *Bildsamkeit* en el contexto pedagógico alemán y, por último, ofreciendo una propuesta de una antropología histórico-pedagógica. Estos principios se convierten en fundamento conceptual de la teoría klafkiana evidenciando la profunda reflexión en torno a la formación y su función dentro de la didáctica.

Villa, Patiño, Duque, Cardona y Muñoz (2015) en el artículo titulado *Aproximación filosófico-pedagógica a la formación: cuestiones histórico-conceptuales*, como producto del proyecto titulado *Subjetividades críticas, reflexivas y emancipadas de jóvenes, educadores y líderes sociales del área metropolitana de Medellín, en un espacio de formación orientado a la construcción colectiva de saberes políticos*, a través de una metodología basada en una investigación cualitativa y un marco histórico social, pone en cuestión algunas reflexiones alrededor de la centralidad pedagógica y política del tema de la formación para la comprensión y transformación de realidades sociohistóricas. Expone un concepto de formación que trasciende sus inicios conservadores y contemplativos para llegar a ser revalidada como una evidencia de los procesos de emancipación humana. Para esto se hace un recorrido histórico por diversas concepciones del tema y autores del neo-humanismo alemán como Humboldt y Hegel y posteriormente Gadamer, en el que se resalta el papel central que la formación ha tenido en la historia y fundamentación de la pedagogía alemana y que no ha sido protagonista en otras tradiciones pedagógicas occidentales: teoría curricular anglosajona y ciencias de la educación francófonas.

Por otra parte, expone las definiciones de la *Bildung* por parte de autores como Lüth y Vierhaus, entre otros, y muestra la diferenciación de tres dimensiones de la formación: autodesarrollo, imagen y disciplinamiento externo. Este artículo permite obtener una perspectiva general de las concepciones en la tradición germana en torno al concepto de *Bildung* y muestra cómo la problemática de la formación ubica en el campo de los debates pedagógicos la pregunta por la configuración de sujetos y subjetividades. También ofrece un antecedente histórico, describiendo la manera en que inicia la mitad del siglo XVIII con la pregunta de la aristocracia prusiana en torno al tipo de ciudadanos-

súbditos que requería su imperio: el disciplinamiento externo agenciado por poder político y militar hegemónico; siendo el sujeto reducido a un autismo cultural o reproductor de órdenes, expresado en la asimilación del ciudadano de los ideales formativos del estado, planteamientos que encuentran eco en los análisis sobre el contexto y paradigma de la educación en Colombia expuestos en el problema que da inicio a esta investigación.

Runge Peña (2009) en el artículo titulado *La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación*, expone la definición de una serie de conceptos y un repaso biográfico como ruta a la formulación y evolución de teorías en torno a la formación. Presenta los aspectos que hacen que la propuesta de formación moral de Herbart tenga un anclaje en lo estético y se exponen algunos aspectos de su sistema de pensamiento, con el propósito de mostrar la función que en él cumple la educación.

En el documento, según Runge Peña (2009), Herbart pretende como camino formativo hacia la moralidad señalar

... el hecho de darle un papel tan importante a la educación como camino hacia la moralidad, hace que su propia recepción de la ética kantiana entre en tensión con su pensamiento pedagógico debido al trascendentalismo de aquella y opte, en consecuencia y como salida a dicha situación, por una postura estética. (p.57)

Al respecto Runge Peña (2009) plantea que:

Herbart no creía en la posibilidad de que, a partir de los principios prácticos que están a priori en la razón, tal y como lo propone una “fundamentación de la metafísica de las costumbres” (Kant), y de los principios de una “doctrina de la ciencia” (Fichte), se pudiera hacer una propuesta que permitiera llevar al educando a través de un proceso de formación que le posibilitara pasar así de lo empírico a lo especulativo, del reino de la naturaleza al reino de la libertad y de los fines (a la moralidad). (p. 57)

La pretensión filosófica de fondo en Herbart es la de darle una explicación realista y, en ese sentido, más satisfactoria al problema del dualismo iniciado por Kant entre cosa en sí y fenómeno, entre libertad y necesidad, entre mundo empírico y mundo inteligible. De esta manera se evidencia la necesidad de Herbart no sólo de entender, en términos de proceso, dicho sistema puro de pensamiento sobre la moralidad (ética, filosofía práctica) mediante la enseñanza educativa, sino también de conocer

la dinámica mental del educando (psicología), para poder proponer y tener injerencia sobre el desarrollo moral del ser humano en tanto “habitante de dos mundos”, como lo expresa Kant.

Para los intereses de esta investigación, y como aporte a los procesos de enseñanza para los profesores del sector educativo del contexto local, este documento rescata y reevalúa el papel mediador determinante de la educación en la formación moral y ética, como instancia mediante la cual se fomenta tal forma final de ser y por la que la didáctica se convierte, en consecuencia, en parte fundamental para alcanzar los propósitos del acto educativo.

1.2.2. Concepciones de formación en el paradigma educativo local

Machuca (2013) en su proyecto titulado *Estrategias de mediación para la comprensión de la escuela como un sistema socio-espacial: aporte para la formación docente*, aborda el concepto de formación desde el enfoque de la preparación académica de docentes en Colombia y los planteamientos educativos para este fin. En este documento la formación se compone de dos aspectos, el saber y la práctica pedagógica. Este proyecto plantea perspectivas frente a la escuela que pueden resultar importantes y aportantes en su reconocimiento al establecerla como un medio geográfico o espacial designado para la construcción social.

Por una parte, es necesario reconocer cómo la realidad de la docencia en la actualidad, no solo en Colombia sino en Latinoamérica, se plantea desde la reproducción de discursos extranjeros que, a su vez, responden a factores socio económicos propios del sistema capitalista dentro de un modelo político neoliberal. Este paradigma educativo ha degenerado hacia la estandarización de modelos de enseñanza que producen como resultado la tendencia a no reconocer las particularidades propias de las distintas realidades socio-espaciales, es decir, el desconocimiento de los distintos contextos, sus habitantes y, por ende, sus necesidades y fortalezas atentando contra la singularidad de sus agentes. Es allí donde la didáctica debe establecerse como base fundamental en la formación docente, para que ellos a su vez orienten los procesos formativos hacia la transformación de realidades, destacando la importancia de ligar la enseñanza al componente ético de la docencia en la construcción social.

Si bien la categoría principal de este proyecto es la formación, en sus planteamientos se limita a la construcción de saberes útiles en el ejercicio docente, más que a la cualidad de autorrealización propia de la perspectiva alemana. Se destaca como aporte, el resaltar a la didáctica en su concepción, como un medio transformador de la práctica docente, que debe reconocer las

particularidades propias de cada contexto para su ejercicio y desarrollo, así como el reconocimiento del sujeto y su relación consigo mismo y quienes lo rodean, permitiendo establecer una relación entre la realidad del estudiante y la academia.

Forero, Pineda, Samper y Villamizar (2010) realizaron una investigación titulada *Una mirada a los rasgos formativos de las prácticas de educación superior a través del discurso pedagógico*, desde la teoría fundamentada, con el fin de resaltar la importancia del discurso del profesor como un producto comunicativo, pedagógico y formativo que incide positivamente en la construcción de conocimientos éticos y formativos de los educandos, este proyecto pone en contexto la relación inseparable entre lo lingüístico y lo pedagógico en el aula, y su construcción desde los distintos roles que allí se asumen, entre profesor y estudiantes, así como las relaciones humanas que se tejen en torno a la formación. Mediante el análisis minucioso del discurso pedagógico y la categorización de aspectos relevantes que, en el desarrollo de las clases, imprimen un carácter propositivo y formativo a la labor del profesor, las características centrales identificadas en la enseñanza son: la intencionalidad y la consistencia, es decir, la forma y la sustancia de su discurso en el día a día.

Este trabajo enfatiza en una serie de presupuestos teóricos, epistemológicos, axiológicos, comunicativos y de experiencias que fundamentan la *praxis* educativa del profesor -sujeto de estudio- para generar transformación cultural en sus estudiantes. En cuanto a las marcas formativas del discurso del profesor, es decir, en su intencionalidad didáctica y consistencia temática, los investigadores hacen un acercamiento a las posturas de distintos autores que han trabajado el concepto de formación en occidente como Herder, Von Humboldt, Hegel, Vico, Bergson, Oetinger, Kant, Rousseau, Restrepo y Campo, quienes resaltan la importancia de esta como lugar de transformación del sujeto. En este sentido, el reconocido profesor e investigador Rafael Flórez, referenciado por los autores, considera la formación como un proceso de humanización interior que lleva al estudiante a desarrollar una autonomía y racionalidad superior o mayoría de edad según Kant, en su relación con la cultura, las ciencias y el lenguaje, así mismo, Humberto Quiceno, en su estudio sobre la *Bildung* desde el enfoque romántico alemán, establece una diferencia entre educación y formación, donde educar tiene que ver con los procesos que afectan al individuo desde afuera, entre tanto que la formación es entender ese proceso como un encuentro consigo mismo, un recorrido hacia adentro, desde donde se construye la emancipación a partir de la autodeterminación y autorregulación consciente de sí, como característica esencial de la formación en la contemporaneidad.

En cuanto a los aportes de esta propuesta al trabajo investigativo en curso podría decirse que, a pesar de no mencionar directamente a Wolfgang Klafki como uno de los autores referentes en didáctica, se habla del concepto de formación desde la perspectiva del enfoque alemán, donde prima la idea de una transformación interna y plena que redunde en una proyección hacia afuera y procure cambios en la cotidianidad del estudiante, que le apunte significativamente a una transformación social. En este punto es posible establecer proximidad frente a uno de los conceptos claves que enmarca la didáctica teórico-formativa, la formación, como fundamento para alcanzar la autonomía al interior del ser humano y su posterior vinculación a procesos de transformación y emancipación de la sociedad.

León y Martínez (2013) en su trabajo titulado *Propuesta didáctica para el fortalecimiento del valor de respeto con los estudiantes de grado sexto en el Colegio Nuevo Montessoriano por medio del deporte escolar*, abordan el concepto de didáctica en relación a la formación deportiva en la educación básica, partiendo del reconocimiento de su práctica y el grado de tecnicismo y mecanización del gesto deportivo en el que se ha transformado el ejercicio docente en esta área específica. A partir de esta práctica, se establece que existe una mala interpretación de la didáctica en su concepción, donde se le reduce a la instrumentalización y realización de actividades o ejercicios de repetición, lo que a su vez puede generar que la educación deportiva escolar pierda su propiedad formativa y se limite al desarrollo de técnicas y habilidades propias de la práctica deportiva y la preparación física, aspectos que, si bien no son negativos, tampoco permiten orientar los procesos de enseñanza hacia la formación integral.

Los planteamientos de este proyecto no tratan específicamente de formación según los postulados de Klafki, sino que buscan resaltar y rescatar la formación de valores desde la escuela, enfocándose en el respeto. Los autores citan a Juan Manuel Díaz (2008) quien aborda “La educación en valores como estrategia de desarrollo y consolidación de la persona moral” otorgando a la educación la responsabilidad de generar una serie de reflexiones pedagógicas y prácticas que permitan el afianzamiento de valores y mejora de la personalidad moral del estudiante, así como la búsqueda de su felicidad interior, sin egoísmo y la construcción de vínculos fraternales con otro ser. Estos planteamientos resultan valiosos como aporte para el desarrollo de este proyecto, aunque se identifican diferencias significativas en la posición tomada frente al concepto de didáctica en su esencia, ya que, si bien se reconoce su constructo desde las ciencias de la educación, sus alcances se limitan al diseño y desarrollo de estrategias o materiales que sirvan como apoyo al docente en la ejecución de su práctica, pero se deja de lado el reconocimiento de sus posibilidades formativas.

Podría decirse que este trabajo realiza un aporte significativo en cuanto al concepto de formación que aquí se busca, al poner en evidencia la importancia del reconocimiento de valores y la búsqueda de constructos éticos y morales de sujetos sociales, haciendo evidente la importancia de reconocer y construir planteamientos didácticos enfocados a la formación del ser, que enriquezcan la práctica pedagógica en Colombia, ya que los planteamientos aquí expuestos en términos de didáctica, obedecen plenamente a un carácter más instrumental y procedimental.

Oviedo, Villamizar y Cantor (2012), realizaron su trabajo sobre *Descripción del Saber Didáctico en la Docencia Universitaria*, en el cual indagan sobre la didáctica como saber y su incidencia en las prácticas educativas contemporáneas llevadas a cabo por profesores universitarios, específicamente, de cara a la globalización y a las nuevas tendencias pedagógicas y didácticas del momento, atendiendo así mismo a la importancia y responsabilidad que tienen con la formación de futuros profesionales, sobre todo de maestros que puedan marcar la diferencia y generar cambios políticos y sociales desde el aula, esto, sólo si hacen su labor con entrega y dedicación. Por lo cual, el objetivo central de este trabajo busca indagar y describir las acciones y prácticas de enseñanza de estos profesores para analizar los referentes didácticos que poseen y en los cuales apoyan su ejercicio pedagógico, teniendo en cuenta la complejidad que alcanza la educación en sus relaciones intrínsecas con el ser y el saber en su contexto.

Los autores resaltan la trascendencia que tiene la formación en didáctica para el profesorado universitario, ante las falencias conceptuales y el desconocimiento generalizado en cuanto al saber didáctico, por parte de los entrevistados en esta investigación, definiendo de manera poco clara términos afines, pero con implicaciones distintas en educación tales como: enseñanza-aprendizaje, evaluación-calificación y didáctica-recurso, etc., esto genera confusiones teóricas que más tarde se trasladan a las aulas de clase mediante prácticas educativas sesgadas y alejadas de los procesos formativos propios de una buena enseñanza; por tanto, es un requisito fundamental para quienes ejercen la educación, dominar estos conceptos y sus respectivas relaciones o correlaciones, teniendo en cuenta el contexto en el cual se desarrolla el acto educativo, para que de esta forma se pueda enseñar lo que sus estudiantes necesitan conocer y de la mejor forma.

Este trabajo se asume como referente para esta investigación, por el énfasis que hace en la formación didáctica en los profesores, quienes desde su posición de influencia en la sociedad no están generando las transformaciones necesarias en sus estudiantes que los lleven a reconocer su realidad y sus posibilidades de desarrollo humano, debido a falencias conceptuales que se traducen en prácticas

estériles o confusas en sus fines, aportando de esta forma, elementos que sirven para caracterizar y mirar en perspectiva las distintas posturas que adoptan los profesores frente al saber didáctico desde las universidades, muchas veces desde el desconocimiento, ignorando el impacto y trascendencia que ello genera en el proceso formativo del nuevo profesor y por ende en su práctica profesional, pues educar no se trata de tener experticia en un área del conocimiento, sino saber enseñar, transmitir e impactar en la vida de los estudiantes.

Piñeros Acevedo (2016) desarrolló una investigación titulada *Propuesta didáctica para favorecer el dominio de la lectura crítica desde la formación permanente de los docentes en el colegio Francisco Antonio Zea de Usme (Bogotá)*. Este proyecto se enfocó hacia la formación en el ámbito específico de la educación posgradual para docentes, con el fin de propender por una serie de transformaciones en el ámbito educativo y de esta manera trascender hacia la formación humana, es decir, alcanzar ámbitos éticos y morales, así como formar sujetos con capacidad de transformación política y social.

En concordancia con lo anterior, se plantea que es menester del docente (visto como agente transformador), mantener una preparación continua que le brinde los elementos necesarios para afrontar las necesidades y retos propios de la educación en el siglo XXI, ya que según lo expuesto por Delors (1996) se hace necesaria una reflexión frente al papel y la trascendencia de la educación, así como la formación de sujetos con pensamiento crítico frente a los ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales, sin dejar de lado el desarrollo científico y tecnológico, adquiriendo habilidades y conocimientos necesarios en el mundo actual. Es decir, en palabras de Macedo y Katzkowicz (2001)

Frente a las grandes transformaciones que se están operando a nivel social y económico...” el docente debe redefinir su “rol en función de lo que debe ser la formación de los adolescentes y jóvenes, los que deberán insertarse como ciudadanos responsables de su accionar en una sociedad a la que deberán desarrollar y para la cual deberán definir qué valores y normas de convivencia la regirán (p. 100).

Por su parte, en este proyecto se aborda el concepto de didáctica desde el reconocimiento de distintos autores y sus posturas frente a esta, estableciéndose como una disciplina dentro de las ciencias de la educación que brinda a los docentes una explicación de cómo se generan los saberes, según los planteamientos de Zambrano (2005), donde el aprendizaje no se reduce al acto intelectual o la apropiación de conceptos, sino que presenta diversas fuentes que son develadas y dispuestas por la didáctica.

En este sentido, este proyecto realiza un aporte significativo al desarrollo de esta investigación, ya que, si bien enfoca la formación netamente a la preparación constante del docente, también destaca su responsabilidad frente a los procesos educativos de actualidad con miras al futuro, asumiendo la didáctica como el puente facilitador en su ejercicio de enseñanza, y cómo ésta se nutre y construye desde el reconocimiento de los retos y necesidades de la educación en sus distintos contextos.

Guerrero (2015) desarrolló un proyecto de investigación titulado *La formación democrática: Clave en la transformación de la educación: Prácticas pedagógicas y referentes en torno al fortalecimiento de la democracia en el entorno escolar. Propuesta didáctica para favorecer el dominio de la lectura crítica desde la formación permanente de los docentes en el colegio Francisco Antonio Zea de Usme (Bogotá)*, cuyo objetivo general es analizar las prácticas pedagógicas que orientan la formación democrática en los niños y niñas del ciclo II del colegio Gabriel Betancourt Mejía, así como los referentes en los que basan los educadores su saber y actuar en el ámbito pedagógico. A partir de esto se invita a pensar la escuela no sólo como un espacio dispuesto para la enseñanza, sino como un escenario de encuentro e interacción para los estudiantes y miembros de la comunidad educativa, donde el crecimiento es mutuo. A partir de este cambio de perspectiva frente a la escuela, se generan distintos escenarios de participación, donde todos los actores (o miembros de la comunidad educativa) encuentran un lugar que se nutre y construye a través de compartir experiencias dialógicas. De esta forma, hablar se convierte en sinónimo de escuchar, aceptando las opiniones y argumentos del otro, toda vez que representan un autorreconocimiento que se enriquece desde el debate, la controversia y la diferencia, ya que según Zuleta (2010) “el derecho que todos tenemos a ser diferentes, a proyectar sin miedo esas diferencias y a validar al otro como un complemento nuestro, como un interlocutor válido en todo proceso comunicativo y de interacción”, establece las bases de la llamada libertad democrática. Es así como en palabras del mismo Zuleta, se plantea la formación democrática como el “derecho del individuo a diferir, a pensar y a vivir distinto”. A partir de esto se plantea la formación desde su carácter moral, en la generación de condiciones que potencian el ejercicio de las virtudes cívicas.

En este proyecto se habla de la democracia, resaltando su importancia como medio participativo colectivo e individual, pero hace énfasis en las habilidades que debe desarrollar y adquirir el estudiante para hacer ejercicio positivo de esta, desligándose de la perspectiva limitada del voto como única expresión democrática, donde a partir del pensamiento crítico y la argumentación, se generan procesos de participación cívica, que permiten no sólo elegir, sino proponer, criticar, construir y aportar desde a la construcción social. Para este fin, según Freire (2003), la escuela debe constituirse

en un espacio de crecimiento intelectual, crítico y participativo, pero sobre todo reflexivo, donde el encuentro e interacción con el otro se encamine a potenciar el crecimiento como sociedad, a partir de la vida en comunidad, donde la participación genera una corresponsabilidad que debe buscar el bien común.

De este proyecto se reconocen como aporte, los planteamientos propios de repensar la escuela como un escenario idóneo para la formación del ser, a partir de la tolerancia y el respeto, el reconocimiento del otro y la importancia de buscar el desarrollo de pensamiento crítico que a su vez representa autonomía. Se resalta la concepción de sujetos que son parte integra de una sociedad y que en su ejercicio de interacción parten de la argumentación para buscar soluciones a conflictos, presentando criterios de juicio propios que no se nublen por sentimientos o emociones, para apoyarse siempre en la racionalidad, así como la búsqueda de una sociedad democráticamente libre y participativa que reconoce en las diferencias no contradictores, sino complementos que enriquecen la construcción ciudadana desde la pluralidad de sus individuos.

Castañeda (2016) en su investigación titulada *Formulación de una estrategia para la enseñanza del concepto de la derivada a partir de los conocimientos previos de estudiantes de primer semestre de Ingeniería*, parte del reconocimiento de algunas falencias en la forma en que se enseñan las matemáticas en educación superior, resaltando que el ejercicio docente más común en esta área basa la enseñanza en un modelo de memorización, donde el estudiante aprende conceptos y procesos de forma casi mecánica a partir de la repetición y aplicación de ejercicios que no generan una verdadera apropiación de estos y que a su vez no reconocen los conocimientos previos del estudiante. Esta metodología de enseñanza puede generar una desarticulación conceptual entre los saberes previos del estudiante y aquellos que le son presentados por primera vez, lo cual no permite la construcción de nuevas estructuras mentales, impidiendo así que alcance un aprendizaje significativo.

A partir del reconocimiento de esta problemática, se plantea como alternativa y posible solución, el desarrollo de una estrategia de enseñanza apoyada en la didáctica, que permita reconocer y relacionar los conocimientos previos del estudiante con aquellos que son nuevos, en la medida en que van siendo abordados durante su desarrollo profesional, de manera tal que se integren de forma acertada a su estructura cognitiva permitiendo reestructurar las percepciones, ideas, conceptos y esquemas dentro de la misma.

Este proyecto, desde los planteamientos de la problemática que aquí se exponen, refuerza la idea de que la didáctica ha sido reducida a su instrumentalidad perdiendo la perspectiva de sus

verdaderos alcances, y que estas metodologías de enseñanza son reflejo de los planteamientos propios del modelo educativo anglosajón. A su vez, se rescatan como aporte los planteamientos realizados en torno a la didáctica y la importancia de esta en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que, según Mar y Pérez (2010) la didáctica no se preocupa solo por los contenidos, sino por la forma en que estos se enseñan, por ende, uno de los principales objetivos de esta es el de orientar los procesos de enseñanza desde la motivación y el interés por aprender, así como inspirar el ejercicio académico en la realidad del estudiante, para de esta manera llevarlo a percibir el fenómeno del aprendizaje como un todo perteneciente a su realidad y no como algo artificialmente fragmentado. Por ello dentro de la práctica docente se deben reconocer los contextos y particularidades culturales y sociales del estudiante para integrar en sus procesos de aprendizaje, la formación del sujeto como proceso transversal y llegar a la formación integral.

En la búsqueda de referentes existentes en las prácticas y debates académicos encontrados en los documentos analizados se puede concluir que las dos categorías centrales de la investigación tienen en el paradigma educativo local un tratamiento que responde a diversas interpretaciones y visiones en torno a la Didáctica y Formación.

Por su parte, la didáctica se ve relacionada directamente con un área o campo específico del conocimiento y hace que sus objetivos y propósitos sean absolutamente disciplinares, contribuyendo aún más en la parcelación del conocimiento lo que termina en desconocer aspectos fundamentales en la formación del ser humano que no se remiten a un conocimiento disciplinar. Si bien, al encontrarse el término en varias tesis revisadas, podría decirse que existe cierta preocupación inicial por incluir la didáctica como parte fundamental del ejercicio docente, es de notar que las reflexiones realizadas pueden resultar poco profundas desde la construcción de planteamientos teóricos que le den valor y pertinencia en el paradigma educativo colombiano. Aunque se hace evidente la preocupación por la ausencia de un saber didáctico, se desconocen planteamientos y teorizaciones realizadas en diferentes momentos y desde diferentes perspectivas o modelos pedagógicos a través de la historia y las sociedades.

Por su parte, la formación tiene dos connotaciones claramente diferenciables: una que se refiere a la acumulación de competencias con un fin determinado dentro de un contexto específico y otra que se relaciona con el desarrollo de la dimensión axiológica del ser humano. La primera, y más encontrada en los documentos analizados, expresa su reduccionismo al entender la formación como el simple desarrollo de habilidades y conocimientos específicos que le permitirán tener un desempeño en

la vida laboral y productiva. La segunda, atiende a la formación en términos más amplios, que reconocen la importancia de generar escenarios escolares donde se promueva la adquisición de valores y habilidades de convivencia ciudadana que son importantes dentro de la vida escolar, pero que en su visión resultan limitados al no articularse con la realidad del estudiante y por tanto no generan reflejo en su cotidianidad.

En este mismo escenario, la formación, se ve encasillada principalmente hacia la preparación académica tanto para estudiantes como docentes, y estos últimos son vistos como los encargados de transmitir sus conocimientos -de orden teórico o práctico- a través de la instrucción que pareciera generar una reproducción irreflexiva de éstos. Esto da una idea del concepto de formación que para ellos se refiere, casi de manera exclusiva, a la necesidad de mantener una actualización constante en los conocimientos nuevos de cada disciplina y su respectiva transformación en contenidos enseñables, así como la capacitación en el uso de nuevas herramientas que medien la enseñanza de dichos contenidos. En estos términos, puede evidenciarse cómo la relación entre didáctica y formación en nuestro sistema educativo se realiza de manera parcializada, enfocándose solo a la enseñanza de contenidos disciplinares sin explorar otros aportes que podrían generarse desde allí a los estudiantes en su formación.

Por último, casi que, de forma aislada, se encuentran algunos análisis y planteamientos realizados desde la línea alemana, los cuales resultan más enriquecedores para esta investigación al desarrollar aspectos clave como la formación en términos de *Bildung*, donde éste adquiere un nivel de profundidad mayor. Supera la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, para trascender hacia la formación de la esencia humana, donde el estudiante no se enmarca en una titulación o serie de logros alcanzados, sino que comprende su devenir histórico, es decir, su desarrollo personal e identidad en contexto. Si bien en estas publicaciones se encuentran los fundamentos de estas propuestas, también se hacen evidentes problemáticas planteadas por los autores que notan los obstáculos en el acercamiento a estos constructos, ya que como exponen Runge Peña y Garcés (2011) las traducciones directas de la lengua alemana a la lengua española, generan vacíos conceptuales que dejan de lado aspectos clave en la interpretación de dichos conceptos ya que existe cierta ligereza en el afán de encontrar términos equivalentes en su expresión pero no en su fondo, en su esencia. Por tal motivo se han generado interpretaciones erróneas que no permiten el reconocimiento del valor formativo de estos constructos que, en su origen, cuentan con un desarrollo históricamente fundamentado, impidiendo su apreciación e integración de forma armónica en los planteamientos educativos locales y así mismo, niegan la posibilidad de apropiar sus aportes más significativos.

Para finalizar este apartado, el análisis de estos trabajos de grado y publicaciones realiza aportes significativos al desarrollo de este proyecto ya que permite una visión más amplia de los estudios de la didáctica en nuestro país y evidenciar vacíos que se convierten en puntos de intervención y oportunidad de generar nuevos aportes y visiones en torno a la enseñanza que ayuden a contrarrestar problemáticas propias del contexto colombiano desde la educación. La resignificación de la didáctica se presenta como alternativa en un país donde la única posibilidad de generar un cambio positivo está en educar en pro de la formación de nuevos ciudadanos íntegros, que al encontrar en sí mismos el valor de transformar su sociedad a partir de sus conocimientos en articulación con la empatía, solidaridad y procesos democráticos, ofrezcan la posibilidad de generar aportes distintos y valiosos en procura de un futuro mejor para todos.

1.3. Objetivo general

Construir fundamentos conceptuales a partir de los planteamientos de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los constructos teóricos que se han desarrollado en los escenarios académicos locales en torno a la didáctica como aporte en la resignificación del concepto y el fortalecimiento de los procesos de enseñanza en Colombia

1.4. Objetivos específicos.

- Estudiar los postulados de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki para establecer relaciones con las concepciones de didáctica en Colombia
- Analizar los planteamientos didácticos de la educación en Colombia encontrados en artículos de revistas especializadas en educación del país, reconociendo los fundamentos teóricos que sustentan los procesos de enseñanza locales para proponer una nueva concepción de didáctica que pueda aportar a su resignificación y el fortalecimiento de la enseñanza en Colombia

1.5. Justificación

Uno de los problemas más acuciantes de la educación es la falta de claridad frente a la didáctica y al papel fundamental de la formación en ésta, lo cual genera falencias que arrojan evidentes resultados: la falta de conciencia política y ciudadana, la desvalorización de lo público, la competitividad desmedida y desleal, la pérdida de referentes morales y éticos donde la indiferencia, la insensibilidad y el egoísmo se han naturalizado dentro de comportamientos y actitudes cotidianos. Mientras estas falencias permanezcan en los proyectos formativos dentro del ámbito educativo, es muy posible que el atraso de la sociedad colombiana se perpetúe mediante la ejecución de prácticas irreflexivas en el aula que no le apuestan a generar cambios y que no reconocen la didáctica teórico-formativa como medio de transformación social.

En este sentido es válido preguntar si la didáctica, tal como ha sido entendida en el contexto colombiano, realmente puede aportar a la formación del sujeto en su relación consigo mismo, con el otro y con el mundo que le rodea o, por el contrario, si ésta debe ser reevaluada y transformada enfocándose hacia la formación en los términos aquí planteados, brindando la oportunidad de generar alternativas para fortalecer los procesos de enseñanza en Colombia desde el enfoque de la didáctica teórico-formativa, cuya meta esencial es lograr la emancipación de los estudiantes, a través de la autodeterminación, la cogestión y la solidaridad.

Aunque podría pensarse que el MEN, como ente oficial responsable del diseño, evaluación y acompañamiento de todo proceso relacionado con la educación en Colombia, debería tener dentro de sus presupuestos conceptuales posiciones claras sobre la didáctica, la realidad es que no cuenta con un referente conceptual definido y ubica a los profesionales en el campo de la educación, cualquiera sea el rango de experiencia y experticia, como los llamados a generar las apuestas conceptuales en torno a la didáctica. Al rescatar el valor formativo de la enseñanza se busca dar respuesta a las necesidades, situaciones y proyección de los distintos territorios, de manera tal que puedan ser reelaboradas, reflexionadas y evidenciadas dentro y fuera del aula. Para propiciar dichas condiciones se debe reenfocar el papel e impacto de la didáctica, reconociendo su importancia como “disparadora de subjetividad” en la construcción de conocimientos no solo individuales sino colectivos, que logren afectar al sujeto en su contexto histórico para generar cambios en su manera de pensar, ser y actuar. Bernal (2012), al respecto aclara que:

...la libertad no es solo emancipación, liberación de normas, vínculos, sino que es aportación creativa a la realidad, destacándose la realidad social. Es decir, se pretende crear unas condiciones en las que la emancipación consiste en que los sujetos realmente puedan aportar a la sociedad y realmente se tenga en cuenta todo aquello que repercute en el desarrollo de la sociedad y de las personas que la integran. Es decir, conciben que la mejor proyección de la subjetividad es la que se dirige a contribuir al bien común, innovando creativamente. (p. 10)

La apuesta de esta investigación es generar aportes a la reflexión en torno a la didáctica, desde enfoques generales, hasta definir sus aspectos particulares, para resaltar el valor esencial de ésta en su enfoque formativo, analítico y propositivo, con el objetivo de orientar la discusión reflexiva sobre las prácticas docentes hacia una pedagogía que no limite sus alcances sólo a la enseñanza de aspectos enciclopédicos o al desarrollo de competencias desde una perspectiva de productividad, según el modelo capitalista y neoliberal. Desde un enfoque más ambicioso se propone atender a la formación del individuo desde una perspectiva crítico-constructiva, reconociendo en él aspectos emocionales y espirituales particulares, así como su rol social, político y cultural, alejando los constructos educativos de la limitada visión técnico-instrumental que reduce los procesos educativos a la preparación de sujetos productivos dentro de sistemas laborales tecnicistas, donde prima la capacidad de saber usar herramientas por encima de la posibilidad de reconocer -desde un pensamiento crítico y propositivo- su rol como agente de transformación social.

Capítulo II: Marco teórico

En el presente capítulo se exponen concepciones que, en el sistema educativo colombiano, se han construido en torno a las principales categorías objeto de esta investigación: *didáctica y formación*, vistas a luz de los planteamientos de Klafki en su *Didáctica teórico-formativa* desarrollada y publicada a través de tesis doctorales y diferentes artículos entre finales de la década de 1950 e inicios de los 60. También se realizará un recorrido por los distintos elementos que componen la teoría klafkiana, identificando sus fundamentos y aspectos que influenciaron y se verían reflejados en el desarrollo de los constructos posteriores en su *pedagogía crítico-constructiva*.

Por otra parte, y para tener una descripción del objeto de estudio, se realizará un análisis del sistema educativo local y sus concepciones de didáctica, haciendo evidentes algunas problemáticas que se han generado en éste, así como develar los intereses subrepticios que han influenciado las políticas educativas y los objetivos mismos de la educación en Colombia, determinando principios pedagógicos, aspectos metodológicos, enfoques, prácticas e imaginarios, que configuran la praxis educativa y que deben develarse con el propósito de encontrar su influencia, aportes y debilidades que a su vez se convierten en reflejo de algunas problemáticas del contexto actual. Esto con el objetivo de establecer puntos de inflexión que a su vez se presentan como oportunidades de mejora, a partir de una intervención analítica y reflexiva que ayude a fortalecer los procesos de enseñanza en Colombia.

2.1. Hacia el reconocimiento de la didáctica en el paradigma educativo colombiano

Las problemáticas descritas en el planteamiento del problema y la justificación de esta investigación deben ser objeto de estudio y servirse de aportes de las ciencias humanas y sus disciplinas como la antropología pedagógica, la sociología, la hermenéutica, la epistemología, la psicología y la filosofía que logren una visión holística del acto educativo en sus distintas dimensiones, ya que, como asegura Díaz Barriga (1999):

...la didáctica no solo tiene un interés académico, formal y teórico, sino que preferentemente posee un interés práctico, social y de ayuda a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de búsqueda de soluciones a los problemas de la formación intelectual, social y afectiva de los estudiantes, futuros motores de la sociedad. (p. 678)

En este sentido, al mirar la forma como muchas veces las prácticas educativas en nuestro contexto se alejan de la búsqueda de soluciones a los problemas reales de los estudiantes, se genera la necesidad de realizar un análisis documental en cuanto a la forma como es entendida la didáctica a

nivel local, para reconocerla como parte fundamental del proceso educativo y darle sentido entendiendo que, en palabras de Díaz Barriga (1999), “antes de ser una forma instrumental de atender al problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con un momento social” (p. 677).

Con esto, se evidencia la ausencia de una tradición didáctica en Colombia y la adopción de ciertos aspectos de modelos educativos extranjeros que, si bien en sus países de origen son producto de una trayectoria de estudios y reflexiones frente al acto educativo en correlación a sus proyectos políticos, sociales y económicos, no necesariamente suplen las necesidades de los distintos contextos donde se pretenden aplicar de forma genérica, al no generar un proceso de reflexión y análisis de las particularidades, necesidades y problemáticas propias de dichos contextos. Al respecto, Toro y Espinosa (2018) expresan que:

Hoy, nuestro sistema educativo en su afán de responder a políticas mundiales que enmarcan la educación en un contexto económico continúa implementando otros contextos educativos sin un análisis crítico previo, sin pensar la pertinencia de los mismos en nuestro contexto educativo y social, sin analizar los intereses que la sustentan y sin las voces de los profesores colombianos. El objetivo de nuestro sistema es competir a nivel mundial; aunque cueste extender la jornada educativa (jornada única) como lo hizo Argentina, Chile, Uruguay y México; copiar el modelo de matemáticas de Singapur para responder a las pruebas estandarizadas o adoptar el modelo de *Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) de Brasil como se comenzó a implementar con la puesta en práctica del Índice Sintético de Calidad Educativa, proyecto que ha fracasado en países anglosajones como Estados Unidos e Inglaterra. Urge un sistema educativo que piense transformaciones educativas que se desprendan desde las realidades de nuestro contexto social; de lo contrario, continuaremos viviendo una educación de retazos sin sentido y sin contexto (p. 59).

En este punto cabe anotar que el desacierto no puede ser mayor, ya que además de adoptar un modelo educativo foráneo, también se está condicionado por un sistema de evaluación en el que se ha evidenciado su fracaso en el modelo escogido; de esta forma, el sistema educativo en Colombia responde a estándares de evaluación internacionales que determinan el actuar de la profesión docente, donde el instrumento prima sobre el fin, sin tener en cuenta las fallas que ya ha presentado, manteniendo en operación un ciclo de falencias académicas. A este respecto, Álvarez (2016), citado por Toro y Espinosa (2018), expone:

No es el Índice Sintético de Calidad en sí, bastante precario por cierto, sino la pretensión de tomarlo como criterio para orientar las inversiones que se hagan en los colegios y juzgar el trabajo de

los maestros o de los rectores. No es solamente injusto, sino arbitrario. El referente de lo que es una buena educación lo tenemos nosotros. En vez de medir nuestro quehacer tendrían que consultarnos (p. 60).

Estas cuestiones deberían ser el punto de partida en procesos reflexivos que convoquen a los profesionales de la enseñanza como primeros respondientes del proceso educativo, a generar una mirada más crítica y propositiva que comprenda las intenciones de la educación y las categorías que en ella se desarrollan, así como evaluar la pertinencia de su quehacer. El profesor debe potenciar el rol como investigador dentro de su propia práctica para responder a las problemáticas y necesidades de los contextos donde se desenvuelve, desde una posición alternativa que se desligue de las dinámicas impuestas por los modelos internacionales frente a la didáctica, ya que como expone Runge Peña (2013):

La investigación didáctica —investigación sobre la enseñanza— parece renunciar a reflexiones de fundamentación y crítica y se dedica a establecer parámetros de implementación de modelos educativos. Las discusiones se centran en didácticas específicas de los saberes y ciencias que hacen parte de los currículos. Con ello se renuncia a reflexiones amplias sobre la enseñanza y el aprendizaje, y todo queda centrado en métodos y tecnologías aplicables al “acto educativo”. No hay espacio por ello para una didáctica general (erróneamente confundida con un método general de enseñanza) y se niega su existencia como campo de investigación y producción de saber sobre la enseñanza y el aprendizaje (p. 236).

En el contexto local la investigación de la didáctica se ha centrado, por una parte, en la discusión de las didácticas específicas de los saberes, lo que hace alusión a una influencia directa de la tradición francófona, donde la didáctica no se concibe de forma general, sino específica, hablando de didácticas de las disciplinas, designando a los especialistas de cada campo del conocimiento el desarrollo de sus propias didácticas de acuerdo con cada área específica del saber.

Esta propuesta que se origina desde el Ministerio de Educación francés pretendía actualizar los contenidos escolares hacia un desarrollo económico donde primase la lengua francesa, las matemáticas y las ciencias positivistas. De ahí que la investigación didáctica fuera encargada a las universidades y a sus especialistas, ya que se consideró su idoneidad para generar los planteamientos curriculares y conceptuales en la enseñanza de sus campos, aunque estos expertos no tuvieran conocimientos de procesos educativos. Los profesionales en las ciencias de la educación y pedagogía fueron dejados fuera de estas construcciones por su crítica ideológica, lo cual genera que el

planteamiento de las didácticas francófonas resulte insuficiente, al no reconocer aspectos claves en la enseñanza que van más allá de la relación maestro, estudiante y contenido.

Esto se hace evidente en fenómenos como la desprofesionalización docente, donde se desconoce la vocación y formación profesional de los encargados de los procesos de enseñanza, para centrarse en las competencias cognitivas que se pretenden alcanzar en la escuela y que toman el nombre de saberes esenciales, entendidos como conocimientos irrenunciables de una disciplina que, desde las condiciones del mercado laboral, deslegitiman su esencia en los procesos de la formación del ser, relegando la responsabilidad de educar a otros profesionales no formados para tal fin. Al respecto, Runge Peña (2013) sostiene que:

En términos académicos, queda cada vez más evidente no sólo el desconocimiento sino la negación de la historia de la didáctica en la formación de investigadores y profesionales. Ligado a ello, está también el desconocimiento y negación de la existencia histórica de formas de enseñanza y aprendizaje que bajo el auge ciego de la supuesta innovación pasa desapercibida (p. 236).

La negación de la didáctica, a la que se refiere el autor, se hace evidente en los principios del modelo anglosajón que, en su intención dominante, motiva las diferentes expresiones de la tradición curricularista, que fundamentalmente se enfoca a modelos organizacionales ligados a procesos de control público de la educación y de la escuela, donde el currículo reemplaza los planteamientos didácticos y se establece como el plan para la elaboración y realización de las unidades de enseñanza, también llamadas unidades didácticas.

Para el caso particular local y a manera de ejemplo, se nota la presencia de estos planteamientos al revisar que las últimas generaciones han pasado por procesos escolares en donde el ejercicio de la enseñanza se apoya en instrumentos, textos y libros diseñados para que las actividades de aula se limiten a procesos de instrucción, y el estudiante rellene espacios en blanco, con respuestas delimitadas, prefabricadas y preestablecidas, dentro de un plan de estudios basado en actividades completamente definidas en lo que a procedimientos y objetivos se refiere; a tal punto, que se presenta como una práctica común desarrollar las clases a través de libros-guía (que cuentan con una versión para los docentes-con las respuestas y los espacios diligenciados- y una versión para el estudiante que debe ser completada o diligenciada) que establecen unos estándares, comprendidos como elementos de comparación, delimitados y ligados a criterios de evaluación al servicio de este modelo, que atienden a elementos que pretenden reducir la complejidad de la realidad a parámetros medibles, comparables y reproducibles en cualquier contexto que, paradójicamente, pueden resultar ajenos al suyo.

Esta mirada de la didáctica no solo resulta reduccionista, sino que está ligada a términos administrativos y técnicos propios de la instrumentalización y la tecnologización de la enseñanza que, a su vez, responde a los modelos de mercado en la educación de ciudadanos competentes y productivos. Dichas competencias se enmarcan en una visión que pretende transmutar términos del modelo empresarial neoliberal a la educación, subsumiéndola a patrones del mercado y términos de satisfacción del cliente que convierten el sistema educativo en un servicio. Esta transformación tiene como objetivo oculto la globalización¹ de la educación vista como un medio de producción, es decir, una organización que prepara para el trabajo y la sociedad, generando una universalización en la forma de entender la escuela, culturas, sociedades, valores y una variedad de conocimientos, para promover nuevas tecnologías de dominación a partir del colonialismo educativo, rechazando formas distintas de educarse, pensar y actuar.

Este colonialismo se ve reflejado en la actualidad, en la forma en que se concibe la educación en términos de calidad, viéndola como un producto cuantificable, medible y ajustable a las necesidades de las políticas de turno, enmarcadas en unas exigencias de desarrollo económico e ideológico dentro de la globalización industrial, que, de una u otra manera, determina prácticas necesarias para mantener el sistema capitalista.

2.2. Antropología pedagógica: La humanización del hombre a través de la educación

Con el objetivo de neutralizar cualquier posibilidad de resistencia, reacción y oposición frente al colonialismo al servicio del sistema capitalista, se masifica una visión “deseable” de éste, que es reforzada a través de los medios de comunicación y que, según los planteamientos de Herbert

¹ Según Sequeira Alicia (2015):

el fenómeno de la globalización puede abordarse de dos maneras, en su sentido etimológico y la globalización como proceso neoliberal. En su sentido etimológico, la palabra “global”, de dónde viene el término globalización, se refiere al “planeta Tierra” y puede ser sustituida por mundialización y universalización; en pocas palabras el sentido de la totalidad, cualquiera que sea el ámbito de aplicación: económico, social, político, comunicacional, etc.

Como proceso neoliberal, el término tendría que comenzar a ser explicado a partir del neoliberalismo surgido después de la Segunda guerra Mundial (1939-1945), que se aceleró con el fin de la guerra fría (1946-1989) como una reacción teórica y política vehemente contra el Estado de Bienestar, hasta lograr su mayor extensión en la década de los años ochenta, con su hegemonía a escala mundial.

La concepción capitalista de globalización destaca el “modelo democrático neoliberal”, una “revolución” donde la concentración del capital depende cada vez más intensidad de los recursos naturales y del trabajo, incluso de la intensidad del capital, para concentrarse en una “acumulación tecnológica basada en la intensidad del conocimiento”. El neoliberalismo es un modelo basado en el paradigma cartesiano-newtoniano de los siglos XVII-XIX (Capra, 1982), modelo positivista de enfoque lineal, reduccionista y fragmentario, con carácter analítico más que sintético (p.125)

Marcuse y Theodor Adorno, desde la segunda mitad del siglo XX, se convierten en medios adormecedores y alienantes que llevan a los individuos a dejar de lado su libertad, creatividad, procesos de reflexión y crítica, para dejar de pensar por sí mismos.

A partir de estas prácticas, la sociedad capitalista ha llevado a los individuos hacia la pérdida de su sentido crítico, conformando así, un modelo de sociedad unidimensional donde el consumismo integra y adapta a los sujetos a las necesidades del sistema por medio de la manipulación de sus deseos, para ejercer un dominio avanzado -pero sutil- que determina las ocupaciones, habilidades y actitudes socialmente requeridas, así como las necesidades y aspiraciones individuales de los sujetos que se materializan a través de la implementación de un sistema educativo establecido para mantener y promover la educación de sujetos productivos dentro de una sociedad de consumo.

Estas habilidades y necesidades socialmente requeridas, preconfiguradas por el sistema en mención, niegan los presupuestos sobre el ser humano que están en las distintas concepciones antropológicas, específicamente referidas a la capacidad del ser humano de volverse a sí mismo objeto de percepción, observación, cuestionamiento, indagación y reflexión. Desde este punto de vista, el saber antropológico entendido como teoría, estudio, discurso, tratado y reflexión sobre el ser humano, se une a la pedagogía como campo disciplinar y profesional que ofrece indagaciones teóricas, prácticas y aplicadas sobre la educación y la formación humanas. La antropología pedagógica es entonces un campo de reflexión particular en que se estudia al ser humano en cuanto a *subespecie educationis*, es decir, como ser, perfectible, maleable, mejorable, transformable, indeterminado, humanizable y por ende necesitado de educación y de formación.

Según Runge Peña, Muñoz y Ospina (2015), si se considera que el ser humano no nace hecho, sino que gana su determinación con su incursión en el mundo humano, necesariamente se ve remitido a una educación en sentido amplio (educación funcional) a través de la información que le ofrece el mundo que le rodea y otra de un carácter más restringido-orientado -educación escolarizada, enseñanza, educación intencional- (p.12). De esta manera se entiende que el humano debe “ganarse” su humanidad al pasar por una serie de procesos educativos como la enseñanza, instrucción, custodia, cuidado, acogida, asesoría, acompañamiento, etc.

Si el ser humano es único en su especie, y para llegar a ser lo que “debe ser” –para volverse humano- tiene que hacer algo de sí -formarse y educarse- entonces es menester de la antropología pedagógica ocuparse de los aspectos subjetivos y objetivos, materiales, tecnológicos, individuales y sociales, históricos y culturales, entre otros, que logren humanizar al ser humano.

Estos temas han sido el objeto de estudio, de la relación entre pedagogía y antropología, a través de la historia por pensadores en el campo de la educación desde Comenio hasta Freire, pasando por Rousseau, Kant, Herbart, Pestalozzi, entre otros, generando fundamentos que no pueden desconocerse a la hora de plantear una concepción de procesos educativos y formativos en cualquier circunstancia, entendiéndose ésta como lo que el sujeto experimenta como situación vital y que configura la realidad educativa, la situación educativa y la experiencia educativa que determina-forma al ser humano.

Desde esta perspectiva y teniendo como base los fundamentos de la antropología pedagógica, se refuerza la idea de promover una visión distinta de una de las categorías base de esta investigación, es decir, la formación, por ende, para los objetivos de este proyecto, se aleja de las concepciones técnico-instrumentales que ya se han evidenciado en el sistema educativo local. En éste, se la concibe, en términos generales, como acompañante de otros términos en relación con procesos educativos -de manera similar a la situación que sufre la didáctica-, es decir, en el contexto local el término “formación” se toma de manera limitada, convirtiéndose en un sustantivo polisémico, dependiendo del adjetivo que lo acompañe para validar así su relación con la educación en aspectos determinados. El fenómeno – la formación- está supeditado a la disciplina o campos de estudio en sus programas y currículos (por ejemplo: formación docente, formación académica, formación deportiva, entre otros), reduciendo así sus alcances, potencial y esencia, al desconocer su papel fundamental en la creación de interioridad y transformación personal, basada en el desarrollo de una conciencia espiritual, social, política y cultural como aspectos fundamentales en la construcción de identidad.

2.3. *Bildung*: La formación desde la línea alemana y su relación con la teoría de Klafki

Con el propósito de establecer bases conceptuales para esta investigación, la formación será entendida, desde una postura klafkiana², como un fenómeno en el que interiorizamos inmediatamente

² Según Runge Peña (2008)

Wolfgang Klafki, nacido en Ostpreussen- Polonia en 1927, es, sin lugar a duda uno de los pedagogos más importantes del siglo XX y comienzos del XXI. Una vez pasada la guerra, Klafki estudio en un instituto pedagógico de Hannover y se graduó allí como maestro. De 1948 a 1952 se desempeñó como maestro en las escuelas populares en Schaumburg-Lippe. En este último año inició sus estudios en ciencia de la educación o pedagogía en las universidades de Göttingen y Bonn, estudios que combinó con filosofía, historia, psicología y germanística. En 1957 se promociono con la disertación, publicada posteriormente en 1959 “Das pädagogische Problem des Elementarent und die Theorie der kategorialen Bildung” (El problema pedagógico de lo elemental y la teoría de la formación categorial). Este trabajo logró un rápido reconocimiento y una amplia difusión, e influyó notablemente a las discusiones al interior de la pedagogía y, sobre todo, al interior de la didáctica. En 1955 Klafki se desempeñó como asistente en el instituto pedagógico de Hannover y en el Seminario Pedagógico de la Universidad de Münster. En 1963 asumió el puesto de profesor de ciencia de la educación en la universidad de

la unidad de un momento objetivo (material) y subjetivo (formal). Es el momento en el que el hombre se autorrealiza comprendiéndose a sí mismo y al -mediante el- mundo. Para Klafki (1963), citado en Roith (2006), la formación es:

aquel estado dinámico general [...] que el ser humano joven alcanza a través de la adquisición y la experimentación viva y personal de determinadas motivaciones, conocimientos, experiencias y capacidades; el ser humano joven tiene que desarrollar productivamente y probar la cualidad de la formación en un proceso de integración de experiencias nuevas". En consecuencia, la formación denomina un cierto "modo del ser humano", "que puede considerarse el objetivo obligado, pero mil veces individualizado, de los esfuerzos pedagógicos (p. 4).

La relación que establece Klafki entre formación y didáctica se orienta a entender la primera como el principio articulador de todos los esfuerzos en las diferentes áreas del conocimiento, es decir, si bien la formación no se presenta como el objetivo de la didáctica, si se entiende como el eje en el que confluyen los procesos desarrollados en las diferentes asignaturas o campos del conocimiento. Establecer una coherencia entre las diferentes actividades orientándolas a un mismo fin, enmarcadas dentro del análisis didáctico propio de la didáctica teórico-formativa, evita tener múltiples interpretaciones del acto educativo y de esta manera, guardando la autonomía propia del maestro y el estudiante, podrían medirse los objetivos generales de la educación en el país a través de la formación.

Marburg, después de rechazar el llamado que se le hizo para trabajar en Tübingen. Klafki se mantuvo siempre fiel a su cargo como profesor de la universidad de Philipp, hasta obtener su jubilación en 1992.

Klafki fue discípulo de dos de los grandes promotores de la pedagogía de las ciencias del espíritu en Alemania: Erich Weniger (1894-1961), pedagogo social y teórico de la formación, quien sostuvo que la didáctica no debía partir de presupuestos abstractos, sino de la realidad educativa, y Theodor Litt (1880-1962), pedagogo y filósofo, fundador de la pedagogía dialéctico-reflexiva que se basa en la filosofía hegeliana. Con su trabajo, Klafki amplió el trabajo de la pedagogía de las ciencias del espíritu y lo encontró en la teoría de la formación categorial y en la didáctica. Su propuesta de una ciencia de la educación crítico-constructiva es el intento de integrar ambas tendencias. Sus publicaciones tratan sobre temas centrales de la pedagogía general, problemas metodológicos e históricos de la disciplina, así como problemáticas relacionadas con la historia del sistema educativo alemán, con la teoría escolar y con preguntas fundamentales de la didáctica.

Además de su desempeño académico y de sus contribuciones a la pedagogía, Klafki se ha interesado por la democratización de la escuela y la enseñanza. Se ha desempeñado como representante de la Comisión para la Planeación de la Escuela Superior (1968-1969), como representante de la Comisión de Currículo de Essen (1968-1971), y como director del Proyecto de la Escuela Elemental de Marburg que es, quizá, uno de los proyectos más grandes y ambiciosos sobre la acción y la praxis en Alemania. Este proyecto, cuya financiación supera el millón de Euros, es desarrollado con la colaboración de entes educativos dedicados a las ciencias naturales, las ciencias sociales y del lenguaje. Klafki también es miembro de la Comisión de Formación NRW, "Formación del Futuro" y no es gratuito entonces que se le denomine como el "Papa de la Pedagogía y la Didáctica" en Alemania. (Runge Peña, p.163, 2008).

Para comprender esta visión de formación, es necesario reconocer los planteamientos propios de la tradición alemana en los que se funda, provenientes del concepto de *Bildung*. Este constructo teórico alemán, que cuenta con más de cuatro siglos de tradición, se ha visto evaluado y reevaluado constantemente a través de una serie de redefiniciones e interpretaciones que encierran lo estético, lo ético, lo político, lo pedagógico y hasta lo económico -en algunos postulados más recientes-, pero que en esencia remite a una conciencia cultural alemana que entiende lo espiritual, la cultura y las artes como aspectos centrales de su propia identidad.

En su esencia, la *Bildung* mantiene como objetivo la realización personal en la vida y representa la posibilidad de reducir las disparidades económicas y sociales y de distribuir las riquezas sobre una base más amplia en un mundo globalizado, capacitando a la persona para obrar con poder de decisión propia, de manera racional, sensata y responsable de una sociedad compleja. Dichas riquezas están relacionadas con mantener el contacto con la sociedad del conocimiento, adaptándose a los tiempos de crisis con el fin de encontrar o plantear, a través de ella, los objetivos para construir un mundo mejor. La aplicación y éxito de estos planteamientos de la *Bildung* tienen evidencias claramente identificables -como lo expone Horlacher en un recorrido histórico en torno al término- y lo muestra suficientemente fuerte como para dictar una reacción ante una situación que se percibía como crisis y para dar sustento a propuestas de solución propias en el campo de la política educativa, gracias a su capacidad de adaptación a los contextos históricos, sociales y culturales más diversos, sin perder su fuerza significativa ni su atractividad.

*Bildung*³ es, entonces, un concepto que surge en la segunda mitad del siglo XVIII, enmarcado en la Ilustración y, cuyo objetivo es alcanzar la conciencia por la propia razón que lleva a la confianza, libertad, dignidad, autonomía, emancipación y felicidad del hombre, desarrollada e incorporada por la burguesía en Europa a partir de luchas revolucionarias. Sin embargo, el término se vio enriquecido por reflexiones desde diferentes enfoques cobrando importancia en diversos contextos: en Inglaterra con Locke y en Francia con Bayle y Voltaire, entre otros, quienes abogaban por que la razón y el juicio

³Según Horlacher (2015)

La construcción del concepto de *Bildung* se produce hacia finales del siglo XVIII, estimulada por una serie de factores diversos que, en buena parte, no tenían relación alguna entre sí. En un primer momento, desempeñó un papel relevante el *pietismo*, un movimiento de reforma dentro del protestantismo europeo, cuyo objetivo era renovar la vida social y religiosa instalando en los individuos una actitud de interioridad hacia la fe.

Posteriormente fue ganando importancia la filosofía inglesa de finales del siglo XVII y comienzos del siglo XVIII que intentaba unir teóricamente los conceptos de razón y fe, ofreciendo así una alternativa a la filosofía racional y materialista de la ilustración. De este contexto inglés proviene también el concepto de *politeness*, que representaba una opción de selección social sin remitirse directamente a la procedencia social-estamental.

eran el objetivo de la educación; en Alemania con Kant desde lo filosófico y Mendelssohn, quien ya diferenciaba dos componentes de la *Bildung* (destrezas y habilidades prácticas frente a conocimiento teórico o racional) y desde lo religioso debido a la estrecha relación de la mayoría de los iluministas alemanes con el protestantismo luterano.

En la tradición del idealismo alemán, la *Bildung* tiende entonces a reencontrar —de manera enriquecida y renovada— su original significado místico. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. Esquemáticamente, la *Bildung* es trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. La *Bildung* es, pues, la vida en el sentido más elevado.

Ya en el siglo XIX y, luego de pasar por una serie de transformaciones, el concepto de *Bildung* cobró importancia en el escenario de la política académica ya que se la tomó como referente para ubicar las humanidades por encima de las ciencias naturales. Las ciencias de la educación aprovecharon entonces la ocasión y crearon, con la pedagogía humanística, un perfil científico propio (Horlacher, 2015, p. 11). Dicho carácter científico lo adquiere en los debates de comienzo de siglo al notarse que:

En la pedagogía de las ciencias humanas la *Bildung* llegó a ser uno de los conceptos fundamentales de la educación. Mediante el concepto de *Bildung* se reconstruía la historia de la propia disciplina y se consolidaba la educación como tarea nacional-alemana-. En este contexto adquirió importancia la hermenéutica como método, ya que así la pedagogía de las ciencias humanas podía situarse como una ciencia que se ocupaba de cuestiones de sentido dentro de una tradición filosófica. De nuevo se hacía evidente la íntima asociación entre los desarrollos en la historia social y la cultura, dado que las ciencias de la educación, gracias al concepto de *Bildung*, no solo adquirían la posibilidad de formar al hombre nuevo; sino que, también lograban mediante una hábil política, ocupación de puestos académicos y una no menos hábil estrategia de publicaciones, establecerse como referencia teórica y semántica de los discursos sobre la escuela y la educación (Horlacher, 2015, p. 63).

Posteriormente, y como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, el concepto de *Bildung* se abrió a la redefinición en el marco de la teoría crítica. Desde el Instituto de Investigaciones Sociales de Frankfurt y a partir de los planteamientos de Hegel (que ofrecía la dialéctica como instrumento metódico de análisis), Marx (su posición crítica a la sociedad) y Freud (que a través del psicoanálisis ofrecía una posibilidad del perfeccionamiento del individuo), se desarrolló una teoría de la sociedad que, como oposición a la tradición teórica dominante de las ciencias humanas en general y de la pedagogía de las ciencias humanas en particular, tenía como objetivo el análisis crítico de la sociedad burguesa-

capitalista. La teoría crítica se presentaba entonces como una filosofía práctica que tenía por meta una creciente autodeterminación de la persona de la cual habían de resultar al mismo tiempo cambios sociales.

Desde esta nueva perspectiva, el concepto de *Bildung* seguía fiel a la exigencia pedagógica. Ésta era concebida como emancipación, es decir, como liberación del hombre de las dependencias y, por consiguiente, como conquista de la autonomía. Como lo explica Horlacher (2015)

Para la teoría crítica, la *Bildung* tenía, por tanto, el cometido de hacer realidad las exigencias formuladas ya a finales del siglo XVIII respecto a la función social de la educación. La *Bildung* posibilita el conocimiento, y con ello la liberación de estructuras ilegítimas de dominación, pero, también, el desprendimiento de las trabas individuales del origen familiar y de la educación, que a su vez tendría efectos positivos para el conjunto de la sociedad (p. 78).

Cabe aclarar en este punto que la visión de formación apropiada por Klafki, si bien se ve directamente influenciada por la *Bildung*, no es esta la única interpretación evidenciable en ella, ya que su obra guarda claras relaciones con los planteamientos del considerado padre de la didáctica, Juan Amos Comenio (1657), quien a partir de su *Didáctica Magna* y su divisa “*omnes, omnia, omnino*” (enseñarle a todo a todos y de una manera íntegra o total) genera un impacto directo en la visión de Klafki sobre la pedagogía, didáctica y por supuesto la formación.

Para Comenio (1992), citado en Runge Peña, 2012), la “*Pampedia*” o formación universal, claro está, considerada desde el carácter formativo propio de la educación, es vista como un “camino explanado a través del cual la luz pansófica se difunde mediante la inteligencia, las palabras y las acciones de los hombres” (p. 103), es decir, dicha formación hace parte de una concepción más amplia que se convierte en base de sus más grandes aportes, estamos hablando entonces de la “*Pansofía*”, que podría definirse como:

Sabiduría universal, es decir, el conocimiento de todas las cosas que son, según el modo y la manera en que son, y el saber acerca del fin y el uso para el que están allí. Tres cosas son necesarias entonces: 1. que se sepa todo según su esencia; 2. que se reconozca todo según sus formas y, finalmente, 3. que a través de su finalidad todo muestre de un modo claro su aplicación (Comenio, 1970, citado en Runge Peña, 2012, p. 94).

Para Runge Peña (2012), es pertinente aclarar que la pansofía no es un saber enciclopédico, ya que en ella el hombre (ser humano) es considerado como un ser privilegiado, hecho a imagen y

semejanza de Dios *-imago Dei-*, y, por ende, este debe ser formado para verse a sí mismo y al mundo como indicio de Dios. Esta visión se aleja de los conocimientos netamente teóricos o enciclopédicos, ya que el conocimiento, o mejor, la sabiduría universal, es el resultado de apreciar todo como parte de todo, es decir, lo singular hace parte de lo general tanto como lo general se encuentra en lo particular y en la totalidad de las partes, definiendo así la armonía del mundo. De esta manera, el hombre formado es el resultado de educarse universal o pansóficamente, alejándose de aspectos “mundanos”, para integrarse a una nueva humanidad reformada donde obtiene la capacidad de pensamiento, palabra y acción responsables consigo mismo, con los demás, con el mundo y con Dios.

Dentro de este escenario tanto la pedagogía como la didáctica se fundamentan mutuamente de manera ineludible al ser consecuencia de una visión pansófica del mundo y del hombre, marcando claramente su papel en la renovación y cambio a través de la educación, haciendo más importante la reflexión no solo sobre el qué se enseña sino el para qué se enseña, es decir, las relaciones entre el saber y el actuar son vistas como producto del “para todos todo”, refiriéndose a una educación que supera los conocimientos teóricos para buscar una comprensión del mundo compartida, donde el individuo encuentra su trascendencia al ver en la responsabilidad de sus actos y su propia existencia, el impacto y afectación generados en el mundo que lo rodea, superando así el “*Samosvojnost*” (Runge Peña, 2012, p. 99).

La formación entonces tiene como principio combatir el *Samosvojnost*, es decir, superar el individualismo, ensimismamiento, egocentrismo y egoísmo que alejan al hombre de su origen divino al llevarlo a pensar y actuar sólo en beneficio propio, lo que genera su alejamiento del mundo y, por ende, lo aleja de la luz. En este caso, los individuos no se auto conciben como parte de la armonía universal y se ubican como principio y fin, preocupándose sólo por sí mismos. Si se tiene en cuenta que, para Comenio (según Runge Peña, 2012), el hombre como reflejo de Dios es un puente que comunica lo terrenal con lo divino y que esto le da un grado de superioridad sobre todo lo perteneciente al mundo, es menester que este se forme con una conciencia propia que determine sus actos en pro del beneficio compartido, brindándole a su vez la responsabilidad de cuidar y proteger todo en cuanto es obra de Dios. Esto quiere decir que el hombre, como ser perfectible, solo se acerca a su perfección al actuar en beneficio del cuidado del medio ambiente, los animales y los demás seres humanos, derrumbando su ambición y egoísmo para construir un mundo mejor para todos.

Según Runge Peña (2008), Klafki retomaría estos aspectos de la formación trayéndolos a la actualidad y brindándoles un aspecto político. Al decir “para todos todo”, no solo rescata la

importancia de formar desde una visión pansófica ligada a lo divino, sino que realiza análisis de la sociedad contemporánea y de sus problemáticas, donde se reconoce la escuela como un medio selectivo y reproductor que se establece como un filtro para determinar quién aprende y qué aprende, por ende, secciona y cataloga a los individuos demarcando los roles que deben cumplir dentro de una sociedad marcada por la desigualdad, donde unos son preparados para dirigir y conservar hegemonías de poder, mientras otros están para obedecer y producir.

A su vez, al hablar de una formación integral, Klafki centra su preocupación -al igual que Comenio- no solo en la reproducción de conocimientos enciclopédicos o prácticos que se miden en resultados y productos, sino que contempla la educación como un medio transformador donde se atiendan aspectos cognitivos, emocionales y sociales, que desarrollen al ser como parte de un todo, mientras hace referencia a los principales problemas de la sociedad como son la política, la economía y el individualismo. De esta manera, en comunión con los planteamientos de Comenio, Klafki encuentra en la didáctica el camino para llegar a la formación, donde por medio de la enseñanza se guíen procesos que parten de la realización de preguntas que lleven a generar respuestas y soluciones enmarcadas en la igualdad social, la interculturalidad, la paz, la relación del hombre con el mundo, el desarrollo de economías responsables, la contaminación, el cuidado del medio ambiente, y la protección de la flora y la fauna en sus distintos ecosistemas. De esta forma, los planteamientos y constructos de Klafki se verían permeados por aspectos propios de la ilustración europea, enfocándose en la liberación del hombre por medio del ejercicio responsable de su libre albedrío y autonomía.

2.4. La Didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki

Es en este momento, en el que Klafki, apropiando y reinterpretando los planteamientos de Comenio, acompañado de las reflexiones de la teoría de la Bildung inspiradas bajo la teoría crítica, introduce dichos planteamientos en los debates de las ciencias de la educación por medio de su pedagogía o didáctica crítico-constructiva. Sin embargo, es menester para lograr una comprensión de los postulados klafkianos, reconocer que este carácter crítico fue vinculado a su teoría luego de establecer algunos principios didácticos, de esta manera se pueden observar en la propuesta pedagógica de Klafki dos periodos claramente definidos: una primera etapa que se alinea con la didáctica humanista como disciplina de la pedagogía humanista -de enfoque histórico-hermenéutico-, comprendida entre 1918 y mediados de 1960, y una segunda etapa en la que la teoría crítica muestra marcada influencia en su cambio de pensamiento. Paredes (2017), citando a Weniger (1962), expone de manera clara los elementos principales del enfoque humanista de la didáctica de Klafki que pueden

resumirse de la siguiente manera: en el marco de la formación, las decisiones didácticas tienen un carácter histórico que a su vez son asumidas como respuesta a momentos históricos, atendiendo las tensiones entre poderes políticos, espirituales y sociales; éstas se llevan a la realidad a través de debates entre pedagogos y políticos, quienes definen en general los objetivos didácticos; dichas decisiones se materializan por el estado como responsable del currículum, entre otros documentos didácticos (tales como objetivos, estrategias, planeaciones, diseños, unidades y materiales didácticos), que se enfocan en establecer los medios para que a través de la enseñanza los sujetos puedan alcanzar la mayoría de edad, evidenciándose en la toma de decisiones, por parte de los jóvenes y sus respuestas a las necesidades del presente y del futuro; comprende -desde los planteamientos de Rousseau- la vida como una secuencia de etapas importantes y con relación entre sí; la finalidad de la materia “escolar es entonces, transmitir una percepción elemental de la realidad y del propio yo, por ello las decisiones didácticas no las toma la materia respectiva pero sí se toman en relación con ella” (p. 33).

Con estos planteamientos se evidencia que, aunque la categoría principal de la teoría de Klafki sea la didáctica, es la formación el eje articulador de sus constructos teóricos. En esta primera etapa, el autor reconoce cómo los sistemas educativos se encuentran ligados a sistemas políticos y sus objetivos para la educación, para los que se desarrollan documentos didácticos que definen los contenidos a abordar y el orden específico en que estos se desarrollan dentro del proceso de enseñanza, pero manteniendo siempre la claridad, en que es la formación el objetivo único de los planteamientos didácticos, donde los contenidos disciplinares no priman como fin -a diferencia de los planteamientos franceses-, sino que representan un medio para la formación, se toman como una excusa para desarrollar procesos formativos a través de la selección de contenidos desde dos perspectivas: la *inhalt* y la *gehalt*. La primera, podría comprenderse como el contenido en términos educativos, es decir comprende sus aspectos teóricos y prácticos y obedece a su objeto de estudio, la segunda es entendida como lo formativo del contenido, que obedece a un proceso de interioridad y autodeterminación.

Al entender que los documentos didácticos son producto y responden a las políticas educativas diseñadas por los gobiernos, hay que examinar, por un lado, si algunos objetivos educativos expresan intereses sociales no reflexionados y, por otro, hay que investigar, "si algunos grupos humanos esconden conscientemente sus intereses detrás de ciertas formulaciones de objetivos educativos para crear una conciencia falsa en otros seres humanos, entre otros, también en los educadores"(Klafki ,1970, citado en Roith, 2006, p.7).

Klafki no realiza, entonces, una oposición al sistema educativo negándolo de forma contundente, sino que plantea que el cambio en cuanto a lo formativo de la enseñanza y el posterior impacto en las vidas de los estudiantes se debe generar desde el interior de dicho sistema, a manera de reacción y como alternativa a las fuerzas dominantes de pretensiones hegemónicas. Esta teoría de los contenidos de la formación gira en torno a tres principios didácticos en los que se establece que: antes de definir los métodos es necesario aclarar los contenidos y los fines del proceso formativo que determinarán la pertinencia del método empleado; los contenidos de la cultura entendidos como medio y fin son los que determinan y configuran los objetivos de la formación; y, por último, que las decisiones didácticas deben responder a las demandas de la época y el contexto histórico particular en el que se desarrollan. Estos principios, junto a reflexiones filosóficas y pedagógicas respecto a asuntos concretos de la escuela, muestran el giro realista que Klafki introduce en la investigación pedagógica en Alemania, exponiendo que su propuesta surge de la unidad entre teoría y praxis al reconocer que sólo desde la práctica puede haber un acercamiento real a las transformaciones en el campo educativo, fundamentados en una teoría establecida.

Posteriormente, y a través de un artículo titulado *La Ciencia de la Educación como Teoría Crítico-Constructiva: Hermenéutica-Empírica-Crítica de la ideología* publicado en 1971, Klafki muestra su preocupación por develar los fines de la educación comprometidos, consciente o inconscientemente con los intereses de ciertos grupos o sectores sociales a quienes beneficiaría el ocultamiento de intereses particulares y la implantación de una percepción de falsa libertad o falsa conciencia.

Es en este punto en el que la pedagogía de Klafki se acerca a un enfoque crítico, como lo señala Paredes (2017):

...las decisiones didácticas no deben partir de supuestos teóricos sino de la realidad educativa para pensar tanto en la enseñanza de saberes como en la formación de sujetos en términos generales. En otras palabras, podríamos afirmar que la pedagogía debe considerar de manera explícita las problemáticas sociales, que serán abordadas metodológicamente desde la empiria, la crítica ideológica y la hermenéutica. (p. 35)

La integración de estos tres elementos en la teoría klafkiana representa un progreso metodológico para la pedagogía y reafirma el sentido realista de la investigación ya que, según Roith (2016):

La ampliación de la hermenéutica por la empírica, en primer lugar, y, en segundo lugar, por la crítica de la ideología es el resultado de un proceso progresivo de aprendizaje dentro de la ciencia de la educación que significa una mejora sucesiva de las herramientas científicas y que posibilita el acercamiento cada vez más adecuado a la realidad pedagógica (p. 9).

Con base en esta metodología, se desarrolla el análisis didáctico que Klafki propone para la selección de contenidos, en la que el pedagogo debe preocuparse por la representatividad, en donde lo general debe ser visible en lo particular. Debe procurar la relación con la época actual y la perspectiva futura de los estudiantes para que tenga significado en su mundo, lo que “exige del profesor un vivo interés por la situación espiritual y social, de manera que pueda prever los desafíos que podrían surgir en el contexto de las tendencias del desarrollo social” (Roith, 2006, p.5). Y, por último, estudiar la comprensibilidad y claridad de los contenidos para que a través de un acercamiento a la perspectiva específica de los estudiantes se posibilite el efecto formativo en dichos contenidos.

Estos planteamientos son el fundamento de la didáctica teórico-formativa de Klafki y son plasmados en su propuesta de *formación categorial*, que surge como respuesta a las falencias identificadas por el autor en las teorías de la formación preexistentes, debido a su enciclopedismo y falta de reflexión sobre lo valorable de los contenidos enciclopédicos. Dichas teorías son la formación material y la formación formal.

La formación material, que se relaciona con el objeto, entiende como “formado”, por un lado, a aquel que se ha apropiado de muchos saberes (Objetivismo teórico-formativo) y, en otro sentido, como aquel que se ha apropiado de los contenidos clásicos de una especialidad (teoría de la formación de lo clásico). Para Klafki este enfoque de la formación resulta de poco impacto ya que omite criterios pedagógicos en la selección de sus contenidos al no preocuparse por su validación cultural. Esto genera una absolutización de los contenidos en términos de sus significados y los hace incuestionables, desligándolos de su historicidad. Klafki “sostiene, además que el concepto de lo “clásico”, (...) es difícil de aplicar y de vehiculizar en la enseñanza” (Runge Peña, 2008, p. 170).

Por otra parte, la formación formal, que establece una relación con el sujeto, contempla, por un lado, la formación funcional en donde formado es aquel que despliega sus fuerzas interiores y, por otro, la formación metódica en donde se considera formado a aquel que ha aprendido a aprender y dominar capacidades instrumentales. Estas teorías son poco claras en cuanto a los contenidos que podrían ayudar a la formación y desconocen que las fuerzas y potencias de los individuos tienen que ser ejercitadas en y con el mundo.

Con base en los planteamientos de Humboldt, Klafki concibe la idea de formación en la interacción de la objetividad del mundo y la subjetividad del individuo en donde al mediar entre las exigencias del mundo objetivo y el derecho del sujeto de ser él mismo, establece una relación dialéctica entre el Yo y el No Yo. En esta relación, según Runge Peña (2008):

... el hombre le da su forma al mundo, la individualidad condiciona una perspectiva específica frente al mundo que debe actuar formativamente. Pero por el otro lado está la materia del mundo a partir de la cual el individuo elabora los contenidos formativos. El individuo solo puede formarse cuando se ve a sí mismo frente al mundo (p. 172).

Estos planteamientos se presentan como alternativa de solución a la ausencia de criterios claros respecto a la orientación de la formación de estudiantes en el ámbito educativo local, ya que desde las prácticas del profesorado se ha dado prioridad a la formación metódica sobre la funcional, generando un desequilibrio en los procesos de enseñanza, que son encaminados a la adquisición de conocimientos propios de las distintas disciplinas o áreas del conocimiento, dejando de lado el desarrollo personal del estudiante como individuo dentro de un esquema social más amplio, que determina su propia realidad, así como su perspectiva del mundo.

Al reconocer, entonces, una desconexión o incoherencia entre los objetivos formativos del acto educativo -que se deben ejecutar a través de unos contenidos determinados por un análisis didáctico previo- y las necesidades, problemáticas y deseos propios del estudiante se establece la obligación de generar lecturas más complejas, rigurosas y detalladas del estudiante y su realidad, a través del reconocimiento de un sistema de valores y planteamientos morales que se construyen desde su interacción con distintos grupos e instituciones sociales, que incluyen su familia, la escuela y actores variados que constituyen su contexto y las particularidades de éste.

Con el objetivo de dar respuesta a éstas reflexiones por medio de una pedagogía crítico-constructiva -que no se queda estancada en la mera crítica, ni en el momento negativo-, esta investigación pretende la transformación de construcciones simbólicas que han naturalizado comportamientos negativos (como la falta de sensibilidad, solidaridad y empatía frente al otro, la poca conciencia frente al impacto y repercusiones del actuar individual frente al bienestar general, el desprecio por los bienes públicos y privados, la baja participación en procesos democráticos y políticos, la ilegitimidad de las instituciones estatales, entre otros), y que en su replicación se convierten en problemáticas sociales.

Estas problemáticas, desde la didáctica teórico-formativa, en tanto disciplina surgida desde la praxis y para la praxis, se posicionan como una de las principales preocupaciones de las que se debe encargar los procesos educativos, para cambiar de una manera constructiva, la realidad educativa y la enseñanza con miras a vislumbrar posibilidades mejores, a través de la proyección de una subjetividad dirigida a contribuir al bien común, innovando desde la creatividad en la búsqueda de trascendencia para generar efectos y consecuencias en el medio en el que se desenvuelva y hacia esferas mayores. A este respecto Runge Peña (2008) afirma que:

Una didáctica basada en esta pedagogía crítico-constructiva debe estar abierta - entonces - a los contenidos políticos que, en la forma de problemas clave de la contemporaneidad, marcan al mundo y la sociedad; problemas que deben ser tenidos en cuenta dentro de una reflexión pedagógica-emancipatoria y dentro de una teoría de la formación (p. 166).

Esta pedagogía crítico-constructiva, que tiene su génesis en Klafki y que Runge Peña profundiza asumiendo que los contenidos políticos se presentan como problemas clave dentro de la contemporaneidad, invita a repensar las prácticas educativas locales y sus fundamentos teóricos con una mirada crítica y sobre todo propositiva desde la formación.

Orientada hacia el análisis didáctico aplicado a los contenidos, cuyos fundamentos se presentan en la teoría klafkiana, esta investigación pretende construir fundamentos conceptuales que permitan a los profesores acercarse a una emancipación real de sus estudiantes, en la búsqueda de soluciones que impliquen la acción propia, tomando la democratización de la escuela como un ejercicio fundamental, donde cada individuo sea capaz de auto reconocerse como parte de las problemáticas, pero a su vez como posible actor de las soluciones, asumiendo la responsabilidad sobre sus actos y el impacto que tiene en relación a los demás, promoviendo un actuar con conciencia individual que se articule en la movilización colectiva hacia un fin común, la construcción de una sociedad más justa, con oportunidades reales de desarrollo, donde la academia y la ciencia sean eje de crecimiento social y no se confunda con el crecimiento económico que bajo intereses particulares han querido transformar la concepción del ser en un producto del mercado.

Dichos contenidos de carácter formativo se presentan al estudiante entonces como una interacción con el mundo en donde, al surgir del acercamiento a una realidad particular y reflexionada, el mundo se abre al estudiante y el estudiante se abre al mundo. Este proceso se desarrolla a través de una relación dialéctico-formativa y la consecución de categorías que Klafki denominaría como lo *fundamental*, lo *elemental* y lo *ejemplar*, donde la didáctica debe ofrecer un escenario en el que “se

fortalece el aprendizaje formativo del alumno, quien desarrolla aptitudes, capacidades y conocimientos efectivos a través de un número limitado de ejemplos elegidos para elaborar, a su vez, conocimientos, capacidades y actitudes que se pueden generalizar” (Paredes, 2017, p. 36). Los contenidos, categorías y principios generales que se refieren a la transmisión de experiencias fundamentales que le permiten al estudiante reconocer la realidad en su interacción con el mundo se denominan lo fundamental. Lo elemental (o *elementaria*), comprende los contextos, conocimientos y procedimientos que visibilizan principios, es decir, hace referencia a elementos clave que permiten la construcción de categorías por parte del estudiante y lo ejemplar, se trata entonces, de conseguir mediante el ejemplo, que lo elemental y lo fundamental logren dejar una impresión profunda, permitiendo que los contenidos -que no solo existen para sí- se abran a otros de mayor complejidad, adquiriendo conceptos más elaborados, donde lo general se experimenta desde lo particular. Las categorías son conceptos base que sirven como principios de conocimiento general en la comprensión del mundo, permitiendo establecer relaciones con otros conocimientos o experiencias ampliando las maneras de comprender el mundo en distintos niveles de complejidad, cabe aclarar que tanto su construcción como su aplicación son autónomas, propias y particulares de cada individuo.

Klafki, según los análisis de Runge Peña (2008), propone que:

... la tarea del didacta y el educador es buscar y explotar entonces los contenidos formativos, es decir, aquello verdaderamente importante y de peso que hay en un contenido y hacerlo parte de la enseñanza. Para Klafki el contenido no es importante per se, sino en cuanto transmite un sentido que el mismo guarda y mantiene de una forma particular. El sentido puede sacarse a la luz, pero para ello el didacta debe situarse en el contexto de sentido que lo engloba, es decir, debe mirar los contenidos desde una perspectiva pedagógico-formativa (p. 169).

Se trata, entonces, de crear una situación formativa en donde los contenidos educativos (*inhalt*) deben analizarse desde sus contenidos formativos (*gehalt*), y a través de un análisis didáctico se pregunta por diferentes cuestiones que validan la selección de un contenido que contenga las tres dimensiones expuestas anteriormente. Los aspectos a tener en cuenta para selección del contenido según Runge Peña (2008, p. 179) y Paredes (2017, p. 37) se convierten en un filtro, donde el contenido debe comprender de manera obligatoria cinco aspectos (teniendo claridad que si carece de alguno no resultará válido como contenido enseñable) que se pueden resumir así:

a. El significado ejemplar del contenido:

Esta dimensión, busca revisar el principio general de un contenido que es manifestado en situaciones específicas e identifica lo fundamental del mismo, es decir, lo que el contenido representa dentro de un horizonte de comprensión más amplio para el estudiante. Aquí se realizan preguntas frente al contexto general del contenido, los fenómenos, principios, métodos, técnicas y actitudes que puede comprender a partir del ejemplo, lo más típico y representativo que encierra y el aporte que puede generar desde lo general o la particularidad de sus componentes.

b. Importancia para el presente:

Para Klafki, una preocupación frente a la selección de los contenidos escolares está ligada a la perspectiva genérica o artificial con que estos son enseñados, y más aún, la inutilidad a la que son condenados por su falta de análisis previo. A partir de esto, se pregunta sobre la importancia e impacto que puede tener el contenido en la vida del estudiante y lo significativo que aporta para su presente, pero, además realiza un enfoque desde el punto de vista pedagógico, que busca realizar un ejercicio de enseñanza reflexivo y propositivo que no se limite al cumplimiento o abordaje de una serie de temáticas establecidas y ordenadas de forma curricular, sino, que en su aplicación brinde elementos que el estudiante sea capaz de relacionar o vincular a su realidad, así como aplicarlos en la comprensión y transformación de la misma.

c. Importancia para el futuro:

La enseñanza debe transmitir el pasado y el presente, y prever el futuro (Runge Peña, 2008, p. 167). De acuerdo con Klafki, los procesos educativos deben partir del reconocimiento de la realidad del estudiante, esto implica un acercamiento a su presente y un reconocimiento de su propia historicidad, esto con el objetivo de generar proyecciones futuras de su propia realidad vistas como posibilidades mejores, así como la búsqueda de medios que permitan su realización. Desde esta perspectiva, la escuela se reconoce como un espacio de transformación del ser, por ende, cobra especial relevancia preguntarse sobre la importancia que cobra la enseñanza de ciertos contenidos con miras al futuro del propio estudiante, de tal manera que se establezcan fortalezas, habilidades, conocimientos, valores, aptitudes y actitudes, que le permitan actuar de forma adecuada en una sociedad futura con características aún inciertas.

Desde esta dimensión del contenido, Klafki sugiere el rol del profesor como un “profano formado”, es decir, alguien con una lectura amplia de la sociedad contemporánea, sus fenómenos y tendencias futuras en torno a la política, economía, cultura, medio ambiente, impactos tecnológicos y las nuevas formas de comunicación e interrelación, con el fin de formar ciudadanos con los conocimientos y capacidades necesarias para asumir y enfrentar distintos roles y situaciones sin perder su autonomía y criticidad.

d. Estructura del contenido:

La estructura del contenido define la forma en que este puede ser abordado y está ligada directamente a su significado ejemplar e importancia tanto para el presente como para el futuro. De esta forma, el profesor debe definir un orden para presentar los contenidos a sus estudiantes, y la manera en que estos se enlazan de forma complementaria, partiendo de los momentos particulares del contenido, sus conexiones, niveles, contexto al que pertenece, sentido e importancia, entre otros. Este proceso reflexivo genera pautas de planeación para la praxis, mientras espera establecer un horizonte de comprensión del mundo para el estudiante, a partir de su apropiación de los principios generales del contenido por medio del ejemplo, que está intrínsecamente ligado a su realidad y busca fortalecer la actitud crítica.

e. Asequibilidad del contenido:

En esta última dimensión, el análisis didáctico busca cerrar brechas entre la formación formal y la formación material y emplearlas de forma complementaria, ya que una atiende al despliegue de las fuerzas interiores del individuo y la otra a la apropiación de saberes propios de las disciplinas y su objeto de estudio. Para esto, el profesor debe acercarse al modo como el estudiante apropia los contenidos y desarrollar estrategias de enseñanza que puedan vincularse a su realidad, así como responder a particularidades propias de su generación, con el objetivo de establecer los medios o métodos que le permitan alcanzar lo significativo de cada contenido.

Dicho análisis del contenido está orientado al diseño de “propuestas formativas teniendo como norte la emancipación y la transformación social” (Paredes, 2017, p.32) y debe contemplar un orden de trabajo para su realización, partiendo del trabajo con los contenidos de las disciplinas, seguido del análisis didáctico y por último la construcción de propuestas metódicas para la enseñanza. Para Klafki, este proceso y sus respectivas propuestas deben tener en cuenta otros aspectos que permitan contemplar distintas características que enriquezcan la perspectiva del profesor, y le permitan

identificar situaciones y particularidades presentes en su práctica que de ninguna manera pueden ser pasadas por alto en la generación de métodos de enseñanza, estas son según Klafki (1970, citado en Paredes, 2017):

... en primer lugar, los objetivos de formación y los contenidos; en segundo lugar, el tipo de clase al que se enfrenta (frontal, individual, en pareja, en grupo, etc.); en tercer lugar, las formas de enseñanza y aprendizaje del educando; por último, las condiciones técnicas y los medios de la enseñanza (p. 38).

Este análisis didáctico pretende entonces eliminar la escisión entre la formación formal y la formación material: “Aquí se parte de la complementariedad de ambas perspectivas, pero se propone un orden: precede el trabajo con los contenidos de las disciplinas, prosigue el análisis didáctico y se cierra con las propuestas metódicas para la enseñanza” (Paredes, 2017, p. 38).

En esta última etapa se hace evidente una categoría que no había sido tenido en cuenta previamente en esta investigación y que resulta complementaria a la didáctica en la materialización de las propuestas formativas, es decir la metódica. En la teoría de Klafki resulta de gran importancia realizar una diferenciación entre la didáctica y la metódica, la primera es entendida como teoría de los contenidos formativos y la segunda es su complemento, reconociendo su importancia y viéndose reflejada en la planeación docente. La metódica entonces, es la encargada de establecer aspectos ligados a la enseñanza en su praxis y que responden a los medios, formas, procesos y problemáticas propios de la experiencia de cada profesor. Para Klafki, la metódica no es una respuesta a los análisis didácticos, sino que se da como una relación que no responde a “términos temporales de antes y después, sino que existe entre ellas una permanente interacción y complementación” (Runge Peña, 2008, p.180).

En consecuencia, a partir de los análisis y respuestas obtenidas tras abarcar el significado ejemplar del contenido, su importancia para el presente y futuro, su estructura y accesibilidad se podrán establecer los pasos en la planeación didáctica por parte del profesor, estos son:

1. Estructuración temática
2. La división de la enseñanza en unidades o fases
3. Determinación de las posibilidades de acceso y presentación

4. La elección de formas de enseñanza, de trabajo, de juego, de ejercicio, de repetición
5. La utilización de medios y ayudas
6. El seguimiento de los presupuestos organizativos de la enseñanza
7. Contexto de fundamentación
8. Estructuración metódica

Con base en este constructo teórico, en el que se ha expuesto el profundo análisis didáctico al que deben ser sometidos los contenidos y la práctica educativa en pro de la formación, ésta investigación pretende construir fundamentos conceptuales que permitan dar respuesta al reduccionismo al que se ha sometido la didáctica -en Colombia- y a su instrumentalización como parte de procesos políticos y sistemas económicos que han convertido a la educación en un medio para asegurar su perdurabilidad, mientras la contempla como un medio mecánico y de instrumentos genéricos, que desconoce los contextos, culturas, particularidades, historias, personas y las verdaderas necesidades de los distintos territorios que conforman el país. Con esto, se hace referencia al valor que ofrecen estos fundamentos tanto en su pertinencia como aplicabilidad, ofreciendo una posibilidad real para los profesores de Colombia, que busquen generar efectos positivos y transformadores en sus realidades, encontrando en la didáctica el medio para revolucionar su propia práctica y propender la formación en sus estudiantes como medio de construcción de un futuro mejor ya que es a través de esta disciplina que la pedagogía logra materializar el sentido del ejercicio del profesorado como responsable del acto educativo y rescata lo específico de su trabajo desde una reflexión académica frente al estudio de otras disciplinas y/o profesiones.

El análisis didáctico, desde la perspectiva klafkiana, ofrece la posibilidad de identificar las particularidades de los distintos territorios y poblaciones multidiversas para desarrollar planes educativos autónomos pero correlacionados -sin desconocer los planteamientos del MEN-, que surjan del descubrimiento de sus potencialidades, de sus recursos naturales y humanos, del capital cultural, tradicional, ancestral, industrial y tecnológico para ofrecer soluciones pensadas desde la práctica y la acción. Se presentaría incluso como alternativa a la intención de minimizar o dramatizar la diferencia, es decir, contrarrestar los propósitos y efectos ocultos resultantes de la aplicación de modelos basados en competencias bajo estándares de evaluación internacionales que se aplican de forma indiscriminada para sectores con marcadas diferencias sociales; que en últimas, generan mayor desigualdad al aplicar

técnicas, métodos y modelos de educación desarticulados, que en la ausencia de objetivos realizables, apuntan al fracaso escolar de los oprimidos, es decir, algunas clases más favorecidas son educadas para dirigir, mientras los más vulnerables están destinados a convertirse en la mano de obra que permita mantener las claras divisiones sociales necesarias para perpetuar la hegemonía del poder.

Así, estos fundamentos conceptuales podrían brindar sentido a una práctica educativa que busque la emancipación real, es decir, la liberación de fuerzas dominantes y hegemónicas que se aplican desde diferentes ámbitos, a partir de la construcción y reivindicación de una dimensión política que designa la actividad de los que tienen el poder de establecer la organización social. Permitirá, entonces, la conjugación de dos dimensiones (material y formal) no centrándose en sus diferencias, sino en la potenciación de su complementariedad hacia la formación de seres con capacidades de relacionarse entre sí a partir de la interioridad y la creación de subjetividades que se orienten al bien común, y la búsqueda de generar nuevos conocimientos a partir de la exploración, investigación e innovación de la mano de la rigurosidad académica. Por último, esta investigación invita a una movilización pedagógica que reflexione sobre la finalidad que persigue y actúe bajo una conciencia crítica-propositiva y participativa, para adecuar los medios que permitan desarrollar coherencia entre los objetivos de la educación y las necesidades del país.

Capítulo III: Metodología

En este apartado se expondrá en primer lugar un acercamiento a la forma de analizar los fenómenos objeto de estudio a la luz de la metodología de investigación elegida y sus fundamentos, así como a los instrumentos diseñados y aplicados en concordancia con la Teoría fundamentada y los propósitos de esta investigación. Posteriormente se establecerán los análisis extraídos de los instrumentos con el objetivo de construir una propuesta en la resignificación de la didáctica en Colombia.

3.1. La teoría fundamentada

El proceso de investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo ya que permite realizar análisis e interpretaciones a fenómenos sociales, reconociendo la complejidad de sus componentes y realizando procesos de interpretación que permitan descubrir nuevos conceptos y relaciones que sirven como insumo en la construcción de esquemas explicativos teóricos en torno a la didáctica, y que en muchas ocasiones no pueden sustentarse simplemente en datos numéricos o estadísticos. Sin embargo, no se pretende descartar ni marginar aspectos propios del enfoque cuantitativo, ya que también se toman elementos de sus posibilidades de procesamiento de la información y respectivos análisis, con lo que se pretende configurar y aprovechar de manera articulada, instrumentos y procesos que enriquezcan el diseño metodológico a implementar. A este respecto Strauss y Corbin (2002) explican:

Al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. (p. 20)

Para el cumplimiento de los objetivos se dispondrá de un conjunto de procedimientos y técnicas de recolección y análisis de datos que se reúnen en la metodología de teoría fundamentada desde los postulados de Strauss y Corbin (2002) quienes la describen como:

... una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí [...] comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. [...] Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. (p. 22)

La teoría fundamentada se basa en procesos que pueden dividirse en tres momentos: conceptualización, codificación y teorización. La conceptualización, según Strauss y Corbin (2012) comprende el primer momento en el desarrollo de una nueva teoría. En ella los fenómenos son identificados y establecidos como conceptos susceptibles de ser clasificados. De esta forma, los conceptos que van surgiendo de los datos pueden ser etiquetados y agrupados a partir del reconocimiento de elementos, características y significados comunes entre ellos. Posteriormente se dará paso a un ordenamiento conceptual, donde se organizan “los datos en categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías” (p. 29).

La codificación es un “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría” (p.11), y que se divide en tres fases que se complementan de forma cíclica: la codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

Los procesos de codificación, según Strauss y Corbin (2002) parten de la identificación de fenómenos, es decir, el reconocimiento de ideas centrales encontradas en los datos representados como conceptos, que a su vez brindan bases fundamentales para la construcción de una nueva teoría. La primera fase se denomina codificación abierta “ya que para descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (p.111). Con ella se realiza el análisis de la información consignada en los datos y permite la formulación de categorías como conceptos representativos del fenómeno objeto de estudio. Dichas categorías, entendidas como “acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza” (p.111), se definen a partir de sus propiedades, que establecen las características que le dan particularidad y significado; así como por sus dimensiones, que permiten establecer la “escala en la cual varían las propiedades generales de una categoría, y que le da especificaciones a la categoría y variaciones a la teoría” (p. 110). Cabe aclarar que las categorías pueden, a su vez, estar compuestas por subcategorías que le otorgan claridad adicional y especificidad al concepto y están definidas también en relación de propiedades y dimensiones.

Una vez realizado este proceso, donde se recopilan y organizan los datos se abre paso a la siguiente fase, denominada codificación axial, donde los procedimientos de codificación giran en torno a la categoría principal o central de la investigación y se establecen relaciones que la unen a otras categorías por medio de sus propiedades y dimensiones, a la vez que se busca establecer enlaces de

coherencia con sus subcategorías. Para Strauss y Corbin (2002) “el propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (p.135). Dentro de estas explicaciones surgen respuestas a diversas preguntas que ofrecen una amplia interpretación del fenómeno como el por qué, el cómo o cuándo, que ayudan a descubrir relaciones que lo contextualizan y develar la manera en que se manifiesta. Estos análisis establecen la identificación de dos partes fundamentales de todo fenómeno, la estructura y el proceso. La estructura, según Strauss y Corbin (2002) describe las condiciones que:

... establecen el escenario, o sea, crean las circunstancias en las cuales se sitúan o emergen los problemas, asuntos, acontecimientos o sucesos pertenecientes a un fenómeno. El proceso, por su parte, denota la acción/interacción, en el tiempo, de las personas, organizaciones y comunidades, en respuesta a ciertos problemas y asuntos. Combinar la estructura con los procesos ayuda al analista a captar algo de la complejidad que forma parte tan importante de la vida. (p.139)

Según Strauss y Corbin (2002), estos dos componentes, el proceso y la estructura, presentan una relación compleja de complementariedad que se muestra indispensable para captar la dinámica y la naturaleza evolutiva de los acontecimientos. Estos vínculos entre las categorías pueden ser sutiles. Descifrar y organizar las conexiones que van emergiendo representa inevitablemente una perspectiva que se adopta sobre los datos, una posición analítica que ayuda a recolectarlos y ordenarlos de manera sistemática de tal modo que la estructura y el proceso se integren. La relación entonces que se presenta entre las condiciones de un fenómeno y las interacciones de los actores que intervienen en él se conoce como paradigma.

La última fase de la codificación se conoce como selectiva ya que en ella se busca integrar y refinar la teoría. El proceso de integración ubica a todos los conceptos en torno a la categoría central por medio de sus dimensiones y propiedades, y en este proceso se alcanza una saturación teórica que, a través del reconocimiento de todas las repeticiones, asegura que no emerjan nuevas categorías, subcategorías, propiedades, dimensiones y /o relaciones dentro del paradigma.

El refinamiento, entonces, respaldado por la saturación teórica, elimina del paradigma aquellos conceptos que aparecen de forma eventual, pero que no representan una incidencia mayor en el fenómeno de estudio, o que por su baja cantidad de apariciones no resulta relevante. Esto con el objetivo de limpiar la teoría en construcción de elementos que puedan desviar la atención del foco de la

investigación o no se consideren como un aporte real. También busca alcanzar dicha saturación en conceptos que han aparecido varias veces, pero que aún no alcanzan una cantidad de reiteraciones considerables para brindarles seguridad y permanencia dentro del paradigma. En resumen, la saturación teórica busca pulir la teoría al eliminar aquello irrelevante y asegurar la integración de los conceptos que aportan fundamentos base a la nueva teoría.

Por último, tras las fases de conceptualización y codificación se debe obtener un conjunto de categorías bien construidas que permite relacionar conceptos de manera sistemática a través de la formulación de oraciones en forma de hipótesis. Esto genera un marco teórico explicativo propio, donde los hallazgos y su ordenamiento pasan a ser una teoría al ofrecer explicaciones sobre el fenómeno de estudio y responde a aspectos diversos como quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo y con qué consecuencias ocurren los acontecimientos. Este es un proceso complejo y a menudo largo, que implica no solo construir o intuir conceptos sino formularlos de manera lógica, sistemática y explicativa. Esta actividad que se conoce como teorización recoge todo el proceso del investigador y más allá de ofrecer explicaciones o predicciones sobre el fenómeno es fundamental para el desarrollo de un campo del conocimiento.

3.2. Instrumentos para la codificación

En el desarrollo metodológico de la presente investigación, se establecieron instrumentos cuyo diseño busca facilitar la conceptualización de fenómenos a través de la construcción de categorías y su estructuración en relaciones desde la identificación de sus propiedades y dimensiones, así como reconocer y establecer algunos hallazgos en torno al objeto de estudio.

En un primer momento se rastrearon y consultaron diferentes artículos publicados en los últimos 10 años en revistas indexadas de distintas universidades del país que contarán con facultades de educación. Como parámetro de búsqueda se estableció que el tema central de estos artículos debía ser la didáctica, ya que esta fue definida como eje principal de esta investigación desde sus inicios, convirtiéndose así en la categoría central sobre la que se realizaría todo proceso de conceptualización, codificación y teorización.

Para la realización de las fases de conceptualización y codificación abierta se diseñó la matriz N° 1 titulada “Concepciones, dimensiones y propiedades de la Didáctica en Colombia” (fig. 1). Este instrumento permite la fragmentación de la información contenida en los artículos y facilita la identificación de diferentes aspectos conceptuales relacionados a la didáctica, así como reconocer

diversas interpretaciones en distintos ámbitos de la categoría central. La matriz se compone de columnas organizadas de la siguiente forma:

1. Artículo: Contiene referencia bibliográfica del artículo.
2. Definición: Establece la definición de didáctica ofrecida-propia del autor, contenida en el artículo.
3. Dimensiones: Establece variaciones del concepto de didáctica que pueden ser tomadas como categoría.
4. Propiedades: Define las características de la categoría en sus dimensiones
5. Subcategoría: Establece conceptos pertenecientes a la didáctica, que le brindan claridad adicional o especificidad.
6. Dimensiones: Establece variaciones de la subcategoría.
7. Propiedades: Define las características de la subcategoría en sus dimensiones
8. Hallazgos: Datos adicionales que resultan relevantes dentro de sus planteamientos al presentarse como argumentos, relaciones y puntos de discusión que favorecen el enriquecimiento del debate y posterior análisis.

Concepciones, dimensiones y propiedades de la Didáctica en Colombia							
ARTÍCULO	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	PROPIEDADES	SUBCATEGORÍA	DIMENSIONES	PROPIEDADES	HALLAZGOS

Tabla. 1. Matriz Codificación Abierta “Concepciones, dimensiones y propiedades de la didáctica en Colombia”.

En la ejecución de esta matriz se asignaron una serie de colores a manera de convenciones para identificar los distintos conceptos que aparecían de forma reiterada, permitiendo su tratamiento y clasificación (Tabla 2). Por ejemplo, al encontrar en varias ocasiones diferentes interpretaciones del término *transposición didáctica* se hizo evidente su reiteración y a partir de ello se puede determinar con relación a la frecuencia con que aparece en los distintos artículos, la relevancia que puede tomar dicha temática como objeto de estudio en torno a la didáctica. Por otra parte, permite aclarar las particularidades de cada interpretación específica. Esto permite establecer las similitudes y diferencias

entre conceptos denominados de la misma forma pero que responden a interpretaciones, contextos, condiciones y tradiciones diversas.

En términos de la teoría fundamentada dichas variaciones en las interpretaciones y definiciones encontradas en los datos se consideran dimensiones de la categoría central que orienta la investigación y, las características propias que identifican y definen cada dimensión se determinan a través de sus propiedades. Cuando las dimensiones y propiedades encontradas de un concepto le otorgan protagonismo, ya sea por la repetición con la que se encuentra o por la importancia de sus fundamentos teóricos, se convierten en una categoría que adiciona especificidad o claridad a la principal y se denomina *subcategoría* que, a su vez, es determinada por sus dimensiones en relación con sus propiedades.

ARTÍCULO	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	PROPIEDADES	SUBCATEGORÍA	DIMENSIONES	PROPIEDADES	HALLAZGOS
Didáctica: una introducción panorámica y comparada Andrés Klaus Flunge Peña Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia	Disciplina científica: que hace parte del campo disciplinar y profesional de la pedagogía cuyo propósito es investigar y reflexionar sobre la enseñanza como actividad compleja de manera que se logren conocimientos teóricos, prácticos y aplicados que reconozcan positivamente sobre el trascender y validación de la enseñanza misma, que contribuyan con la transformación e implementación práctica de los conocimientos logrados (pág. 213)	Francófona: La naturaleza específica de los saberes en juego, los reducidos que se construyen entre el docente y los estudiantes; la evolución de esas relaciones durante el transcurso de la enseñanza, la que los elementos esenciales que orienta la didáctica (pág. 227)	Transposición didáctica: Como parte del análisis del contenido que, a su vez, es parte del análisis didáctico y que comienza con la transformación didáctica de un contenido cultural en un contenido formativo-educativo	Didáctica de las disciplinas	Se consolida como el estudio de los problemas que resultan de la enseñanza y la adquisición de los conocimientos en las diferentes disciplinas -áreas- escolares (pág. 228)	Pedagogía Didáctica Saber	En este contexto la didáctica se diferencia de la pedagogía por el papel central que juegan los contenidos escolares y por su dimensión epistemológica (por la naturaleza de los conocimientos a ser enseñados). Se enfoca a las disciplinas y los especialistas en ellas planean que enseñar y como hacerlo
		Anglesajona: Es absorbida por el currículo ya que este aborda la organización de los conceptos, tiempos y métodos de enseñanza. El concepto de didáctica es prácticamente inexistente y hace una concepción negativa	Cervical: Estructura de los contenidos y los segmentos a dar con respecto a lo que sería un conocimiento válido y legítimo dentro de una estructura de saber dado.				
		Alemana: Se tiene como una de las subdisciplinas de la pedagogía que trata de un modo teórico-práctico el problema de la enseñanza —no simplemente del enseñar del maestro— en tanto situación compleja (maestro, alumno, método, medios, contenidos, fines, condiciones, tiempos, espacios, etc.) La didáctica es, pues, un campo de reflexión, investigación, organización, intervención e implementación práctica referido a asuntos que tienen que ver con la enseñanza. (pág. 226)	Bildung: La formación es un constructo filosófico, crítico y moral que responde a una construcción individual y al deber del ser en proyección al mundo	Didáctica teórico-formativa	Reducción didáctica: como parte del análisis del contenido que, a su vez, es parte del análisis didáctico y que comienza con la transformación didáctica de un contenido cultural en un contenido formativo-educativo (pág. 228)	Formación Análisis didáctico	Dentro del triángulo didáctico establecido en la tradición francófona se establece el lado de la relación saber-docente, donde se encuentra la enseñanza, el trabajo didáctico de gestión de la información y de transposición didáctica. Es precisamente en este último lado que se ubican las didácticas de las ciencias, en donde se trabaja con los saberes disciplinares o específicos con miras a su transformación y transposición didáctica. Con ello se entra en lo que en el contexto francés se denomina transposición didáctica y en el contexto alemán se denomina reducción didáctica (como parte del análisis del contenido que, a su vez, es parte del análisis didáctico y que comienza con la transformación didáctica de un contenido cultural en un contenido formativo-educativo).

Tabla 2. Ejemplo de codificación abierta en Matriz “Concepciones, dimensiones y propiedades de la didáctica en Colombia”.

Dentro de la distribución de esta matriz, se encuentra ubicada al final la columna correspondiente a *Hallazgos*. En ella se irán incorporando datos relevantes extraídos de los artículos que alimentarán directamente el análisis y comparación de la información. De igual manera, se consigna información que no correspondía a la clasificación de categorías, dimensiones o propiedades, pero que representaban un insumo importante en la construcción de análisis, ya que los autores pueden expresar distintos argumentos que pueden ser apropiados o debatidos según sus bases teóricas, así como emplearse en la construcción de relaciones e identificación de tensiones entre una postura u otra. Dichos planteamientos propios de los autores orientan el curso de la investigación y alejan al investigador de la posibilidad de forzar los datos hacia resultados esperados.

Este tratamiento de la información permite hacer un análisis comparativo frente al número de reiteraciones conceptuales encontradas en los artículos (Tabla.3). Como se había explicado anteriormente, si bien no es un análisis cuantitativo de datos cualitativos, esta relación de proporción muestra qué subcategorías sustentan los tratamientos didácticos en el país y la manera en que el círculo académico y profesional del contexto educativo local pone en práctica propuestas didácticas que influyen directamente en el desarrollo de los procesos de enseñanza en todos los niveles.

Reiteracion conceptual		
Convención	Concepto	Reiteraciones
	Didáctica	10
	Producto didáctico	10
	Saber del profesor	8
	Conocimiento específico de las disciplinas	7
	Formación	6
	Transposición didáctica	5
	Dimensiones de Didáctica	4
	Didáctica teórico-formativa	3
	Pedagogía	3
	Epistemología docente	2
Total Artículos revisados		38

Tabla 3. Reiteraciones conceptuales.

Posteriormente, dando inicio a la fase de codificación axial, donde los conceptos son identificados y clasificados por medio de las convenciones establecidas, se abre paso a una nueva matriz titulada “Codificación Axial/ Análisis y relaciones” (Tabla 4.), compuesta por 4 Columnas: Convención, Categoría, Dimensiones/Propiedades y Análisis.

Codificación Axial/ Análisis y relaciones			
Convención	Categoría	Dimensiones/Propiedades	Análisis

Tabla 4. Codificación Axial/ Análisis y relaciones

Esta matriz permite la agrupación de conceptos pertenecientes a una misma categoría, así como extraer de forma sintética conceptos clave encontrados en los artículos y establecer por medio de frases o párrafos relaciones entre ellos. Para esto, la primer columna titulada como “Convención”, permite identificar visualmente el color asignado para la clasificación de cada categoría, guardando relación directa con las tablas 2 y 3. En segundo lugar se encuentra la columna “Categoría”, seguida de la columna “Dimensiones/prioridades” donde se consignan aspectos extraídos de los distintos artículos con el objetivo de identificar en ellos relaciones y puntos de tensión correspondientes a cada categoría abarcada, que serán expuestos en la última columna correspondiente a los análisis.

Por último, con este ejercicio se espera construir un entramado de relaciones que vinculen las categorías en relación de sus distintas dimensiones y propiedades, así como establecer puntos de enlace con otras categorías, generando una red conceptual que permita reconocer la evolución de la didáctica en Colombia, favoreciendo la conformación de un paradigma que se materialice en esquemas explicativos y haciendo visible la mirada propia de los investigadores al adentrarse en el fenómeno de estudio.

De esta forma, los instrumentos diseñados para esta investigación son aplicados buscando la construcción de una nueva teoría, a partir de un proceso articulado que busca establecer conceptos, codificarlos y a partir de ellos teorizar, pero sobre todo, el desarrollo de procesos analíticos y reflexivos que permitan la generación de una nueva propuesta teórica capaz de vincularse a la realidad e incorporarse de forma propositiva a las prácticas educativas en Colombia ya que como naturaleza de la didáctica, surge de la praxis y está hecha para la praxis.

3.3. Análisis de resultados

El desarrollo de esta investigación de acuerdo con los objetivos planteados busca dar respuesta a la posibilidad de generar un aporte a los procesos de enseñanza en Colombia, tomando como medio la articulación de los planteamientos de la didáctica teórico-formativa de Klafki, hacia la resignificación del concepto de didáctica que ha sido reducido y desplazado en el contexto local. En este párrafo, se buscará establecer constructos teóricos que a partir del análisis conceptual permitan identificar distintas relaciones, puntos de inflexión y de posible intervención, para articular los componentes y fundamentos klafkianos con los desarrollos didácticos del país, en pro de generar una propuesta

que permitan establecer la configuración de una tradición didáctica en Colombia. Si bien no se pueden desconocer los acercamientos teóricos que se han hecho hacia la construcción del concepto de didáctica, usualmente se toman decisiones o se abordan cuestiones didácticas sin soportes teóricos y reflexivos en torno a la enseñanza desligándolas de los principios pedagógicos y asignándole -en su mayoría- un carácter procedimental que la reduce a lo instrumental.

En un primer acercamiento notamos que estas concepciones de didáctica pueden enmarcarse en lo que se podría denominar *tradiciones didácticas*. Estas guardan relación con los fundamentos de la didáctica general, pero se desprenden de ésta como conjuntos de planteamientos particulares que definen un modelo y estilo de enseñanza en correspondencia a los objetivos y modelos educativos que han surgido como respuesta a distintos momentos históricos en contextos y territorios determinados. Entre las dimensiones o variaciones que se presentan podemos reconocer la influencia de dos tradiciones continentales: la anglosajona -más específicamente angloamericana- y la tradición francófona. En otro extremo de los planteamientos didácticos, se encuentra la tradición alemana que no cuenta con una presencia marcada en los debates pedagógicos locales pero que sin duda ofrece elementos valiosos en la intención de tener una mirada amplia de las reflexiones en torno a la didáctica.

De la tradición anglosajona, se reconoce su enfoque pragmático, que busca el desarrollo nacionalista en relación con el crecimiento económico por medio de la ciencia y la tecnología. En este modelo educativo la enseñanza se limita a la presentación de contenidos disciplinares en sus aspectos teóricos y prácticos, desarrollando para ello estructuras donde se aborda la organización de los contenidos, tiempos y métodos de enseñanza con base en diseños instruccionales que le apuntan al desarrollo de una tecnología educativa. Para esto, se estructuran modelos organizativos que entienden la educación como un sistema secuencial de contenidos y que se estipulan por medio del currículo, donde éste absorbe a la didáctica y genera un desplazamiento del profesor, que lo aleja y descarga de la responsabilidad y posibilidad de reflexionar y proponer en torno al encuentro (y objetivo) propio de la situación de enseñanza.

Este enfoque educativo curricularista, se genera desde una perspectiva administrativa o gerencialista, que persigue una visión parcializada y desfigurada de la formación. Al ver en la escuela un engranaje de preparación de sujetos que a futuro se integrarán a una vida productiva dentro de un modelo empresarial en distintos niveles de operacionalidad, funcionalidad y por ende tecnicidad, el sistema educativo se convierte entonces en un medio de control y seguimiento dentro de estructuras

rígidas que establecen, las formas, contenidos, momentos y tiempos de la enseñanza para garantizar este objetivo.

Este modelo educativo que niega la didáctica al verla como algo reprochable o un obstáculo, la suprime de la enseñanza generando distintos aspectos negativos como la desprofesionalización del profesor, la negación de aspectos no medibles o cuantificables dentro de la educación como la formación y la reducción e instrumentalización de la enseñanza. Aspectos que serán heredados de forma inconsciente por el sistema educativo colombiano.

Por instrumentalización de la enseñanza se hace referencia a todo un proceso mediante el cual se ha configurado de manera reducida la didáctica, llevándola a la equivalencia de lo que en términos de esta investigación se llamará *producto didáctico*. Con este término se pretende denominar al diseño y producción de distintos medios para la enseñanza, enmarcados bajo etiquetas como herramienta, estrategia, procedimiento, unidad, secuencia, plan, recurso, etc., pero que, en general, son entendidos como términos que se relacionados entre sí, ya que persiguen intereses similares llevando el ejercicio didáctico hacia su producción instrumental. Con esto se quiere decir que al enfocar los procesos didácticos a la mera producción -y aplicación- de estos medios, que en muchos casos pueden resultar genéricos, y que se consideran infalibles para la enseñanza, se desconocen y dejan de lado otros aspectos que pueden resultar más significativos como son el reconocimiento del contexto, del estudiante y de su realidad, aspectos sin los cuales una situación de enseñanza no puede generar impactos reales, ya que las herramientas tecnológicas no enseñan por sí mismas, sino que deben ser concebidas como un apoyo para el profesor, permitiendo hacer más procesable la presentación y acercamiento al contenido, así como establecer una clara intención en términos pedagógicos y didácticos que realmente permitan alcanzar no solo su eficiencia, sino que brinden un verdadero apoyo a los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje.

Adicional a esto, teniendo en cuenta que todo producto didáctico surge como respuesta a una situación problema, la aplicación indiscriminada de medios genéricos, mal llamados didácticos, puede verse como una forma de desvincularse de la realidad, llevando al profesor a perder su capacidad crítica y problematizadora y así mismo la posibilidad de establecer en su práctica propuestas para el cambio. Al acuñar el término producto didáctico no se le asigna un carácter peyorativo, ni se pretende desconocer el valor o aporte que estos puedan generar en el campo de la enseñanza, por el contrario, Klafki reconoce dentro de su propuesta didáctica la importancia que estos elementos tienen para la

enseñanza al permitir establecer medios que lleven el análisis didáctico a su puesta en práctica en la realidad por medio de la llamada metódica.

Si bien la didáctica teórico-formativa dentro de sus procesos se encarga de reconocer y extraer del contenido su valor formativo, así como brindar los procesos analíticos y reflexivos que permitan establecer de manera clara sus aportes para la vida del estudiante, ésta por sí sola no está en capacidad de articularse a la praxis, por lo que requiere de la metódica para resolver cuestiones referentes a las formas, medios, métodos, y tiempos que representan cuestiones operativas del acto de enseñanza y que la didáctica dentro de sus propósitos no comprende. De esta forma, las discusiones no se centran en establecer una jerarquía entre la metódica y la didáctica, sino en comprender que estas guardan una relación de complementariedad, donde una carece de sentido sin la otra y que sus procesos se acompañan de forma dialógica y permanente. Esto permite alejarse de la visión instrumentalista de la didáctica y de la reducción que conlleva, estableciendo que el instrumento en sí mismo no es su objetivo último, sino que, como producto, es una respuesta que permite materializar los procesos reflexivos y propositivos resultantes de un análisis didáctico orientado hacia la formación.

Para el caso local, las estructuras rígidas que determinan las políticas educativas son responsabilidad del MEN, quien dicta las formas y tiempos de secuenciar contenidos que deben ser llevados a la práctica por un grupo de docentes que también tienen unas características particulares, además de enfocar sus esfuerzos educativos a la obtención de resultados satisfactorios en pruebas estandarizadas como fin último de la educación. Esto hace que se dejen de lado -como reflejo de la influencia del modelo anglosajón- aspectos no medibles que parecieran obviarse como el desarrollo personal y el devenir del ser a través de la formación.

En Colombia, la ausencia de principios formativos reales no es una problemática exclusiva del estudiantado, ya que también se evidencia la falta de fundamentos o conceptos de formación docente en un sentido amplio, que contemplen y desarrollen un sentido crítico en su práctica que le brinden autonomía sobre los objetivos, diseños y decisiones didácticas. En resumen, las prácticas educativas no se sustentan en ejercicios profesionales. Esto lleva al profesorado a asumir acríticamente e irreflexivamente lineamientos curriculares que determinan propósitos y mecanismos específicos para el ejercicio del profesor. Esta afirmación puede reforzarse al notar cómo la labor educativa se está entregando a los docentes, queriendo hacer énfasis en este último término, ya que en este punto cabe aclarar que términos que han sido usados de manera indiscriminada haciendo referencia al mismo rol

profesional y más importante aún, social, no corresponden a lo mismo, ya que el docente enmarca un perfil diferente al del profesor y por ende sus alcances en los procesos de enseñanza serán distintos.

Este punto, en relación con la desprofesionalización del profesor, puede evidenciarse al aceptar la incorporación de profesionales de áreas distintas a la educación dentro del sistema educativo y, si bien no se duda de sus capacidades profesionales en sus propios campos, cabe aclarar que este comportamiento limita los procesos de enseñanza, nuevamente, a la instrumentalización e instrucción, al centrar sus esfuerzos en la presentación de contenidos pero desconociendo aspectos propios del saber del profesor como conocimientos que le permiten tomar decisiones sobre la enseñanza al reconocerla como una situación compleja, dialógica y de carácter social. De esta forma mientras el docente se preocupa por impartir una instrucción, el profesor, como profesional de la educación, busca a través de su práctica y la enseñanza, la transformación social.

Por otra parte, se encuentran los postulados didácticos que le otorgan otra dimensión a la categoría principal heredados de la tradición francófona. Es importante aclarar que, para el caso francés, no se concibe la didáctica desde una denominación en singular, es decir, no se tiene un referente general de principios didácticos, sino que se habla de *las didácticas*. Desde su configuración, hacia la segunda mitad del siglo XX, el modelo educativo francófono se rige por las didácticas de los saberes disciplinares debido a que, en el momento de su diseño, los llamados a la reflexión pedagógica fueron los “expertos” en ciencias disciplinares, exactas y específicas. Esto hizo que los saberes que se buscaba transmitir a los estudiantes se basaran en configurar paulatinamente la idea de un aprendiz de un campo específico del saber, que elimina sistemáticamente aspectos de otra naturaleza que le permiten al individuo desarrollar desde un corte humanista fuerzas interiores y cultivarse de manera integral.

Al respecto, en una revisión de la figura 1, se puede evidenciar que uno de los principales términos que aparece de forma reiterada dentro de los datos, corresponde al *conocimiento específico de las disciplinas*. Esto muestra cómo se ha adoptado en el sistema educativo local la influencia de la tradición francófona, ya que al hablar de didáctica desde este enfoque, la preocupación se centra en la transmisión de conocimientos o contenidos propios de las distintas disciplinas y su reflejo en las áreas escolares, impacto que también puede verse reflejado en la organización de las distintas licenciaturas donde se preparan los futuros profesores y que se enmarcan en la apropiación de conocimientos disciplinares que, en su práctica profesional, serán llevados al aula casi de forma reproductora del conocimiento pero sin preguntarse cuál es el aporte de dicho contenido para la vida del estudiante más

allá de la escuela. En contraste, Klafki (2008) ofrece argumentos al cuestionar el enciclopedismo de esta tradición enmarcada en la formación material y lo denomina *objetivismo*, al hacer del objeto el propósito único del proceso de enseñanza y que Klafki lo supera a través de su formación categorial.

Estos análisis permiten evidenciar qué aspectos propios de las tradiciones anglosajona y francófona se encuentran presentes en los planteamientos y prácticas educativas locales. En primer lugar, como se puede apreciar en la figura 1, que indica la frecuencia de las reiteraciones de los conceptos encontradas en los artículos, se reconoce que los desarrollos curriculares estandarizados cobran protagonismo en el discurso académico del profesorado, remitiendo a estos productos didácticos como fundamento de sus propuestas teóricas y a enfocarse en la forma de estructurar y presentar los contenidos, más allá de preguntarse sobre el porqué de dicho contenido. Por su parte, el enfoque disciplinar comprende dos de las siguientes categorías establecidas: el saber del profesor y el conocimiento específico de las disciplinas.

Estos dos conceptos junto al reconocimiento del contexto se articulan en una subcategoría denominada *transposición didáctica*.

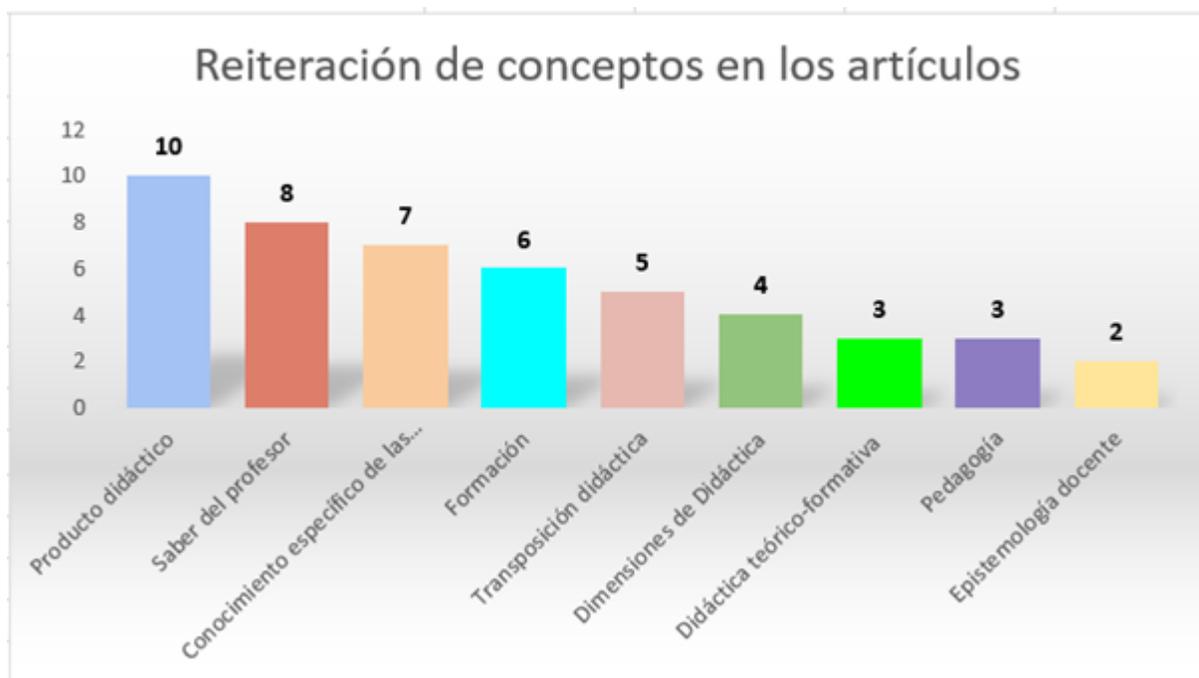


Figura 1. Gráfica de representación de reiteraciones conceptuales presentes en los artículos

La transposición didáctica, entonces, se considera propia del *saber del profesor* ya que transforma el contenido disciplinar en un contenido escolar. Esta conversión, aunque es producto del

análisis de los objetivos y propósitos de la enseñanza, evidencia en el terreno local diferentes interpretaciones ya que, por una parte, se limita a contenidos específicos y escolares, y por otra, reconoce el contexto del estudiante pero en muy pocas se entiende la enseñanza como situación compleja que encierra aspectos que le otorgan al acto educativo el reconocimiento de su historicidad, de su función como transformador social y de la explotación de fuerzas interiores en pro del bien común, entre otras.

Chevallard citado en Beltrán, Mansilla, Navarro y del Valle (2019) ofrece una definición que permite ampliar el análisis en este tema:

Un contenido de saber que ha sido designado como un saber para enseñar, sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (p. 8)

Perafan Echeverri (2013) logra superar parcialmente la visión simplista o superficial de entender la transposición didáctica como una superposición de conocimientos ampliando la mirada al vincular en las consideraciones didácticas las características del profesor, del estudiante, del contexto, del sistema educativo en el que se desarrolle, entre otras. Sin embargo, en los documentos analizados, a pesar de que se reconoce un saber necesario y propio del maestro, se muestra una tendencia a reducir el conocimiento propio del profesor a un saber auxiliar e instrumental de las disciplinas.

Esto permite notar que, aunque se presenten diversas formas de entender y aplicar la transposición didáctica en el país, en todas se presenta como el saber fundante del ejercicio del profesor, aquello que realmente diferencia a un profesional de la educación que puede adscribirse a una disciplina de los profesionales en un área del conocimiento a quienes se encarga la educación.

Este último planteamiento pone sobre la mesa un debate que cada vez cobra mayor importancia y pertinencia entre los académicos del sector educativo que de una manera crítica analizan las dinámicas del sistema educativo nacional y las demandas a las que se ve marginado. Este debate expone la forma casi solapada en que los dirigentes y sectores del gobierno que definen las políticas públicas prescinden de las reflexiones pedagógicas que deberían marcar las decisiones sobre educación en el país y desplazan a los profesores, que, desde su experiencia, pueden encontrar soluciones al tener un análisis más cercano a la realidad educativa de cada uno de los contextos del país. El gobierno entonces prefiere, de manera intencional, el manejo de las cuestiones educativas desde una perspectiva

netamente gerencialista y administrativa, adoptando lenguajes que hacen parte del manejo empresarial y, en consecuencia, asigna los cargos más importantes para las decisiones pedagógicas a profesionales que no tienen conocimiento en educación y cuya preparación se limita a las competencias necesarias en el campo de administración y negocios.

Es entonces cuando emerge otra subcategoría en relación con los saberes que hacen parte de la competencia específica de ser profesor que se denomina *epistemología docente*, y que según Mosquera (2011) “brinda las claves necesarias para comprender los conocimientos y las actitudes de los profesores en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y, en definitiva, el currículo” (p.274). Esta subdisciplina le otorga a las cuestiones, análisis e hipótesis frente a la forma en que se generan o configuran una serie de saberes y conocimientos específicos de la profesión del profesor, un carácter científico que la ubican en las discusiones académicas de más alto nivel como parte de la profesionalización del ejercicio del profesor y el acto educativo, aunque erróneamente se relacione con el docente. Esta es una subcategoría que, si bien emerge de los postulados propios de la transposición - enmarcada en la línea francófona- reconoce las reflexiones y fundamentos teóricos propios del profesor en relación con los conocimientos que sean implicados en un proceso formativo, materializado por medio de la didáctica.

Como uno de los propósitos de esta investigación pretende ofrecer herramientas conceptuales que permitan encontrar soluciones a diversos aspectos de la enseñanza, la teoría klafkiana logra cobrar vigencia para la actualidad y pertinencia en el terreno local ya que la propuesta de Klafki puede adaptarse a cualquier contexto desde el principio de historicidad que reconoce la enseñanza como una práctica viva y que no puede ser analizada desde una mirada externa, es por esto que se considera de la praxis para la praxis. Este documento busca reconocer avances y progresos metodológicos de la pedagogía que, aunque hayan surgido en contextos diferentes o sean producto de tradiciones externas, no se pueden ignorar ya que han permitido una lectura que lleva a la realidad pedagógica. Klafki ya brindaba serios análisis al respecto y desde la pedagogía crítico-constructiva mostraba cómo uno de los aspectos fundamentales de las cuestiones didácticas responde al enfoque metodológico que debe incluir el profesorado en su ejercicio basado en tres dimensiones: la empiria, la crítica ideológica y la hermenéutica. En síntesis, las dimensiones dependen mutuamente unas de otras describiendo un proceso reflexivo que toma la experiencia de modo científico para evitar que intereses ocultos o subrepticios permeen la educación sin ser conscientes de ello.

Por último, pero no menos importante, la categoría que emerge en el análisis de la información es la *formación*. Este concepto se convierte en parte fundamental que diferencia radicalmente los constructos de las tradiciones didácticas ya expuestas de los planteamientos de la tradición alemana, y específicamente de la teoría klafkiana -como heredera de ella- y que se convierten en un principio fundamental de esta propuesta de investigación.

Para el caso de Colombia se puede observar que el término formación es comprendido de manera simplista convirtiéndolo en un sustantivo que denota un proceso en función de algún área de conocimiento o desempeño específico según se requiera. Esto lo reduce a un conjunto de simples técnicas para preparar a un personal hacia el cumplimiento de funciones específicas dentro de roles productivos determinados, a través de la acumulación de una serie de habilidades, conocimientos o competencias inconexas por medio de actos instruccionales o de enseñanza, pero que no presentan fundamentos pedagógicos que le den sentido a la práctica educativa en relación con el estudiante y su realidad. En estos acercamientos no se enfatiza en las características o problemáticas de los contextos ni de sus estudiantes, limitándose a una implementación reduccionista de la didáctica donde el valor del contenido prima como ejercicio del mismo contenido más allá que su valor formativo y su aporte significativo a la formación del estudiante. En este mismo escenario, la formación, se ve encasillada principalmente hacia la preparación académica tanto para estudiantes como para docentes, y estos últimos son vistos como los encargados de transmitir sus conocimientos -de orden teórico o práctico- a través de la instrucción que pareciera generar una reproducción irreflexiva de estos, asumiendo así que el concepto de formación se refiere de manera casi exclusiva a la necesidad de mantener una actualización constante en los conocimientos nuevos de cada disciplina y su respectiva transformación en contenidos enseñables y la capacitación en el uso de nuevas herramientas que medien la enseñanza de dichos contenidos. En estos términos, si bien no se pretende estigmatizar los constructos propios de la tradición francófona, puede evidenciarse cómo su apropiación en nuestro sistema educativo se realiza de manera parcializada, enfocándose solo a la enseñanza de contenidos disciplinares sin explorar otros aportes que podrían generarse desde allí a los estudiantes en su formación.

Esto pone en cuestión el sentido que se le da a la actividad de enseñar en función de ofrecer a su vez un sentido para el estudiante que la recibe. Es en este punto donde se presenta una alternativa desde la tradición alemana que reconoce una dimensión que, si bien no es desconocida, tiene poca relevancia en el contexto local, la *bildung*.

Dentro de este constructo con amplio recorrido histórico en de la tradición alemana, se establece una visión de formación desde una perspectiva humanista que reconoce al hombre como un ser perfectible y se enfoca en el devenir de su propio ser. A diferencia de los planteamientos propios de las tradiciones anglosajona y francófona y su obvia representación en el modelo educativo local, la *bildung* no se centra en la adquisición de conocimientos enciclopédicos o disciplinares, ni su objetivo es la preparación de personas calificadas para el cumplimiento de ciertas funciones, sino que reconoce la importancia de construir sobre aspectos más importantes para el ser, al enfocarse en el desarrollo de la espiritualidad, emocionalidad, su propia percepción y su relación con todo aquello que lo rodea, constituyendo de esta manera un principio filosófico, estético y moral que responde a una construcción individual y al devenir del ser en proyección al mundo.

Así pues, desde esta visión de formación (*bildung*) se llega a la teoría klafkiana con toda una serie de reflexiones pedagógicas y didácticas que, como objetivo fundamental de esta investigación, representan un elemento clave hacia la construcción de una propuesta de didáctica que busca a partir de su resignificación, dar respuesta a muchos de las dificultades, falencias y problemáticas presentes en los procesos de enseñanza del país. Para dar solución al segundo objetivo específico de esta investigación se analizaron los planteamientos de la propuesta pedagógica de Wolfgang Klafki a través de la matriz N° 2 titulada “Aspectos fundamentales de la Didáctica teórico-formativa” (tabla 5), donde se busca reconocer los constructos propios de su teoría y su acercamiento al contexto educativo colombiano.

ARTÍCULO	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	PROPIEADES	SUBCATEGORÍA	DIMENSIONES	PROPIEADES
Sobre la relación entre didáctico y metódica Wolfgang Klafki Traducido por Alicia de Mesa y Alvaro Pantoja Revista Educación y Pedagogía No. 5	"es el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza" (pp. 86)		Dimensiones fundamentales 1. Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza. 2. Contenidos. 3. Las formas de organización y realización (donde la relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser entendida como una relación de interacción). Esta es la perspectiva de la metódica. 4. Medios de la enseñanza. (pp. 67)	Metódica	como una disciplina parcial, en el sentido de los esfuerzos hacia la teorización e investigación sobre las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje. (pp. 86)	"que todo método de clase, contiene decisiones previas sobre contenido aun cuando no las haga visibles y por otra parte, que planteamientos de objetivos sobre contenidos para la clase no se pueden hacer sin tomar en cuenta su realización metódica posible o imposible" (pp. 96)
				"Contenidos" (no contenido formativo)	...u objetos de enseñanza se debería designar los objetos que aún no han sido precisados ni elegidos en el sentido de objetivos pedagógicos y que por lo tanto se encuentran en un estado de análisis previo, bajo el punto de vista de si a ellos se les puede dar o asignar una significación pedagógica (pp. 95)	Contenidos educativos en el sentido de Werniger en si siempre contenidos orientados hacia un fin, es decir, elegidos bajo determinadas representaciones de objetivos implícitamente contenidos en el concepto de instrucción. (pp. 98)
				Tema	En la medida en que un "contenido" o un "objeto" (estos conceptos se emplean aquí como sinónimos) es seleccionado bajo un objetivo pedagógico, como un planteamiento considerado pedagógicamente relevante para el tratamiento en la clase, se convierte en "tema" (pp. 95)	En mi concepto, con tema se expresa el enlace realizado entre los planos de objetivos y el plano de contenidos. Así el concepto tema, corresponde al término "contenido educativo" en el lenguaje de la didáctica teórico-educativa. (pp. 95)

Tabla 5. fragmento de Matriz N° 2 “Aspectos fundamentales de la Didáctica teórico-formativa”

Este análisis permitió identificar claramente la tradición pedagógica humanista que define una idea de educación desde la línea alemana y que por ende enmarca las propuestas didácticas de

Klafki, además de poder reconocer dos momentos en su evolución conceptual. Por una parte, se identifica cómo se construye su propuesta didáctica con base en la selección de contenidos en función de sus propiedades formativas (Didáctica teórico-formativa) y por otra, la influencia de la corriente crítica que lo llevaría a perfilar su pedagogía crítico-constructiva.

Para llegar a tener un panorama general de la teoría klafkiana se elaboró el esquema “Didáctica teórico-formativa y Pedagogía crítico-constructiva de Wolfgang Klafki” correspondiente a la figura 3.

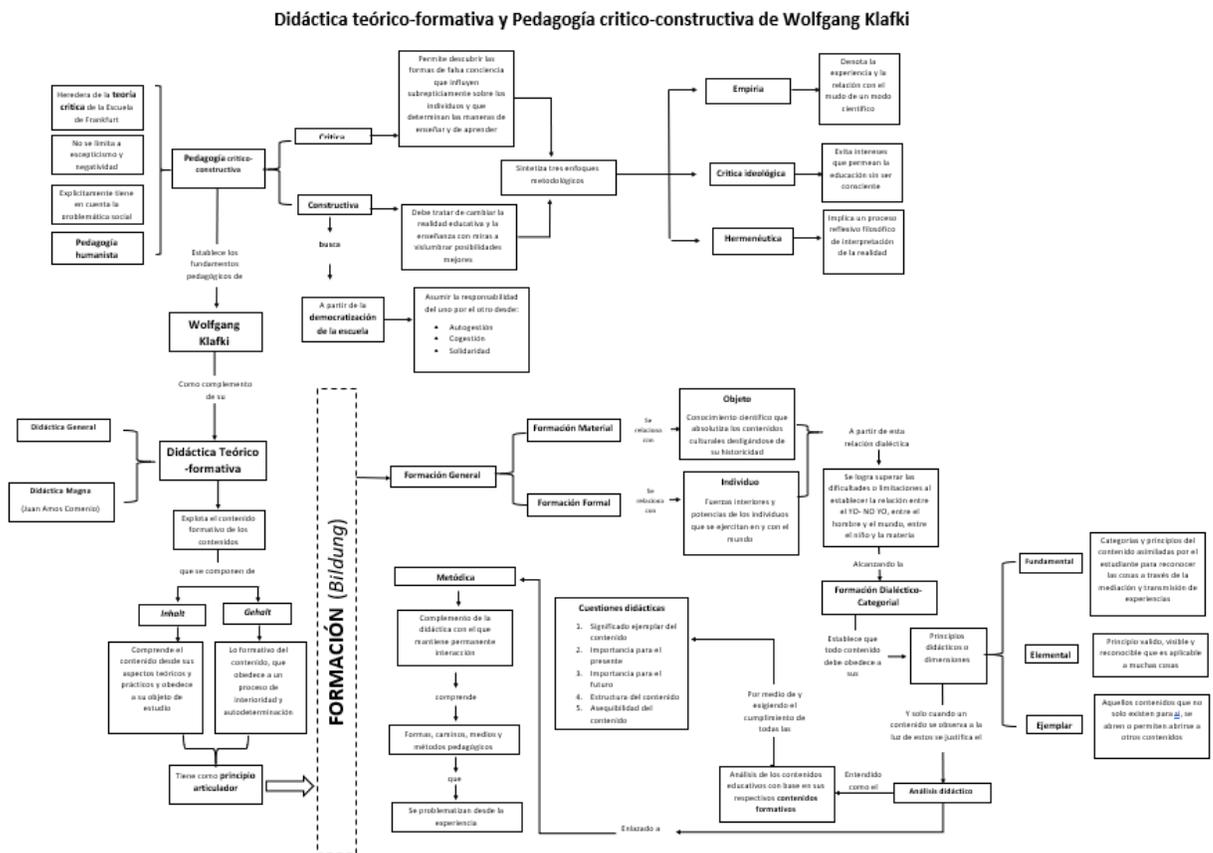


Figura 3. Esquema “Didáctica teórico-formativa y Pedagogía crítico-constructiva de Wolfgang Klafki”

Este esquema muestra la manera en que Klafki propone unir o cerrar las brechas entre una pedagogía basada en las ciencias del espíritu y las corrientes de la tradición formal tomando la formación no como el objetivo último sino como el principio articulador de todos los esfuerzos y decisiones didácticas. Para Klafki, la formación es un fenómeno que se da cuando un conocimiento genera cambios o fundamenta una posición frente al mundo. Esta relación entre el sentido que se le asigna al contenido y su valor formativo se lleva a cabo mediante lo que Klafki denomina *formación*

categorial. Este tipo de formación identifica tres dimensiones del contenido que le dan propiedades y argumentos para ser seleccionado como contenido a trabajar si cumple con las condiciones de lo *elemental*, lo *fundamental* y lo *ejemplar*. Estas características harán que el contenido seleccionado amerite pasar por una serie de *cuestiones didácticas* que complementan el *análisis didáctico* y que buscan filtrar los contenidos para encontrar en ellos propiedades referentes a la pertinencia y asequibilidad del contenido, así como sus aportes a la vida del estudiante en distintas etapas. Y por último muestra la relación de complementariedad que guarda la didáctica teórico-formativa con la metódica.

El esquema descrito permite el desarrollo de una teoría fundamentada desde el rigor de las interpretaciones más acertadas y cercanas posibles al sentido que se le otorga en su lenguaje original. En el desarrollo de una teoría fundamentada se exige tener un acercamiento riguroso a las fuentes y los datos, que a su vez -por medio de las distintas fases de codificación- generan explicaciones que rompen con la rigidez textual al permitir exponerse por medio de la configuración de esquemas que permitan visualizar distintas relaciones y aspectos conceptuales que no se lograrían de otra manera. En el caso puntual de la teoría de Klafki y, teniendo en cuenta el obstáculo que puede representar el acceso a los documentos en su idioma original, es necesario realizar análisis minuciosos que no permitan que las interpretaciones realizadas por otros autores, así como sus posiciones personales, desvíen el ejercicio de la comprensión real de su teoría ni fuercen las interpretaciones del investigador hacia resultados deseados. Por ende, con este ejercicio se pretende reconocer, en clave de las dimensiones del contenido propuestas por Klafki, los elementos que componen la didáctica teórico-formativa enmarcada en una pedagogía crítico-constructiva, estableciendo con claridad los fundamentos significativos para su teoría y así mismo evidenciar la evolución que sufre el autor y que de forma inevitable, brinda una perspectiva más amplia para finalmente proponer una perspectiva propia de la educación y la enseñanza que busca la transformación social a través de la formación.

Teniendo en cuenta los análisis hechos en estos dos ejercicios se encuentran las relaciones que existen entre el paradigma educativo local y las corrientes pedagógicas que lo han influenciado, así como la manera en que se pueden articular con la teoría klafkiana permitiendo la configuración de una teoría que contribuya a la resignificación del concepto de didáctica a través de los conceptos y relaciones que se exponen a continuación. Así pues, en busca de dar respuesta al problema central de esta investigación, se propone incluir en las propuestas didácticas de los procesos educativos del país los fundamentos de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki.

Para establecer conceptos que den base a esta propuesta se propone entender la didáctica como un campo disciplinar dentro de las ciencias de la educación al servicio de la pedagogía que se ocupa de problematizar la enseñanza de manera teórico-práctica, entendiéndola como situación compleja, que a partir de la reflexión y análisis permanentes genere procesos de integración de experiencias y conocimientos que contribuyan en la transformación y apropiación de nuevos y nuevos conocimientos en procura de la formación.

Si bien la didáctica debe atender a todas las reflexiones en torno al proceso de enseñanza, esta debe ser articulada por un principio que reúna todos los esfuerzos desde las diferentes disciplinas o áreas de trabajo escolar, orientados de manera conjunta hacia la construcción de un modelo de ciudadanos que lleve a la realidad la transformación social. Para este caso, ese principio articulador es la *formación*.

Se propone entonces un modelo de educación donde a través de principios didácticos se materialicen los objetivos del acto educativo, atendiendo de primera mano las necesidades reales de los estudiantes desde su presente y hacia su futuro, donde cada situación de enseñanza se conciba como la oportunidad de crear subjetividades enmarcadas en la búsqueda del bien común, brindando sentido a las prácticas del profesorado, así como la posibilidad de ofrecer herramientas para que cada individuo tenga la capacidad de construirse de manera autónoma y responsable bajo unos principios democráticos que se orienten al mejoramiento de la calidad de vida propia y de su comunidad.

Se propone concebir la didáctica como un campo disciplinar que tiene como objeto de estudio la enseñanza, manteniendo un corte científico que se nutre de construcciones teóricas desarrolladas a través de reflexiones académicas que, a su vez, surgen desde la praxis y se disponen al servicio de la pedagogía. La pedagogía como ciencia, se encarga de manera amplia de todos los aspectos relacionados con la educación, mientras que, por su parte, la didáctica se enfoca en problematizar la enseñanza. Entonces, si la pedagogía comprende, además de la enseñanza, el aprendizaje y es un producto de la conciencia reflexiva en cuanto a la relación dialéctica con la historicidad del contexto en que se desarrolle, la didáctica le ofrecerá la manera de acercarse al acto educativo mediante decisiones claras frente a la elección, transformación y beneficios de los contenidos que se deseen trabajar o incluir en la situación de enseñanza siempre desde principios formativos.

La problematización de la enseñanza implica el reconocimiento de las situaciones que la afectan, así como la inclusión de las distintas problemáticas presentes en el contexto, en los distintos

territorios, en la sociedad y en la vida misma del estudiante. Al hablar de problemas en este caso, se hace referencia a la identificación de situaciones complejas presentes en la realidad -susceptibles de ser solucionadas- que de alguna forma deben ser llevadas por el profesor a la escuela y presentadas al estudiante por medio de su inclusión en el proceso educativo a través de variadas situaciones de enseñanza. Esto requiere entonces del desarrollo de distintos procesos analíticos que permitan, por una parte, la descomposición de sus elementos que incluyen los factores que lo producen, sus causas y efectos, así como sus impactos en distintos campos y rangos y, por otra parte, su desglose en distintos elementos y condiciones que requieren ser atendidas de manera individual, pero reconfiguradas en un entramado de propuestas y soluciones articuladas hacia la construcción de una solución común.

Vista de esta manera, la problematización de la enseñanza articula los problemas acuciantes de la realidad y la sociedad a la búsqueda y generación de propuestas de solución que requieren del aporte de distintas áreas del conocimiento, pero que sobre todo procuren la democratización de la escuela al permitir que los distintos actores del proceso de enseñanza tengan la posibilidad de reconocerse como parte del problema, pero también de la solución. Estos procesos, de carácter democrático, permiten que los individuos reconozcan la necesidad de mantener prácticas responsables para consigo mismo y quienes lo rodean, así como mantener una preocupación propositiva al establecerse como agente de transformación desde su individualidad, pero potenciándose en la unión con el otro. De esta forma, permiten al estudiante desarrollar aspectos humanos como son la autonomía en procura de la autogestión, la solidaridad orientada a la coestión y la empatía para identificarse con el otro y desde allí encaminar sus acciones hacia el bien común permitiendo pensar en una sociedad y un futuro mejor.

Ahora, cuando se reconoce a la situación de enseñanza como “situación compleja”, esta permite ser descrita como el encuentro -de cualquier naturaleza- entre profesor y estudiante que contempla una amplia gama de características que configuran el contexto de la situación, y en consecuencia esto exige que, en concordancia con los principios didácticos, se identifiquen y atiendan las condiciones y particularidades presentes en la forma del contacto (presencial, virtual, grupal, individual, no presencial, a distancia, etc.), los momentos de encuentro y los medios disponibles. La situación de enseñanza, entonces, tiene en cuenta a todos los actores que participan en el acto educativo, así como las condiciones de espacio y tiempo que enmarcan dicho encuentro y las relaciones e interacción que se generan entre todos estos factores, que, en su análisis, le otorgan la característica de complejidad.

Esta propuesta de investigación -con base en los constructos de Klafki- entiende que en el proceso de enseñanza la selección de los contenidos exige que se contemplen sus tres dimensiones, comprendiendo por una parte lo elemental, que le da las propiedades a cada objeto y por otra lo fundamental que le otorga un sentido en el mundo, condiciones que permiten la integración de experiencias y conocimientos en una lectura y comprensión de la realidad. A su vez, el contenido debe guardar en su esencia aspectos claves que le permitan trascender al ser apropiados y convertirse en conocimientos y proporcionar elementos base que, a manera de enlace, favorezcan su reconocimiento en elementos de otros contenidos y, por ende, brindan la posibilidad de generar relaciones que los asocien y faciliten la comprensión de nuevos contenidos, exponiendo su dimensión ejemplar. De esta manera, la didáctica propicia el desarrollo de conocimientos que se apropian a través de experiencias y que en sus elementos contienen la clave para relacionarlos entre sí abriendo la posibilidad para que, de manera cíclica e interconectada, cada nuevo conocimiento se convierta en puente hacia otros nuevos conocimientos.

Estos aspectos establecen que las experiencias y conocimientos deben darse en función de la producción o creación de nuevos conocimientos que lleven a nuevas experiencias en un movimiento educativo, más que de acumulación, de edificación y por tanto de formación. Por último, se pretende que el profesor logre, a través del contenido, transmitir aspectos culturales que comprenden el pasado, describan y estudien el presente y que identifique aspectos y tendencias con implicaciones futuras al permitir reconocer cambios en la sociedad y prever hacia dónde se dirige, entendiendo la enseñanza como un proceso dinámico en constante adaptación, evolución y cambio.

También debe tenerse en cuenta que la propuesta didáctica de Klafki está enmarcada en la pedagogía crítico-constructiva que, aunque ya ha sido explicada anteriormente, cabe notar su pertinencia dentro de la configuración de las prácticas del profesorado en el contexto local. El carácter crítico de esta pedagogía insta a los profesores y en general a los encargados de los procesos educativos a construir fundamentos y conceptos de formación que les permita tener la autonomía en cuanto a los objetivos, diseños y decisiones didácticas sustentadas en un ejercicio profesional. Por el contrario, para el caso local donde el profesorado no tiene unas bases sólidas frente a los principios formativos de los contenidos -producto de un serio análisis didáctico- se ha permitido que sistemáticamente se vayan relegando a un segundo lugar de importancia o eliminando campos del conocimiento como las artes y la actividad física, entre otros, de los programas escolares, al considerarse de menor importancia o -en términos del sistema- poco productivos, desconociendo en su totalidad su valor formativo. De esta forma, la resignificación de la didáctica también aporta a

devolverle al profesor tanto su responsabilidad como autonomía en cuanto a su identidad como agente formativo y así mismo recalando la importancia de su rol profesional en la educación, reconociendo los procesos epistemológicos relacionados directamente con la enseñanza y por ende con el profesor, donde, a través de su propia formación, sea reconocido en la sociedad como el único profesional idóneo para liderar y acompañar procesos de transformación social a partir del único medio capaz de sembrar las bases hacia un cambio positivo, donde la enseñanza realmente forme y donde la educación se oriente no solo a los estamentos impuestos por modelos de gobierno, sino que sus esfuerzos se encaminen a preparar sujetos aptos y dispuestos a tomar las riendas de su sociedad desde el reconocimiento de su historicidad.

Por último, es pertinente en este punto establecer cómo esta visión de formación, que desde la antropología pedagógica y la teoría klafkiana reconoce al ser humano como perfectible a través de la educación, se configura como el principio articulador de la didáctica, a partir de las reflexiones pedagógicas y filosóficas que por siglos le han dado un peso teórico a la implementación del concepto de formación desde la perspectiva alemana que la concibe dentro de las concepciones propias de la *bildung*, toma vigencia y se ubica como una alternativa actual, pertinente y necesaria para reconfigurar la manera en que se constituyen los individuos a través de principios éticos, políticos, estéticos y filosóficos. Con esto se presenta una posibilidad de vislumbrar los procesos educativos desde una tradición que si bien ha sido estudiada en Colombia, aún no encuentra un lugar evidenciable en los planteamientos y prácticas del sistema educativo, desaprovechando la oportunidad de apropiarlos en una sociedad con claras deficiencias sociales y que exige encontrar nuevos caminos que se opongan desde y al sistema combatiendo la desigualdad, sin desconocer ni descuidar los aspectos que en este se consideran importantes y sin limitar al profesor al mero cumplimiento de estos y por ende, ampliando los alcances de la enseñanza hacia objetivos más significativos, relevantes y aportantes en una sociedad que se viene repitiendo en sus errores y que necesita un cambio de perspectiva que le permita virar hacia nuevas posibilidades donde la emancipación, la autonomía y la coestión se configuren como elementos esenciales en la configuración de una sociedad solidaria, ética y responsable.

Capítulo IV: Conclusiones

Al concluir las fases planteadas para esta investigación los realizadores pueden dar respuesta a una serie de interrogantes formulados al inicio del proceso y su propósito central que busca la resignificación de la didáctica en Colombia a la luz de la teoría y propuesta pedagógica y didáctica de Wolfgang Klafki, para fortalecer los procesos de enseñanza en el contexto educativo local.

En la búsqueda de antecedentes respecto al tratamiento didáctico en el país, se encontró que las concepciones didácticas y, por ende, las prácticas educativas se ven fuertemente influenciadas por lo que se podría llamar tradiciones. Este término hace referencia a la transmisión de enseñanzas, conceptos, comportamientos y formas de ver el mundo e interactuar con él, que se pasan de una generación a otra, perdurando en el tiempo. Este concepto, en relación con la didáctica, puede ayudar a comprender que las posturas, comportamientos, decisiones y actitudes de los profesores frente a la enseñanza, tanto en el terreno teórico como práctico están enmarcadas por tendencias que ejercen su fuerza e influencia desde diferentes ámbitos y que se mantienen dentro de los constructos que articulan un sistema educativo. Respecto a esto último, desde las políticas educativas, reconociendo que cada acto pedagógico conlleva un propósito ideológico, pasando por las condiciones en que se establecen los debates académicos frente a la educación, y hasta en las características propias de cada situación de enseñanza que se lleve a cabo bajo estas influencias, se puede observar que la didáctica en Colombia se sustenta en interpretaciones que se basan en planteamientos teóricos cuya génesis es de origen extranjero, en donde se pueden identificar dos corrientes determinantes: una que hace referencia a la didáctica desde las disciplinas específicas y que se asocia a la tradición francófona, y otra en la que la didáctica se ve desplazada o simplemente anulada por el currículo y se reconoce como la tradición anglosajona y para este caso específico, angloamericana.

En cuanto al impacto de la línea anglosajona, se reconocen en principio sus aspectos curricularista, donde se preocupan principalmente por establecer la manera en que se secuencian los contenidos en función del control, seguimiento y regulación como producto de entender la educación en términos administrativos que se refuerzan en el manejo de un lenguaje empresarial y técnico enfocado hacia el desempeño y la competitividad. Nuevamente, estos análisis muestran la preocupación por los medios de enseñanza y el valor propio del contenido en relación con su potencial productivo estableciéndose como medio para el desarrollo de competencias y desde allí se comprende la formación como la apropiación de estas. No es de extrañarse que la concepción de formación en estos proyectos se enfoque solo en el aprendizaje de los contenidos, ya que la formación en términos de

construcción del ser y la integración de aspectos como la espiritualidad, el manejo de emociones y el desarrollo de fuerzas interiores, llega a convertirse en un obstáculo para sus objetivos al no ser aspectos medibles o cuantificables dentro de los estándares anglosajones -enmarcados en un enfoque positivista- y se dejen de lado elementos de una formación integral para potenciar aspectos más operativos del conocimiento. Estos aspectos operativos se muestran como una simple preocupación por la forma de secuenciar contenidos que se desarrollan a través de procedimientos basados en la aplicación de diferentes estrategias, secuencias, unidades, talleres, que, para el caso de esta investigación, se acuñan bajo el término producto didáctico. Por la fuerte influencia entonces de la tradición angloamericana, la didáctica se ve reemplazada por la elaboración de alguna herramienta, material, medio o diseño instruccional que, desde la tecnología educativa, ejerza la enseñanza, entendida y reducida a un instrumento, librando, o mejor, alejando de forma irresponsable a los encargados del acto educativo de las reflexiones pedagógicas y didácticas que permiten considerar la enseñanza como situación compleja.

Otra influencia que se presenta como determinante en las prácticas educativas del país se refiere a la didáctica de las disciplinas. Esta concepción de didáctica, que se adscribe a la tradición francófona, se interesa por la secuenciación de la organización de la enseñanza, es decir, prioriza la manera en que se debe presentar con el propósito final de la transmisión de saberes o contenidos específicos. Si bien, ya desde sus principios, concibe la enseñanza como una actividad planeada y racional, sin desconocer que se desarrolla en contextos institucionales específicos - la escuela, colegio, universidad, etc.- prioriza la acumulación enciclopédica de conocimientos disciplinares que desembocan en el objetivismo, haciendo del contenido -objeto- el fin último de la educación y que se presenta al individuo como una forma de subsistir en sociedad. En esa lógica, es necesario reconocer que si se hace una lectura del contexto en el que se propone enseñar determinada disciplina, dicha disciplina y sus características particulares serán quienes dicten el perfil del profesional que deba diseñar las propuestas didácticas o la manera en que se enfrente la situación de enseñanza de esa disciplina en particular. Es por esto que, desde esta tradición, se muestra más apropiado hablar de las didácticas de las disciplinas más que de principios didácticos generales.

Esta parcelación del conocimiento y por ende de la didáctica, exige que se recurra a los profesionales de cada campo del conocimiento como los llamados a proponer diseños y planteamientos teóricos desde los cuales se llevará a cabo la enseñanza de las disciplinas. Al no establecer principios didácticos generales que reúnan los esfuerzos académicos individuales, se perfilan las formas de enseñar las disciplinas desde profesionales que no tienen la suficiente preparación en pedagogía o que

desconocen reflexiones y avances que al respecto han evidenciado otros modelos educativos teniendo una mirada reduccionista, limitada o en algunos casos nula del acto educativo y, en consecuencia, de la didáctica. Para el caso de Colombia, son evidentes las falencias en la preparación del profesorado al mostrar que, cuando se prioriza la enseñanza de una disciplina específica sin la relación que debe tener con todas las demás áreas del conocimiento y por supuesto con las distintas experiencias que de ellas emergen y permiten al individuo darle sentido y relacionarse con el mundo, se perfila una idea de aprendiz o especialista que sistemáticamente va produciendo la desaparición o relegación de áreas y campos del conocimiento como las artes, la educación física o la formación axiológica -que no muestran incidencia o relevancia en un sistema de producción capitalista- negando la posibilidad de brindar otras posibilidades al estudiante.

En un esfuerzo por no desconocer aspectos que van más allá de las problemáticas relacionadas con la enseñanza de un conocimiento específico o saber, esta tradición presenta un concepto que identifica otras dimensiones en la situación de enseñanza. La transposición didáctica surge como una teoría que tiene en cuenta aspectos más amplios, incluyendo en la interacción con el conocimiento disciplinar el conocimiento didáctico y el contexto de la situación de enseñanza. Sin embargo, dicha estrategia sigue manteniendo el interés principal en el desarrollo de competencias con base en conocimientos específicos que pueden o no estar interrelacionados entre sí pero que no representan una trascendencia real y evidenciable en la transformación de las realidades de los estudiantes y sus sociedades. En la transposición didáctica el objetivo principal es, entonces, relacionar el conocimiento específico de cada disciplina -que se refiere únicamente al objeto- con la manera en que pueda ser enseñable dicho conocimiento o el conocimiento didáctico del contenido -que se refiere a los saberes que debe poseer el profesor para que el proceso de transmisión del conocimiento sea eficaz- teniendo en cuenta algunas características del contexto. Desde esta perspectiva, la didáctica sólo se remite a hacer posible la enseñanza de un contenido que no trasciende en el desarrollo del individuo y que tampoco tiene principios pedagógicos comunes que permitan pensar en el comienzo de la construcción de una conciencia social.

Con lo anterior, se quiere exponer que la didáctica, desde los fundamentos de las tradiciones descritas, sufre un reduccionismo e instrumentalización al desconocer el potencial formativo que desde otras corrientes o tradiciones pedagógicas y didácticas se le otorga al contenido. No con esto se pretende estigmatizar los constructos teóricos propios de tradiciones extranjeras por el simple hecho de serlo, sino recalcar el hecho de que estas, al construirse como tradiciones, comprenden distintos elementos históricos, sociales y políticos que han influido en su configuración y, por ende, no pueden

ser traídas y aplicadas de manera irreflexiva en el contexto educativo local, ya que no funcionan como fórmulas genéricas infalibles cuya aplicación asegure el posible éxito que hayan tenido en sus contextos de origen y que por tanto requieren de un análisis consciente para extraer de ellas los elementos que generen un aporte significativo en los procesos de enseñanza en Colombia, ya que de la forma en que están siendo implementadas en la actualidad configuran una amalgama de conceptos que resultan desligados y hasta contradictorios desde sus planteamientos base y que, en consecuencia, generan vacíos que a su vez desembocan en distintas problemáticas, donde ni siquiera se alcanza el objetivo de asegurar el aprendizaje de los contenidos disciplinares y aún menos generar una trascendencia de estos en la realidad del estudiante.

Con esto se hace evidente cómo en Colombia la didáctica efectivamente carece de una tradición local, ya que muchos de los esfuerzos que se han realizado en torno a la didáctica, parecieran estar enmarcados dentro de estas influencias, pero sin cuestionarse en generar otras propuestas donde el instrumento sea visto como un medio y no como el responsable de la enseñanza y donde la perspectiva no se reduzca a la enseñanza de contenidos, sino que tenga como objetivo un impacto más amplio o arriesgado que pretenda formar en vez de educar para alimentar las necesidades operativas y productivas que el sistema exige para mantener su funcionamiento y asegurar la estabilidad del status quo.

Para dar solución a estas problemáticas, expuestas en el planteamiento del problema y otras emergentes en la búsqueda de antecedentes y el análisis de los artículos en las distintas fases de codificación en relación a las interpretaciones o concepciones didácticas en Colombia, y que describen la forma en que el sistema educativo no logra desarrollar procesos formativos que den cuenta de un cambio real en la manera de entender el mundo para superar comportamientos y actitudes -como el egoísmo, la corrupción, la despreocupación por lo público, la falta de conciencia ambiental, política y social, entre otras- que no aportan en la configuración de un país mejor, la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki se presenta como una alternativa que, además de reconocer reflexiones teóricas y pedagógicas de larga trayectoria en el ámbito académico mundial como la visión pansófica de la formación expuesta por Comenio, la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, la pedagogía humanista y la concepción de Bildung, entiende la enseñanza como una práctica social viva que debe trascender más allá de la escuela y trabajar en pro de dar solución a problemáticas sociales y ambientales desde su democratización, entendiendo que todos somos responsables el uno por el otro a través de la autogestión, la co-gestión y la solidaridad.

Con la didáctica teórico-formativa se logra superar las limitaciones encontradas en las prácticas fundamentadas en las tradiciones dominantes del país, por medio del reconocimiento de la importancia y relación tanto de los conocimientos específicos y su selección, organización y presentación, así como del desarrollo y potenciación de fuerzas interiores en pro del bien común. A través de ella se logra reconocer el contenido formativo del contenido que permite que un conocimiento genere cambios en el individuo o fundamente una posición frente al mundo. Perfilar una sociedad que vaya en pro de un mejoramiento en la calidad de vida dependerá de cambiar sus comportamientos y estos son la consecuencia de generar procesos formativos.

La visión de una formación categorial propuesta por Klafki que logra articular la formación material y formal, ofrece al profesor una alternativa de enriquecer su propia praxis educativa no sólo en términos de medios o métodos, sino en sus alcances y significado, al reivindicar la importancia de su rol tanto profesional como social a partir de su carácter formador, alejándolo de la visión sesgada de la didáctica que la redujo a un carácter instrumental poniendo como prioridad el producto didáctico sobre los procesos de análisis y reflexión que determinan los propósitos de la enseñanza. Con esto se pretende que el profesor como didacta no busque la transmisión de un contenido sino la transmisión de un sentido del contenido que le permita al estudiante reconocerse dentro de una sociedad, identificar sus cambios y prever hacia dónde se dirige.

Aunque han habido acercamientos e intentos de incluir en los debates académicos y pedagógicos el concepto de didáctica desde los postulados de Klafki y la búsqueda de una formación desde la línea alemana, dichas discusiones no permean los territorios de la práctica educativa local debido por una parte a una escasa divulgación y promoción desde las instancias que deberían revisar los procesos educativos del país y, por otra, por la poca apertura que se evidencia en el profesorado hacia enfoques o corrientes pedagógicas alternativas que aunque tengan extensas reflexiones y teorizaciones, se ven como amenazas ya que no se cuenta con el capital cultural para su comprensión o simplemente representa un riesgo para sus prácticas irreflexivamente afianzadas y solidificadas.

En este sentido, la pedagogía crítico-constructiva, en la que se enmarca la didáctica klafkiana, ofrece aportes significativos en la manera de concebir los procesos educativos como el principal medio de transformación social, enfocándose en ampliar la perspectiva y alcance de la enseñanza misma, estableciendo al profesor como actor principal en la generación de cambios, ya que en sus manos se encuentra la posibilidad de realizar aportes que, desde su propia práctica, reforzada con la configuración de una mirada más amplia y certera de la didáctica y la realidad educativa, le permita

reconocer su historicidad y por medio de la empiria, la crítica ideológica y la hermenéutica, rescaten su lugar como el profesional de la educación cuya autonomía le permite ser responsable directo del diseño, objetivos, decisiones y planeación de las distintas situaciones de enseñanza. La dimensión constructiva de esta pedagogía, también involucra al profesor en la definición de políticas educativas que reconozcan las fuerzas que moldean los sistemas educativos globales, identificando intereses subrepticios que van en contra del bienestar común y favorecen intereses particulares, permitiéndole lograr la generación de cambios desde el interior del sistema y sembrando una semilla que produzca cambios individuales, que se unan bajo un horizonte común con propósitos formativos claros para lograr la transformación social y permitiéndole alcanzar su propia emancipación.

Por último, este proyecto de investigación no se enfoca en criticar ni estigmatizar los procesos de enseñanza locales, sino en generar una invitación que, desde un análisis cualitativo del paradigma educativo local y a través de la construcción de unos planteamientos base logrados a través de una teoría fundamentada, invite a los profesores a aportar en la resignificación de la didáctica, no solo desde su riqueza conceptual y teórica desde su dimensión formativa, sino reflejando en ella la importancia del profesor mientras rescata su rol como profesional de la educación, cuyos esfuerzos configuran la base del cambio que tanto requiere el país.

Capítulo V: Referencias

- Beltrán, J., Mansilla, J., del Valle, C. y Navarro, B. (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 11(23), pp. 5-22. Disponible en <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/24497>
- Bernal, A. (2012). El papel de la educación en la subjetivación política de los niños. Entrevista realizada por Ordoñez, S. (2012). En *Revista Internacional Magisterio*, n (57). pp. 10-13. Disponible en <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-papel-de-la-educacion-en-la-subjetivacion-politica-de-los-ninos-nuevas-rutas-pedagogicas>
- Castañeda, R. (2016). *Formulación de una estrategia para la enseñanza del concepto de la derivada a partir de los conocimientos previos de estudiantes de primer semestre de ingeniería*. (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1023/TO-20647.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz, A. (1999). *Enciclopedia general de educación*. Tomo (3). Barcelona: Editorial Océano
- Fabre, M. (2006). Experiencia y formación: la bildung. Traducido por Rendón, A. (2011). En *Educación y Pedagogía*. V (23), pp. 215-225. Disponible en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8717/8019>
- Forero, A., Pineda, J., Samper, A. y Villamizar, A. (2010). *Una mirada a los rasgos formativos de las prácticas de educación superior a través del discurso pedagógico*. (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Javeriana. Disponible en <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/807/edu75.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guerrero, S. (2015). *La formación democrática: clave en la transformación de la educación: prácticas pedagógicas y referentes en torno al fortalecimiento de la democracia en el entorno escolar*. (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <http://catalogo.pedagogica.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=196546>
- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Barcelona: Octaedro Editorial.

- León, J. y Martínez, C. (2013). *Propuesta didáctica para el fortalecimiento del valor de respeto con los estudiantes de grado sexto en el Colegio Nuevo Montessoriano por medio del deporte escolar*. (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Libre. Disponible en <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8661/tesis%20con%20los%20cambios%20final%20jhon%20and%20camilo%20final%20final%20no%20damas%5b1%5d.pdf?sequence=1&isallowed=y>
- Machuca, G. (2013). *Estrategias de mediación para la comprensión de la escuela como un sistema socioespacial: aporte para la formación docente*. (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Libre. Disponible en <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8484/estrategias%20de%20mediacion%20para%20la%20comprension%20de%20la%20escuela%20como%20un%20sistema%20socioespacial.pdf?sequence=1&isallowed=y>
- Mosquera Suárez, C. (2011). La investigación sobre la formación de profesores desde la perspectiva del cambio didáctico. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 3(6). pp. 265-282. Disponible en <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3541>
- Ministerio Nacional de Educación (2015). *Decreto 1075 de 2015*. Disponible en https://normograma.info/men/docs/decreto_1075_2015.htm
- Ministerio Nacional de Educación (2018). *Misión y Visión*. Disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Ministerio/>
- Oviedo, B., Villamizar, D. y Cantor, O. (2012). *Descripción del Saber Didáctico en la Docencia Universitaria*. (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Javeriana. Disponible en <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12320/OviedoNunezBrunoPous2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paredes Oviedo, D. M. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. En *Pedagogía y Saberes*, n (v). pp. 31-47. Disponible en <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6460>
- Perafán Echeverri, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios*, n (37). pp. 83-93. Disponible en <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/1822/1794>

- Piñeros, R. (2016). *Propuesta didáctica para favorecer el dominio de la lectura crítica desde la formación permanente de los docentes en el colegio Francisco Antonio Zea de Usme*. (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Libre. Disponible en [https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8257/propuesta%20did% c3%81ctica%20para%20favorecer%20el%20dominio%20de%20la%20lectura%20cr% c3%8dtica%20desde%20la%20formaci% c3%93n%20permanente%20de%20lo.pdf?sequence=1&isallowed=y](https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8257/propuesta%20did%c3%81ctica%20para%20favorecer%20el%20dominio%20de%20la%20lectura%20cr%c3%8dtica%20desde%20la%20formaci%c3%93n%20permanente%20de%20lo.pdf?sequence=1&isallowed=y)
- Roith, C. (2006). *La teoría crítica en la teoría educativa y los diseños curriculares de Wolfgang Klafki* Madrid. Universidad de Alcalá.
- Runge Peña, A. (2008). Aspectos fundamentales de la pedagogía crítico-constructiva y de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki. En *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Museo Pedagógico Colombiano. pp. 162-182
- Runge Peña, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. En *Itinerario Educativo*. pp. 201-240. Disponible en <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1500>
- Runge Peña, A. (2012). El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica. En *Pedagogía y Saberes*. V (36). Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. pp. 93-107. Disponible en <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1813>
- Runge Peña, A. (2009). La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación. En *Educación y Pedagogía*, V (21). pp. 55-74. Disponible en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9757/8971>
- Runge Peña, A. y Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. En *Guillermo de Ockham*. V (9). pp. 13-25. Disponible en <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/577/378>
- Runge Peña, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y

Kant: Aportes de la antropología pedagógica. En *Pedagogía y Saberes*, no. 43, pp. 9-28.
Disponible en <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3864>

Sequeira, A. (2002). La globalización y su incidencia en la educación superior. En *Educación*, V (26), no. 2, pp. 125-126. Disponible en
<https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA110074973&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=03797082&p=AONE&sw=w>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Toro, E. y Espinosa, R. (2018). Un sistema educativo de retazos y sin sentido. En *Educación y Cultura*. FECODE. pp. 59-60.

Villa, E., Patiño, C., Duque, L., Cardona, J. y Muñoz, D. (2015). Aproximación filosófico-pedagógica a la formación: cuestiones histórico-conceptuales. En *Itinerario educativo*. V (n). pp. 281-306. Disponible en
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2223/1945>

Capítulo VI: Anexos

Anexo 1. RAEs Artículos consultados en antecedentes

RESUMEN ANALITICO ESPECIALIZADO - RAE	
Título	Estrategias de mediación para la comprensión de la escuela como un sistema socio-espacial: aporte para la formación docente
Autor	Machuca Tellez Gerardo Andres
Edición	Universidad Libre, Bogotá D.C. 2013
Fecha	2013
Palabras Claves	Práctica Pedagógica Formación docente Saber Pedagógico Socio-espacialidad
Descripción	Este proyecto de investigación parte de la importancia de la reflexión en torno a los procesos de formación docente, enfocados en el reconocimiento de la escuela como un sistema socio-espacial y su importancia como elemento transformador en la educación. Así pues, se realiza una indagación de los procesos de formación docente y la educación superior como instancia encargada de este fin, entendiendo que desde allí se deben reconocer los planteamientos curriculares que apunten a la transformación social desde el reconocimiento de las realidades y los contextos de las comunidades. Se plantea el diseño de un módulo de mediación didáctico-pedagógica que relaciona elementos teóricos para generar mediaciones desde lo socio-espacial y la formación docente.
Fuentes	Cumbre Latinoamericana de Educación Básica (2001): Briefing Book. Preal, The Conference Center of the Americas. Biltmore Hotel, Miami, Florida, 7-8 de marzo, 2001. Ameigeiras, Aldo R. (2006) El abordaje etnográfico en la investigación social. En Irene Vasilachis de Gialdino (Comps.), Estrategias de Investigación Cualitativa (pp. 122-142). Barcelona: Gedisa. Arendt, Hannah (1993) La condición humana. Barcelona Editorial Paidós Atencia Pérez, José (1996) La teoría crítica y el pensamiento de J. Habermas. Málaga. Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona. Borrero Cabal Alfonso, S.J. La Universidad: Estudios Sobre Sus Orígenes, Dinámicas Y Tendencias. Tomo III. Compañía de Jesús y Pontificia Universidad. 2008 Boulding, K. E. (1956): La Imagen: El Conocimiento En La Vida Y La Sociedad. Univ. Of Michigan, Edi, Ann Arbor Bourdieu, Pierre (2003) Capital cultural, escuela y espacio social. Bs. Aires, Argentina. Siglo veintiuno editores.

	<p>Buendía Leonor y Berrocal Emilio (2001). La ética Investigación educativa. Universidad de Granada</p> <p>Bustamante, Álvaro (2006) Educación, compromiso social y formación docente. Revista Iberoamericana de Educación. Ed OE. 2006</p> <p>Comisión Centroamericana sobre la Reforma Educativa: Mañana es muy Tarde (1999)</p> <p>Ferreya Horacio (2007) "teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto." en: argentina. Ed: ediciones novedades educativas</p> <p>Habegger, S. y Mancila. I. (2006): El Poder De La Cartografía Social En Las Prácticas Contra Hegemónicas O La Cartografía Social Como Estrategia Para Diagnosticar Nuestro Territorio.</p> <p>Habermas, Jürgen (2001). Teoría de la acción comunicativa. Taurus. Madrid.</p>
Contenido	<p>Este proyecto de investigación se estructura de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción 2. Capítulo I: La escuela un sistema socio-espacial: elementos para la reflexión docente. Aquí se aborda y describe la escuela como sistema socio-espacial y su importancia en la transformación social desde la educación. Se resalta la formación docente y su realidad, haciendo énfasis entre las dinámicas propias de la práctica docente a partir del saber y la pedagogía. 3. Capítulo II: reflexión, metodología y aspectos de la propuesta. 4. Conclusiones, bibliografía y anexos.
Metodología	<p>Cuenta con dos enfoques:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Enfoque Hermeneutico- Fenomenologico de Heidegger ● Cualitativo Etnografico
Conclusiones	<p>El planteamiento de estrategias didácticas pedagógicas en la formación docente debe partir de una visión humanizante de la educación y reafirma la necesidad de pensar y repensar en los procesos pedagógicos.</p> <p>El uso de herramientas como la cartografía social permite identificar y explotar configuraciones socio-espaciales propias del contexto escolar y educativo, a partir de ellas se establecen de manera acertada acciones educativas significativas con base en la reflexión.</p> <p>La formación docente debe reconocer las particularidades propias de los distintos contextos, para en la práctica generar ambientes de aprendizaje coherentes con las realidades sociales.</p>
Autor del RAE	Miguel Angel Buitrago Uza

RESUMEN ANALITICO ESPECIALIZADO - RAE	
Título	Formulación de una estrategia para la enseñanza del concepto de la derivada a partir de los conocimientos previos de estudiantes de primer semestre de ingeniería
Autor	Castañeda Barbosa Ruben Dario
Edición	Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C. 2016
Fecha	2016
Palabras Claves	Estrategia de aprendizaje Didáctica Aprendizaje Formación superior
Descripción	<p>Este proyecto de grado se enfoca en la enseñanza del concepto de derivada en estudiantes de ingeniería. En ella se resaltan las prácticas educativas en torno a la enseñanza de las matemáticas y cómo estas se abordan desde el desarrollo de procesos casi mecánicos, en la repetición de ejercicios que aplican conceptos y fórmulas algorítmicas y algebraicas.</p> <p>A partir de esto, se identifica que dicho modelo de enseñanza no genera un aprendizaje significativo en los estudiantes, que a su vez solo apropián métodos matemáticos sin establecer una relación directa entre estos y su aplicación dentro de su ejercicio profesional.</p> <p>Se plantea entonces, el desarrollo de una herramienta didáctica que favorezca no solo la memorización, sino la interiorización de métodos conceptos a partir de su relacionamiento con los conocimientos previos del estudiante y resaltando su importancia y aplicación dentro de la práctica propia de los ingenieros, así como despertar el interés y la motivación por las matemáticas especializadas.</p>
Fuentes	<p>Aparicio, E. y Ordaz, M. (2005) Estudio cualitativo sobre la reprobación de cálculo en el área de Ciencias Matemáticas y Computacionales. México: Grupo Editorial.</p> <p>Aparicio, E., Jarero, E y Avila, E, (2007). La reprobación y el rezago en Cálculo. Un estudio sobre factores institucionales. En Premisa, Revista de la Sociedad Argentina de Educación Matemática (35). (pp. 3-12). Recuperado de http://www.matematicas.uady.mx/dme/docs/revistas/PREMISA_APARICIO-JAREROAVILA.pdf</p> <p>Artigue, M. (1995) La enseñanza de los principios del cálculo: problemas epistemológicos, cognitivos y didácticos. En, Ingeniería didáctica en educación matemática (un esquema para la investigación y la innovación</p>

	<p>en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas (pp. 97–140). México: Grupo Editorial Iberoamérica.</p> <p>Apóstol, T. (2001). Cálculo con funciones de una variable, con una introducción al álgebra lineal. Segunda edición. Capítulo 4. Barcelona. Editorial Reverté S.A.</p> <p>Asiala, M y Dubinsky, E. (1997). The Development of students graphical understanding of the derivate. <i>Journal of Mathematical Behavior</i>. 16(4), 339-431.</p> <p>Ausubel, D., Novak, J y Haneasin, H. (1983). <i>Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo</i> México: Editorial Trillas.</p> <p>Ausubel, D. (2000). <i>Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva</i>. Barcelona: Editorial Paidós.</p> <p>Ballas, C. (2008). <i>Introducción a los métodos cualitativos</i>. Bogotá: Javegraf.</p> <p>Barreto, C. (2009). <i>Límites del constructivismo pedagógico</i>. Colombia: D - Universidad de La Sabana.</p> <p>Bonilla, C. E & Rodríguez S, P, (1997). <i>Más allá del dilema de los métodos</i>. Bogotá: Grupo Editorial Norma.</p> <p>Brown, A. (1987). <i>Metacognición, ejecución y control</i>. NJ.LEA</p> <p>Bruner, J. (1980). <i>Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo</i>. Madrid. Editorial Pablo del Río.</p> <p>Carretero, M. (1997). <i>Constructivismo y educación</i>. México: Progreso S.A.</p> <p>Coll, C y Sole, J. (1989). <i>Aprendizaje significativo y ayuda psicológica</i>. En <i>cuadernos de Pedagogía</i>, 186, 12-16.</p> <p>Coll, C y Colomina, R, (1990). <i>Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar</i>. Madrid. Editorial Alianza.</p> <p>Coll, C y Martín, E. (1996). "La evaluación de los aprendizajes en el marco de la reforma. Una perspectiva de conjunto". <i>Signos. Teoría y práctica de la Educación</i>. 18, 64-190.</p>
<p>Contenido</p>	<p>Este proyecto se divide en 6 capítulos, dispuestos de la siguiente manera:</p> <p>Capítulo I: Descripción de situación problema, enfocada a la identificación de dificultades en el aprendizaje del concepto de derivada, así como sus implicaciones.</p> <p>Capítulo II: Fundamentación teórica de la investigación con una mirada desde el constructivismo, el aprendizaje, la didáctica, la didáctica de las matemáticas y las estrategias didácticas</p> <p>Capítulo III: El enfoque descriptivo de la investigación</p> <p>Capítulo IV: Prueba diagnóstico, identificación de conocimientos previos.</p> <p>Capítulo V: Propuesta didáctica para la enseñanza del concepto de derivada.</p> <p>Capítulo VI: Conclusiones</p>

Metodología	Investigación exploratoria descriptiva
Conclusiones	<p>El conocimiento previo en los estudiantes objeto de estudio obedece a características mecánicas.</p> <p>Se hace necesario un replanteamiento a los procesos de aprendizaje y enseñanza en torno a las matemáticas no solo en la formación superior, sino en los distintos procesos formativos de los estudiantes.</p> <p>Los materiales didácticos deben desarrollarse obedeciendo a distintos aspectos como son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Generar motivación e interés por el aprendizaje ● Establecer un diagnóstico de los conocimientos de los estudiantes para establecer la manera en que la estrategia a desarrollar los reconozca, apropie e integre en su ejecución. ● Brindar un refuerzo a falencias y vacíos conceptuales. ● Procurar que el conocimiento sea significativo
Autor del RAE	Miguel Angel Buitrago Uza

RESUMEN ANALITICO ESPECIALIZADO - RAE	
Título	LA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA: CLAVE EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN Prácticas pedagógicas y referentes en torno al fortalecimiento de la democracia en el entorno escolar Propuesta didáctica para favorecer el dominio de la lectura crítica desde la formación permanente de los docentes en el colegio Francisco Antonio Zea de Usme (Bogotá).
Autor	Guerrero Zabala Sandra Yanira
Edición	Universidad Pedagógica Nacional 2015
Fecha	Octubre 2015
Palabras Claves	Formación democrática Prácticas pedagógicas Participación ciudadana Políticas educativas institucionales
Descripción	Este proyecto de grado se enfoca en la formación democrática, entendida como el “derecho del individuo a diferir, a pensar y a vivir distinto” según palabras de Zuleta. A partir de esta se realiza una búsqueda y reconocimiento de la democracia como medio participativo y colectivo e individual que construye y aporta desde la participación ciudadana, así como la importancia de la formación en ella desde la

	escuela, contemplando la formación desde su carácter moral y resaltando la importancia de la niñez y juventud en todo proceso democrático.
Fuentes	Beane, J. A., & Apple, M. (2002). Escuelas democráticas. Madrid: Morata. Freire, Paulo. (2004). Política y Educación. Editorial siglo XXI Editores S.A. Barcelona España. Freire, Paulo. (1997). Pedagogía de la Autonomía. Editorial Siglo XXI Editores. Barcelona España. Jiménez B., Absalón & Torres C., Alfonso (comp.). (2006) La práctica investigativa en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C. Maturana, Humberto. (2007). Emociones y Lenguaje en educación y Política. CED Centro de Estudios del Desarrollo Santiago de Chile. Editorial Comunicaciones Noreste Ltda.
Contenido	Este proyecto de grado se divide en cinco capítulos dispuestos de la siguiente manera. Capítulo I: Planteamiento de situación problema, objetivos generales y específicos y antecedentes. Capítulo II: Marco conceptual, acercamiento al sentido educativo democrático, práctica pedagógica, formación democrática, ciudadanía y participación. Capítulo III: Diseño metodológico del tipo de investigación, instrumentos de recolección de información y técnica de análisis e interpretación de resultados. Capítulo IV: Hallazgos de la investigación Capítulo V: Análisis, interpretación y presentación de los resultados, conclusiones, recomendaciones y anexos.
Metodología	Investigación Social- Método cualitativo
Conclusiones	Las prácticas pedagógicas deben estructurarse a partir de aspectos fundamentales en la consecución y fortalecimiento de los valores democráticos, basados en el lenguaje, el manejo de las emociones, la participación y el encuentro con el otro. Las prácticas democráticas en las instituciones educativas deben ampliarse y tener una mayor significación la que se le da mediante la elección del gobierno estudiantil.
Autor del RAE	Miguel Angel Buitrago Uza

RESUMEN ANALITICO ESPECIALIZADO – RAE	
Título	Portal Web Educativo Homo Pensantes: herramienta didáctica para promover la competencia argumentativa y fomentar el pensamiento crítico

Autor	Moreno Bautista Ana María Torres Rodríguez Clara Mylena
Edición	Universidad Libre, Bogotá D.C. 2013
Fecha	Septiembre de 2013
Palabras Claves	Pensamiento crítico Desarrollo del pensamiento Argumentación Tecnologías de la información y la comunicación (TIC),
Descripción	Este trabajo de grado presenta el desarrollo y aplicación de una herramienta Web de carácter didáctico denominada Homo Pensantes con el objetivo de promover la competencia argumentativa y la fomentación del pensamiento crítico en estudiantes de grado noveno del Colegio Distrital Republica de Colombia de la ciudad de Bogotá. Aquí se resaltan distintos factores de gran importancia dentro de la formación ciudadana como es la argumentación reconocida por su carácter dialógico y sus implicaciones en la resolución de diferencias a partir de sus características críticas y propositivas. Está a su vez se relaciona con la formación de pensamiento crítico en la búsqueda de formar sujetos con la capacidad de pensar de forma libre, pero a partir del reconocimiento de su contexto y su responsabilidad social. Se destaca el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula entendidas como herramientas didácticas que respondan a las necesidades educativas actuales y se establezcan como medio necesario dentro del dominio de habilidades propias de sociedades futuras.
Fuentes	CABERO, Julián. Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. Granada: Universidad de Granada, 1998. CABERO, Julio y GISBERT, Merce. La formación en internet. Bogotá: Eduforma, 2008 CHURCHES, Andrew. Taxonomía de Bloom en la era digital. Disponible en Internet: http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php (citado en 28-04- 2013) RICHARD, Paul y ELDER, Linda. La mini-guía para el Pensamiento crítico: Conceptos y herramientas. Dillon Beach: Fundación para el pensamiento crítico, 2003 ZUBIRÍA, Julián. Las competencias argumentativas, la visión desde la educación. Bogotá: Magisterio, 2006
Contenido	Este proyecto se estructura en cinco partes dispuestas de la siguiente manera: 1. Planteamiento del problema: Tema, antecedentes, descripción del

	<p>problema, pregunta de investigación y justificación.</p> <p>2. Objetivos de la investigación</p> <p>3. Marco conceptual: En este apartado se hilan los componentes teóricos que dan respaldo a la investigación propuesta donde se resalta la creatividad en sus distintos aspectos e indicadores, el pensamiento creativo y crítico y un análisis de las características de desarrollo psicológico y motriz de la población a la que se enfoca la investigación.</p> <p>4. Metodología de la investigación: Enfoque, método, población e instrumentos de la investigación.</p> <p>5. Propuesta de herramienta didáctica: Descripción de portal web Homo pensantes, objetivos, metodología, módulos y actividades.</p> <p>Al final y de forma independiente a los apartados anteriores se encuentran: Conclusiones, bibliografía y anexos.</p>
Metodología	Investigación cualitativa
Conclusiones	<p>Los estudiantes responden con mayor motivación y aceptación a los temas relacionados con su realidad y contexto.</p> <p>El uso de TIC en el aula favorece los procesos de aprendizaje al generar interés en el estudiante hacia el uso de estos medios digitales.</p> <p>El ejercicio educativo a partir del reconocimiento de las particularidades de la realidad y contexto del estudiante favorecen la construcción de discursos basados en sus conocimientos y experiencias, así como su relacionamiento con conceptos establecidos en sus clases. Esto fortalece el pensamiento crítico y se evidencia en las capacidades argumentativas que demuestran.</p>
Autor del RAE	Miguel Angel Buitrago Uza

RESUMEN ANALITICO ESPECIALIZADO - RAE	
Título	Propuesta didáctica para el fortalecimiento del valor de respeto con los estudiantes de grado sexto en el Colegio Nuevo Montessoriano por medio del deporte escolar
Autor	León Montalvo Jhon Edison y Martínez Camilo Andres
Edición	Universidad Libre, Bogotá D.C. 2013
Fecha	2013
Palabras Claves	Formación Valores Respeto

	Didáctica Deporte
Descripción	<p>Este proyecto parte de la identificación de las prácticas propias de los estudiantes en su vida escolar y la interacción que tienen entre ellos y otros miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Se enfoca en la práctica deportiva escolar y en especial en las dinámicas propias de la educación física, donde inicialmente se evidencian conductas de irrespeto, intolerancia e indisciplina y que, a partir del planteamiento y aplicación de una estrategia didáctica con los estudiantes, se genera un proceso reflexivo frente a sus conductas y los proyecta a la formación ciudadana a partir de la adquisición de valores que buscan la participación, tolerancia, trabajo en equipo y el respeto. Para este efecto se resalta la importancia de plantear la educación deportiva como un ejercicio de formación integral, alejándose de su práctica más común que se limita a la realización de ejercicios repetitivos y la adquisición de habilidades y técnicas propias del deporte, incluyendo en su didáctica la reflexión y la formación en valores.</p>
Fuentes	<p>BLAZQUEZ Domingo, La iniciación deportiva y el deporte escolar, Barcelona, INDE publicaciones, 1999.</p> <p>COLDEPORTES, Valores educativos y formativos del deporte, Ed.promopress, Pág. 13-16</p> <p>Estudios sobre Educación, 2008, 15, 159-169, 2008, by Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001</p> <p>GUTIERREZ, Melchor, Valores sociales y deporte, Madrid, GIMNOS S.L, 1995, pág. 37</p> <p>NAVARRO, Regina, “Trabajar bien vivir mejor”, Bogotá, editorial san palo, 2005, pág. 235</p> <p>SAVATER, Fernando, El valor de educar, Barcelona, ARIEL S.A, 2008.</p> <p>RUIZ, Guillermo, Los valores en el deporte Revista de Educación, núm. 335 (2004), pp. 9-19.</p> <p>Arnold, P. J. (1991): Educación física, movimiento y currículo. Morata- Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid</p>
Contenido	<p>El planteamiento de este proyecto de investigación se estructura de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planteamiento del problema, pregunta de investigación, objetivos y justificación. 2. Marco referencial: Aquí se abarcan componentes teóricos como son los conceptos de valores, respeto, deporte escolar y se entrelazan con didáctica. 3. Marco legal 4. Diseño metodológico: Metodología de la investigación, planteamiento de los instrumentos de investigación. 5. Propuesta didáctica para fortalecer el valor del respeto. 6. Conclusiones, bibliografía y anexos.
Metodología	Investigación- Acción

	Investigación cualitativa
Conclusiones	Se evidencia que la implementación de técnicas de reflexión en la práctica deportiva desde ámbitos escolares permite fortalecer valores como la tolerancia y el respeto en los estudiantes. Los planteamientos didácticos deben integrarse a la formación, reconociendo prácticas positivas y negativas en los estudiantes y en su propia interacción con otros miembros de la comunidad educativa, para de esta forma plantear y aplicar distintas estrategias que permitan desde la práctica fortalecer o atacar aspectos que ayuden a mejorar la convivencia escolar y apunten hacia la formación de mejores ciudadanos.
Autor del RAE	Miguel Angel Buitrago Uza

RESUMEN ANALITICO ESPECIALIZADO - RAE	
Título	Propuesta didáctica para favorecer el dominio de la lectura crítica desde la formación permanente de los docentes en el colegio Francisco Antonio Zea de Usme (Bogotá).
Autor	Piñeros Acevedo Ramon Alejandro
Edición	Universidad Libre, Bogotá D.C. 2016
Fecha	2016
Palabras Claves	Formación docente Formación continua Educación posgradual Lectura crítica Propuesta didáctica
Descripción	Trabajo de investigación fundamentado en el desarrollo de una propuesta didáctica empleando una plataforma WebQuest diseñada con el objetivo de favorecer el dominio de la lectura crítica y la formación permanente en los docentes, aplicando en los maestros del Ciclo V del Colegio Distrital Francisco Antonio Zea de Usme J.T. Por medio de esta propuesta didáctica se busca fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje enfocándose en la lectura crítica y generar una reflexión frente a las necesidades educativas de la sociedad actual, en el marco de una educación de calidad.
Fuentes	Agote, J. (--). WebQuest: Un recurso educativo para su uso en el aula. Capítulo 1: Concepto y elementos de una WQ. Tomado de http://tecnologiaedu.uma.es/materiales/wq/archivos/cap1_WQ_Definicion.pdf . enero de 2015. Bausela, E. (1992). La Docencia a través de la Investigación Acción. En Revista Iberoamericana de Educación 20. Camargo A. M. y otros. (2004). Las Necesidades de Formación Permanente del Docente. Universidad de la Sabana. Colombia. Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de

	<p>comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. Lectura y Vida, Vol. 25.</p> <p>Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, España.</p> <p>Galvis, A.H. (2008). La PIOLA y el desarrollo profesional docente con apoyo de tecnologías de información y comunicación—TIC. Bogotá: Metacursos.</p> <p>Hernández Sampieri, R. y otros. (1991) Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. México.</p> <p>Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Biblioteca del aula. España</p> <p>Katskowicz, R. y Macedo, B. (2005). Formación Docente para una Secundaria de Calidad para Todos. Revista PRELAC. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Chile. No. 1</p> <p>Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Colombia.</p> <p>Paniagua, M. E. (2004). La Formación y la Actualización de los Docentes: Herramientas para el Cambio en Educación. Colombia.</p> <p>Rondón G. (2014). Condiciones y Características de un Lector crítico en el Aula de Clase. Capítulo I. En Páez Ruth Milena, Rondón Gloria Marlen (Editoras Académicas). La Lectura Crítica: Propuestas para el Aula Derivadas de Proyectos de Investigación Educativa. Universidad de la Salle. Bogotá.</p> <p>Vásquez B. (2006). Las NTIC y la Resolución de Problemas Escolares. Una Aproximación a través de las WebQuest. Alambique. Universidad de Huelva. Cádiz.</p> <p>Uttech, M. (2006). ¿Qué es la Investigación Acción y qué es un Maestro Investigador? En XXI, Revista de Educación, 8. Universidad de Huelva.</p> <p>Tallafero, D. (2006). La Formación para la Práctica Reflexiva en las Prácticas Profesionales Docentes. Educere. Volumen 10, número 33, abril – junio, pp. 269 – 273. Universidad de los Andes. Venezuela.</p> <p>Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero Á. (2007). Competencias de Lectura Crítica. Una Propuesta para la Reflexión y la Práctica. En Acción Pedagógica No. 16. Mérida.</p> <p>Rondón G. M. (2012). Ponencia. La conversación Formal: una Apuesta Didáctica a favor de la Formación de un Lector crítico. Universidad de San Buenaventura. Colombia.</p>
<p>Contenido</p>	<p>Este proyecto de grado se estructura de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción: Descripción del problema, justificación, antecedentes, objetivos, referentes teóricos y aspectos metodológicos de la investigación. 2. Capítulo I: Aportes de la Webquest, modelo de desarrollo y su relación con la lectura crítica y la didáctica. 3. Capítulo II: Aspectos de la propuesta didáctica, implementación, resultados y valoración.

	4. Conclusiones, bibliografía y anexos
Metodología	Investigación acción- Enfoque cualitativo
Conclusiones	<p>La formación docente es un proceso que debe ser continuo, marcando una evolución constante dentro de la práctica educativa, así como una adaptación y respuesta a las necesidades educativas propias de la sociedad actual.</p> <p>El uso de plataformas digitales se convierte en una opción válida frente al desarrollo de propuestas didácticas de actualidad, que reconozcan sus posibilidades y potencien el aprendizaje en distintas áreas. Aunque este trabajo se enfoca de forma exclusiva en la lectura crítica, así como en elementos conceptuales inherentes a esta, no se desconoce que sus posibilidades de aplicación se extienden a distintas áreas del saber, y se resalta la importancia de incluir el uso de las TICs en la práctica docente.</p>
Autor del RAE	Miguel Angel Buitrago Uza

RESUMEN ANALITICO ESPECIALIZADO – RAE	
Título	Aproximación filosófico - pedagógica a la formación: cuestiones histórico - conceptuales
Autor	Edison Villa Holguín Carlos Patiño Luisa Duque John Cardona Diego Muñoz.
Edición	Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación
Fecha	10 de noviembre de 2015
Palabras Claves	Formación, teorías de la formación, filosofía, pedagogía, dimensiones de la formación.
Descripción	Artículo de investigación producto del proyecto titulado: “subjetividades críticas, reflexivas y emancipadas de jóvenes, educadores y líderes sociales del área metropolitana de Medellín, en un espacio de formación orientado a la construcción colectiva de saberes políticos” financiado por la USB seccional Medellín y el IPECAL de México.
Fuentes	Itinerario Educativo. ISSN 0121-2753. Año XXIX. N° 66
Contenido	<p>El texto expone algunas reflexiones en torno a la centralidad pedagógica y política del tema de la formación para la comprensión y transformación de realidades socio históricas. Asume una idea de formación que trasciende sus inicios conservadores y contemplativos para llegar a ser reivindicada como una manifestación de los procesos de emancipación humana.</p> <p>Se hace un recorrido histórico por diversas concepciones del tema por autores del neo humanismo alemán como Humboldt y Hegel y</p>

	posteriormente Gadamer.
Metodología	Investigación cualitativa, marco histórico social.
Conclusiones	<p>Se resalta la centralidad que la formación ha tenido en la historia y fundamentación de la pedagogía alemana y que no ha sido protagonista en otras tradiciones pedagógicas occidentales: ciencias de la educación francófonas y la teoría curricular anglosajona. (p. 286) (nota: ¿de dónde han salido nuestros modelos... cuál es?)</p> <p>La problemática de la formación ubica en el campo de los debates pedagógicos la pregunta por la configuración de sujetos y subjetividades, legitima la relativa autonomía de la pedagogía.</p> <p>Materia y otros niveles de lo orgánico se ven afectados y hasta determinados por influencias externas, mientras que la humana condición si bien es afectada no puede ser nunca determinada por la externalidad, en ella la interioridad o voluntad para la formación le hacen una existencia compleja que puede llegar a ser condicionada pero no determinada en su totalidad.</p> <p>Lüth, 2001: "...la <i>Bildung</i> es entendida como auto actividad liberadora, emancipación consumada. Es por medio de la bildung que el individuo alcanza el auto reconocimiento como su propio creador, comprendiendo que 'las cadenas que afligen al ser humano son fijadas por el hombre, entonces es posible despedazarlas'" (pág. 178-179) Pág. 288.</p> <p>Vierhaus, 2002:</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[Dimensiones de la formación] --> B[Autodesarrollo] A --> C[imagen] A --> D[Disciplinamiento externo] </pre> </div> <p>Inicia la mitad del siglo XVIII con la pregunta de la aristocracia prusiana en torno al tipo de ciudadanos-súbditos que requería su imperio: disciplinamiento externo agenciado por poder político y militar hegemónico; siendo el sujeto reducido a un autismo cultural o reproductor de órdenes, expresado en la asimilación del ciudadano de los ideales formativos del estado.</p> <p>"...la educación como formación (Erziehung)..." – errónea interpretación- P. 289</p>
Autor del RAE	Oscar Gálvez

RESUMEN ANALITICO ESPECIALIZADO - RAE	
Título	Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana.
Autor	Andres Klaus Runge Peña Juan Felipe Garcés Gómez
Edición	Universidad de San Buenaventura. Cali, Colombia.
Fecha	29 julio de 2011
Palabras Claves	Pedagogía, bildsamkeit (formabilidad-educabilidad), antropología pedagógica, pedagogía alemana.
Descripción	El texto propone la reflexión sobre cómo los conceptos al ser descontextualizados y peor aún, al ser traducidos pierden su esencia. Se pone en duda el significado que se le ha dado a la palabra Bildsamkeit que en español se tradujo como educabilidad en vez de formabilidad y se evidencia como la antropología pedagógica e histórica tiene en el concepto formabilidad un antecedente que se remonta a los trabajos del alemán Helbart.
Fuentes	Revista científica Guillermo de Ockham, vol. 9 N° 2
Contenido	El documento inicia proponiendo un marco histórico sobre las definiciones de conceptos. Presenta un comparativo entre los términos educabilidad y formabilidad. Expone los primeros usos del término Bildsamkeit en el contexto pedagógico alemán Por último, se presenta una propuesta de una antropología histórico-pedagógica.
Metodología	Investigación cualitativa,
Conclusiones	Se presentan características de investigadores evidenciando superficialidad y ligereza en la forma de interpretar conceptos. Se propone una relectura del concepto de educabilidad y vincularlo a la tradición alemana de la pedagogía en relación con la formación. Se cuestiona la actitud poco rigurosa de algunos investigadores notando tergiversaciones en la definición de conceptos base en la discusión pedagógica en torno a la problemática de la formación y su derivado formabilidad. Se ha traducido erróneamente el termino Bildsamkeit a educabilidad, se relaciona con resiliencia, o se le reduce a “formación ciudadana” o formación de docentes, entre otros. En la tradición alemana se diferencia: EDUCACIÓN: Erziehung FORMACIÓN: Bildung CULTURA: Kultur Educación entendida como una relación de solo dos partes entre un A y un B que se pregunta por el cómo. Formación entendida como proceso de devenir y autorrealización

	<p>constante que se pregunta por el qué y el para qué. Bildsamkeit: bild (imagen, retrato, pintura, ilustración, idea)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Verbo- bilden: formar, dar forma Sam (adjetiva el verbo) = bildsam: formable Keit (sustantiva de nuevo): formabilidad</p> <p>(como principio ontológico, como condición antropológica)</p>
Autor del RAE	Oscar Gálvez

RESUMEN ANALITICO ESPECIALIZADO - RAE	
Título	La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de como abrirle un espacio de posibilidad a la educación.
Autor	Andrés Klaus Runge Peña
Edición	Revista Educación y Pedagogía, Vol. 21 N° 55.
Fecha	Diciembre 2009
Palabras Claves	Johann Friedrich Herbart, ética, estética, pedagogía sistemática, educación, psicología, filosofía práctica.
Descripción	<p>Herbart es prácticamente un autor desconocido y poco estudiado en el ámbito nacional y, entre otras cosas, los contados trabajos monográficos, investigaciones y artículos así lo confirman.</p> <p>En el artículo se exponen algunos aspectos de su sistema de pensamiento, con el propósito de mostrar la función que allí cumple la educación. Se busca señalar, en especial, que Herbart, por el hecho de darle un papel tan importante a la educación como camino hacia la moralidad, hace que su propia recepción de la ética kantiana entre en tensión con su pensamiento pedagógico.</p>
Fuentes	Revista Educación y Pedagogía, Vol. 21 N° 55.
Contenido	El texto presenta los aspectos que hacen que la propuesta de formación moral de Herbart tenga un anclaje en lo estético. Pretende señalar en especial que Herbart por el hecho de darle un papel tan importante a la educación como camino hacia la moralidad, hace que su propia recepción de la ética kantiana entre en tensión con su pensamiento pedagógico, debido al trascendentalismo de aquella, y opte, en consecuencia y como salida a dicha situación, por una postura estética como camino formativo hacia la moralidad.
Metodología	Definición de conceptos, repaso biográfico como ruta a la formulación y evolución de teorías.
Conclusiones	Herbart no creía en la posibilidad de que, a partir de los principios prácticos que están a priori en la razón, tal y como lo propone una “fundamentación de la metafísica de las costumbres” (Kant), y de los principios de una “doctrina de la ciencia” (Fichte), se pudiera hacer una

	<p>propuesta que permitiera llevar al educando a través de un proceso de formación que le posibilitara pasar así de lo empírico a lo especulativo, del reino de la naturaleza al reino de la libertad y de los fines (a la moralidad) (p. 57).</p> <p>Se evidencia la necesidad de Herbart no sólo de entender, en términos de proceso, dicho sistema puro de pensamiento sobre la moralidad (ética, filosofía práctica) mediante la enseñanza educativa, sino también de conocer la dinámica mental del educando (psicología), para poder proponer y tener injerencia sobre el desarrollo moral del ser humano en tanto “habitante de dos mundos”, como lo expresa Kant.</p> <p>No en vano entonces, una de las primeras afirmaciones radicales de Herbart en su Bosquejo de lecciones pedagógicas es que la pedagogía depende de la filosofía práctica y de la psicología (cf. Herbart, 1984: 5). La pretensión filosófica de fondo en Herbart es la de darle una explicación realista y, en ese sentido, más satisfactoria al problema del dualismo iniciado por Kant entre cosa en sí y fenómeno, entre libertad y necesidad, entre mundo empírico y mundo inteligible. El planteamiento realista y experiencial de Herbart al respecto es que la actitud ética (moralidad) del educando depende básicamente de la manera como éste se las arregla y trata con su entorno. (pág. 58) (Tomar elementos para la elaboración de conceptos de formación dentro de un comportamiento moralmente configurado)</p> <p>“...para Herbart, quien se concibió a sí mismo ante todo como pedagogo, la educación entra a cumplir, en la formación moral y ética, un papel mediador determinante, como instancia mediante la cual se fomenta tal forma final de ser y en donde se ayuda a la naturaleza —al niño en formación— para que, en aras de dicha meta, se relacione con el entorno (consigo mismo, con los otros y con el mundo). De allí entonces la relevancia que adquiere para este autor la intuición estética para la formación moral y ética del ser humano.” (p. 59) (Función de la educación e importancia de la intuición estética)</p> <p>Definición de lo estético: El aporte de Herbart en este sentido es valioso, porque trata de ir más allá del programa expuesto por Schiller y ampliar el concepto de lo estético (cf. Benner y Peukert, 1995: 272 y ss.; Benner en: Herbart, 1986: 250 y ss.). A diferencia de Schiller, para Herbart lo estético no se limita al ámbito de lo artísticamente bello, y comprende, más bien, todas aquellas situaciones en las que el hombre se relaciona con el mundo y lo juzga de modo inmediato. Lo estético en Herbart hace alusión, entonces, a una determinada forma de comportamiento humano, donde el individuo realiza sus propios juicios de manera no arbitraria.</p>
--	--

	<p>Es importante destacar acá que, bajo esta otra óptica y teniendo en cuenta el asunto que se está tratando, la formación humana aparece concebida, ante todo, como un proceso de permanente estetización de la vida, en el sentido de aquel devenir constante del ser humano, determinado por intereses y motivos, que le brinda la posibilidad, a aquél, de buscarse constantemente a sí mismo mediante la experimentación, la elección y la toma de distancia con respecto a sí y al mundo. (p. 61)</p> <p>La ética o filosofía práctica de Herbart, por su parte, elabora la meta de la educación en general, la formación del cinco ideas prácticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La idea de libertad interna está basada en el juicio que damos sobre nuestra propia voluntad. Acá, nuestra voluntad es aprobada o desaprobada por nosotros mismos. Lo agradable resulta de la concordancia entre la voluntad y el juicio que se hace sobre ella; lo desagradable se da cuando no se sigue la voz interior de la voluntad y se produce un estado de conflicto. La libertad interna se basa entonces en una relación de dos aspectos: el examen o discernimiento (Einsicht) y la voluntad (Wille), en donde hay que anotar que el examen es un juicio estético —no moral— de la voluntad (cf. Herbart, 1984: 7). 2. La idea de perfección (Vollkommenheit) hace referencia a la perfectibilidad del cuerpo y del espíritu. A medida que el niño se desarrolla, el educador debe potenciar las fuerzas y las capacidades de aquél en sus múltiples facetas. La praxis pedagógica debe fomentar entonces el desarrollo de las potencialidades del niño, pero no debe desembocar en una sobre exigencia. En esa medida, debe respetar la autodeterminación y el ritmo propio de cada educando. 3. La idea de benevolencia (Wohlwollen) consiste en favorecer la voluntad verdadera o imaginada como verdadera. 4. La idea de derecho (Recht) hace referencia a la situación en la que entran en disputa dos voluntades sobre un asunto. Requiere, del alumno, un alto en la contienda y el examen de la situación para establecer quién tiene el derecho (cf. Herbart, 1984: 8). 5. Por último, está la idea de equidad (Billigkeit), que hace referencia a lo justo merecido. <p style="text-align: right;">Resumen pedagogía de Herbart en esquema pág. 72</p>
Autor del RAE	Oscar Gálvez

RESUMEN ANALITICO ESPECIALIZADO – RAE	
Título	Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal
Autor	José Contreras Domingo
Edición	Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado
Fecha	2010

Palabras Claves	Experiencia, saber, formación, didáctica, subjetividad.
Descripción	El texto propone un análisis del oficio docente desde una experiencia personal del autor abordando diferentes campos como el sentido de la formación, el saber de la experiencia, la escritura personal de la experiencia y dinámicas de aula.
Fuentes	Departamento de Didáctica y Organización Educativa Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Barcelona
Contenido	La formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos. Y es la relación experiencia-saber (frente a la tradicional de teoría-práctica) la necesaria en el quehacer educativo. La noción de experiencia es entendida como lo que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido de Lo educativo. La idea de saber es entendida como el fruto de la experiencia, que tiene siempre un fuerte componente personal. En el texto se desarrollan estas ideas y se plantean modos de abordar en la formación docente este proceso de construcción de la relación personal entre experiencia y saber.
Metodología	Registro de experiencias personales, descripción cualitativa.
Conclusiones	<p>Para iniciar el texto analiza la relación entre el saber que ofrecemos en la formación del profesorado y el ser docente. Lo cual remite a consideraciones acerca de la naturaleza de los saberes para la formación, pero también a si estos saberes permiten, más allá de su comprensión y adquisición, vivir una experiencia de transformación. La cuestión es especialmente relevante porque pone en duda, como señala Larrosa 1996, justo la característica dominante del conocimiento académico: su separación del sujeto.</p> <p>Se hacen observaciones de carácter epistemológico para identificar formas y funciones de los conocimientos: conocimiento como mercancía, como objetos que se poseen.</p> <p>Por otra parte, pretende cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos, tiene que ver con la posibilidad de que la formación del profesorado puede llegar a constituir una experiencia.</p> <p>El saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado.</p> <p>Se exponen nociones de Didáctica en donde es necesaria siempre la mediación en cualquier aprendizaje, pero esa mediación no es sólo externa, sino que lo es también interna. Cada uno, cada una, tiene que vivir como saber pedagógico el que nace de él o ella. Y esto significa hacer mediaciones consigo mismo con relación a lo otro, a lo que viene como experiencia, saber, sugerencia, pregunta, etc. Por tanto, la formación tiene que ser, para los estudiantes, la oportunidad también para hacer las propias mediaciones respecto a lo que ya saben y tienen, respecto a lo que les permite pensar aquella respecto a sí, lo que</p>

	<p>posibilita que algo emerja como sentido propio (esto es, como lo que a uno le da sentido) ... (p. 70)</p> <p>“... no significa no enseñar Didáctica, o cualquier otra disciplina pedagógica, sino hacerlo desde otro lugar, entendiendo la Didáctica como un saber constituyente de la experiencia. Mireille Cifali (2005, 179) ha señalado que los “saberes constituidos”, como ella los llama, permiten un descentramiento respecto del saber que cada cual ha construido a partir de su relación consigo mismo y con los otros, con la sociedad y sus instituciones, así como también permiten un cuestionamiento sobre el proceso mismo de conocer. (p. 71)</p> <p>“... lo fundamental de la formación del profesorado es que puedan apreciar lo que supone predisponerse para esto, para esta escucha, para estas preguntas, para vivir esta relación a partir de quienes son, de lo que tienen como propio, de lo que están dispuestos a compartir. La paradoja de la formación, y de la Didáctica, es que es esto lo que tiene como propósito: en el fondo algo por aprender, pero que no se puede enseñar. La posibilidad de la educación se sostiene en la relación, en las relaciones que abrimos, que cuidamos, que propiciamos, que ayudamos a que puedan darse. Y la Didáctica no puede ocupar lo que ocurrirá en la relación educativa; no puede decir lo que tiene que pasar en esa relación, ni puede programarla, no la puede tecnificar.” (p. 78)</p>
<p>Autor del RAE</p>	<p>Oscar Gálvez</p>

Anexo 2. Matriz codificación Abierta: Concepciones, dimensiones y propiedades de la didáctica en Colombia

ARTÍCULO	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	PROPIEDADES	SUBCATEGORÍA	DIMENSIONES	PROPIEDADES	HALLAZGOS		
<p>Didáctica: una introducción panorámica y comparada Andrés Klaus Runge Peña Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia</p>	<p>Disciplina científica que hace parte del campo disciplinar y profesional de la pedagogía cuyo propósito es investigar y reflexionar sobre la enseñanza como situación compleja de manera que se logren conocimientos teóricos, prácticos y aplicados que repercutan positivamente sobre el transcurso y realización de la enseñanza misma, que contribuyan con la transformación e implementación práctica de los conocimientos logrados (p.213)</p>	<p>Francóna: La naturaleza específica de los saberes en juego, las relaciones que se entrelazan entre el docente y los estudiantes, la evolución de esas relaciones durante el transcurso de la enseñanza, los así los elementos esenciales que estudia la didáctica (p.227)</p> <p>Anglosajona: Es absorbida por el currículo ya que este aborda la organización de los conceptos, tiempos y métodos de enseñanza. El concepto de didáctica es prácticamente inexistente y tiene una connotación negativa.</p>	<p>Transposición didáctica: Como parte del análisis del contenido que, a su vez, es parte del análisis didáctico y que comienza con la transformación didáctica de un contenido cultural en un contenido formativo-educativo</p> <p>Curriculo: Estructura de los contenidos y los argumentos a dar con respecto a lo que será un conocimiento válido y legítimo dentro de una estructura de saber dado.</p>	<p>Didáctica de las disciplinas</p> <p>Psicología educacional</p>	<p>Se consolida como el estudio de los problemas que resultan de la enseñanza y la adquisición de los conocimientos en las diferentes disciplinas -áreas- escolares (p.229)</p> <p>Se preocupa fundamentalmente por los problemas del desarrollo, la inteligencia, la motivación y, sobre todo, del aprendizaje de cara a sus consecuencias para la enseñanza (p.225)</p>	<p>Pedagogía Didáctica Saber</p> <p>Intencionalidad Planación Institucionalización</p>	<p>En este contexto la didáctica se diferencia de la pedagogía por el papel central que juegan los contenidos escolares y por su dimensión epistemológica (por la naturaleza de los conocimientos a ser enseñados). Se enfoca a las disciplinas y los especialistas en ellas planteaban que enseñar y cómo hacerlo</p> <p>(Bildung) ... fue visto entonces como un obstáculo, por ser no operacionizable, no medible, no cuantificable, para el pensamiento pedagógico técnico-eficientista... propio del discurso curricular anglosajón.</p>	<p>La transposición didáctica (francófona) podría ser equivalente con el reduccionismo didáctico (tradición alemana).</p> <p>Anglosajona: Es absorbida por el currículo ya que este aborda la organización de los conceptos, tiempos y métodos de enseñanza. El concepto de didáctica es prácticamente inexistente y tiene una connotación negativa.</p>	
<p>Educación y pedagogía, Enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones Dr. Ricardo Lucio A. Revista de la universidad de la Salle</p>	<p>Saber que limita el proceso de instrucción, y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, etc. (p.38)</p>	<p>Alemana: Se tiene como una de las subdisciplinas de la pedagogía que trata de un modo teórico-práctico el problema de la enseñanza —no implemente el enseñar del maestro— en tanto situación compleja (maestro, alumno, métodos, medios, contenidos, fines, condiciones, tiempos, espacios, etc.). La didáctica es, pues, un campo de reflexión, investigación, organización, intervención e implementación práctica referida a asuntos que tienen que ver con la enseñanza. (p.226)</p>	<p>Bildung: La formación es un constructo filosófico, estético y moral que responde a una construcción individual y al devenir del ser en proyección al mundo</p> <p>Reducción didáctica: como parte del análisis del contenido que, a su vez, es parte del análisis didáctico y que comienza con la transformación didáctica de un contenido cultural en un contenido formativo-educativo (p.228)</p>	<p>Didáctica teórico-formativa</p>	<p>Formación Análisis didáctico</p>	<p>Dentro del tríptico didáctico establecido en la tradición francófona se establece el lado de la relación saber-docente, donde se encuentra la enseñanza, el trabajo didáctico de gestión de la información y de transposición didáctica. Es precisamente en este último lado que se ubican las didácticas de las ciencias, en donde se trabaja con los saberes disciplinares e específicos en mira a su transformación y transposición didáctica. Con ello se entra en lo que en el contexto francés se denomina transposición didáctica y en el contexto alemán se denomina educación didáctica (como parte del análisis del contenido que, a su vez, es parte del análisis didáctico y que comienza con la transformación didáctica de un contenido cultural en un contenido formativo-educativo).</p>	<p>La educación se enfoca en la actualidad dentro del modelo capitalista a crecer en un sentido pasivo de recibir las destrezas necesarias para producir eficientemente. Esto se realiza en tiempos limitados para alcanzar la medida estándar de mercancía productiva.</p>		
				<p>Educación</p>	<p>Proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o difusa, este crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación es ante todo, una práctica social que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre (de lo que he llamado su "crecer").</p>	<p>Crecimiento Desarrollo Producción</p>			

				<p>Pedagogía</p> <p>Como ciencia significa la sistematización del saber pedagógico, de sus métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo, en una palabra, su configuración como disciplina teórico-práctica.</p>	<p>Saber científico Teórico-práctica Reflexiva</p>	<p>Mientras que la educación puede ser consciente o inconsciente, la pedagogía es siempre y necesariamente un producto de la conciencia reflexiva.</p> <p>La pedagogía es una teoría práctica cuya función es orientar las prácticas educativas. Las teorías prácticas son ciencias aplicadas.</p> <p>La pedagogía responde a la pregunta ¿cómo educar?, mientras la didáctica a ¿cómo enseñar?</p>	<p>Tas el boom de la tecnología educativa la didáctica fue despreciada de la pedagogía convirtiéndose en una serie de fórmulas eficientes pero carentes de norte.</p>	
<p>Hacia una resignificación de la didáctica: Ciencias de la educación, pedagogía y didáctica una revisión conceptual y una síntesis provisional</p> <p>Selma Garrido Pimenta</p> <p>Pedagogía y saber No. 39</p> <p>Universidad Pedagógica Nacional</p>	<p>práctica educacional en situaciones históricamente ubicadas significa examinar en los contextos sociales donde se realiza –las clases y demás situaciones de enseñanza de las diversas áreas del conocimiento las escuelas, los sistemas de enseñanza, las culturas, las sociedades– y establecer el vínculo entre ellos. Las nuevas posibilidades de la didáctica emergen de las investigaciones sobre la enseñanza como práctica social viva. P.130</p>	<p>Didáctica general Didáctica de las disciplinas</p>	<p>Tramas conceptuales Contrato didáctico Transposición didáctica Situaciones didácticas</p>	<p>Pedagogía</p> <p>Schmid-Kowarzik (1983) define la pedagogía como una ciencia práctica de la y para la práctica educativa. Sus planteamientos se basan y admiten la dialéctica de la realidad educativa. La educación, como práctica social humana, es un fenómeno móvil, histórico, inconcluso, que no se puede captar en su totalidad, sino en su dialéctica... en la praxis del educador, hay que realizar el estudio sistemático, específico, riguroso, de la práctica social de la educación, para interferir en ella de modo consistente. p. 128</p>	<p>Práctica social Ciencia de la educación Ciencia práctica</p>	<p>En el ámbito de la ciencia de la educación, se volvió común asumir cuestiones y posicionamientos teóricos y científicos propios de las discusiones de ciencias próximas, apilándolos, de manera más o menos mecánica, a los problemas pedagógicos. De ese modo la pedagogía estaría renunciando a su especificidad, al punto de perder su tradición teórica y científica con nuevas preguntas y exigencias. P.128</p>	<p>Ciencia de la práctica, porque así, el proceso de desarrollo de las ciencias se podrá evaluar como una descomposición permanente del sujeto ante el objeto. O sea, como un recorrido por el cual el sujeto deja su centralidad para hay que reconocer que sus implicaciones son combinaciones de las relaciones que mantiene con el objeto. De ese modo el objeto se comprende como un "constituir" un "proponer", un "mostrar", un "simular" de lo "real", que jamás se alcanzará por entero. [...] La teoría sería, así, la exposición del conocimiento establecido con el objeto. [...] En este sentido sería posible comprender la Pedagogía como una ciencia del quehacer educativo, pero como tal, no se confundiría con el propio hacer, que sigue siendo la actividad del educador. (Mazzoni, 1984, p. 4). P. 129</p>	<p>Por consiguiente, la tarea de la didáctica es, en primer lugar, tomar la enseñanza como práctica social y comprender su funcionamiento como tal, su función social, sus implicaciones estructurales. En segundo lugar, realizar una acción de autorreflexión, de mirarse y verse como parte del fenómeno que estudia, porque "la Didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas de enseñar" (Confes, 1990, p. 18). P.134</p>
<p>Naturalización y diferenciación del saber pedagógico y didáctico</p> <p>Armando Zambrano Leal</p>	<p>No ofrece ninguna definición particular del concepto</p>	<p>Orden instrumental Transposición didáctica Situaciones didácticas</p>	<p>La didáctica de una disciplina evalúa los procesos de transmisión y adquisición de los conocimientos relativos al campo específico de esta disciplina o de las ciencias vecinas con las cuales ella interactúa? (Vergara, 1985, p. 109)</p>	<p>Pedagogía</p> <p>Saber Conocer Convocativo Social Disciplina</p> <p>Común disciplina-escuela: Un conocimiento es lo que permite el equilibrio entre el sujeto y el medio y un saber es una construcción social y cultural que habita</p> <p>La pedagogía se ha ocupado de la enseñanza y reflexiona sobre las finalidades de la acción educativa. En la modernidad, esta trabaja sobre la libertad y la autonomía; principios ilustrados. La naturaleza del saber pedagógico es filosófica y, por tanto, ético y moral. El apunta a la realización plena del estudiante y hace crítica de la razón educadora. Su base es la libertad. Los saberes provienen de la experiencia vivida y de la relación establecida con los otros y con el mundo (Hert, 2014)</p>	<p>Práctica social Ciencia de la educación Ciencia práctica</p>	<p>"La práctica didáctica termina en el aprendizaje; si no se pregunta por los problemas que emergen en la dificultad de aprender en la finalidad ética de dicho aprendizaje"</p>		
<p>Análisis categorial de cinco enfoques de la Didáctica de las Ciencias Experimentales a partir de la didáctica constructiva propuesta por Klafki</p> <p>Héctor Giráldez Wilman Ricardo</p>	<p>No ofrece ninguna definición particular del concepto</p>	<p>Didáctica Teórico-Formativa (W. Klafki): campo conceptual y disciplinar que se encarga de problematizar y vigilar los procesos de enseñanza con respecto a la relación de contenidos, siendo sus finalidades el entender cómo se lleva a cabo la formabilidad en el individuo. p.2</p>	<p>Formación no afirmativa Categorías para la selección de contenidos</p>			<p>Enfoque CTS: No se identifica el sujeto.</p> <p>Críticidad del enfoque asomas sociocientíficos: El sujeto como responde frente a las situaciones de orden científico desde su conocimiento, emocionalidad e ideología. (sentido.)</p> <p>Críticidad del enfoque aprendizaje por argumentación: Alza el sujeto del argumento.</p> <p>Críticidad del enfoque aprendizaje significativo: Se trata de una perspectiva antropológica en relación con las actividades de su grupo social, que permite al individuo participar de tales actividades.</p> <p>Críticidad de la Teoría de resolución de problemas: El enfoque por resolución de problemas de la didáctica de las ciencias, busca el mejoramiento de ciertos aspectos esenciales de la cultura, como lo son el desarrollo social y el aprendizaje de la cultura por parte de los individuos, a través de la construcción y desarrollo de situaciones problema. El sujeto está inmerso</p>		
<p>Revista Tecnol. Episteme y Didaxis: TED. Año 2014, Número Extraordinario</p>	<p>Didáctica de las ciencias experimentales: dominio específico de conocimiento, con los elementos propios de una disciplina científica: una comunidad científica, unos órganos de expresión, unas líneas de investigación definidas y una evolución hacia consensos generalizados y hacia la integración de los distintos aspectos en cuerpos coherentes de conocimiento (Carrascosa, J., Gil, D. & Martínez, F., 1999:22). p.3</p>	<p>Enfoque CTS para configurar, desde la educación, aspectos como la alfabetización científica y tecnológica de la ciudadanía.</p>						
<p>Para Comenio la pedagogía y la didáctica, como tales, no se fundamentan en sí mismas, sino que son la consecuencia inescapable de una visión panstésica del mundo y del hombre con un marcado tinte de renovación y cambio. Comenio habla siempre de "res libere" fundamentales a partir de los cuales el hombre puede experimentar y saber todo lo posible de ser real (la naturaleza, las cosas en sí mismas), el ser mental (el intelecto, la conciencia, el espíritu, el pensamiento) y el ser verbal (las escrituras, las palabras), y de un método de tripartición que no le "hace violencia a las cosas", p.105.</p>	<p>Didáctica analítica</p>	<p>Exposición clara del asunto tratado, generalizándolo y organizándolo según su propio orden, presentándolo en series ordenadas que corresponden a su propio modo de ser, analizando en sus partes constituyentes esenciales y accidentales, determinando conceptualmente tales partes y definiéndolas de una manera clara, y elaborando a partir de allí ideas de las que resultan los respectivos axiomas y principios. p.100.</p>	<p>Significa sabiduría universal, es decir, el conocimiento de todas las cosas que son, según el modo y la manera en que son, el saber acerca del fin y el uso para el que están allí.</p> <p>Tres cosas son necesarias: 1. que se sepa todo según su esencia; 2. que se reconozca según sus formas; y finalmente, 3. que a través de su finalidad todo muestre de un modo claro su aplicación. (Comenio, 1970, p. 442) p. 98</p> <p>La pansofía no es saber enciclopédico</p>	<p>Panografía o llamado universal</p> <p>"Panangia" o lamination universal</p> <p>"Panografía" o sabiduría universal</p> <p>"Panorografía" o acerca de un lenguaje universal</p> <p>"Panurografía" o reforma universal</p> <p>"Panurrufo" o exhortación universal</p> <p>Panpedia o educación (formación) "camino explorado a través del cual la luz pansofica se difunde mediante la inteligencia, las palabras y las acciones de los hombres" (Comenio, 1992b, p. 45). P.103.</p>	<p>Para Comenio el conocimiento y la formación humanos sólo se configuran como algo verdadero en la unidad de la teoría, la praxis y la creencia. Pág. 38</p> <p>Para Comenio la pedagogía y la didáctica, como tales, no se fundamentan en sí mismas, sino que son la consecuencia inescapable de una visión panstésica del mundo y del hombre con un marcado tinte de renovación y cambio.</p> <p>"Cuando el hombre se asume como responsable de él y del mundo, se hace más allá de la responsabilidad del "qué", sino responsable del "para qué" del saber y de la acción. Es decir que el hombre no ha de limitarse simplemente a pensar y a actuar en el mundo, su pensar y su actuar deben ser, además, responsables –para consigo mismo, para con los otros, para con Dios–"</p> <p>Para Comenio el hombre tiene una luz que es responsable con el mundo, es decir, no debe pensar sólo en su propio beneficio o egoísmo, sino que su pensar y actuar deben hacer en pro y beneficio tanto de la naturaleza, del mundo y del hombre. Al hablar de "para todos todos", se refiere entonces a esta relación que supera el conocimiento enciclopédico, para buscar la comprensión del mundo compartida y beneficiosa para todos. el hombre como ser a imagen y semejanza de Dios, posee libre albedrío, pero no debe ser usado para aproximarse a su origen divino en la bondad de sus actos, aun reconociendo su imperfección lo que lo ubica como puente en la frontera entre lo terrenal y divino.</p>	<p>La educación como medio formador debe buscar superar el "Samsvognost". Este concepto ha sido difícil de determinar se puede entender como Comenio es "cuando un hombre o un ángel olvida que Dios obtiene su ser, su vida, su concepto, su fuerza y todo, y que todas las cosas en el mundo deben marchar según la voluntad de Dios, inclusive su propia [...] (Son dos los aspectos del "samsvognost": 1) el que uno se ponga a sí mismo como meta a sí mismo quiere decir amarse, poner atención y preocuparse sólo en uno mismo; con ello, además, se pone uno como comienzo de sí, es decir, que sólo se buscara concepción y apoyo en sí mismo y se continuara en todas las cosas la propia recordad" (Comenio, 1964, pp. 79 y 80). Cf. Patocka, 1971, p. 17. P.99.</p>	<p>La pansofía quiere es que el hombre, como ser privilegiado de la creación –como imagen de Dios–, en específico, la unidad en lo múltiple, lo general en lo particular y la totalidad en lo partes. En otras palabras: la armonía del mundo. Así pues, el resultado de todo ello, es decir, el hombre formado educación universalmente pansoficada – debe ser un nuevo hombre curado de esta tal del "tabernáculo del mundo" y se encuentra listo para una nueva humanidad reformada. La meta de esta reforma universal a través de una educación universal es un hombre en capacidad de actuar en el mundo de un modo responsable. P.106.</p>	
<p>La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor</p> <p>Erardo Andrés Peratán Schweven</p> <p>Folios • Segunda época • N.º 37 • pp. 83-93</p>	<p>No ofrece ninguna definición particular del concepto</p>	<p>Didáctica Magna</p>		<p>Componetes identificados en la investigación sobre el pensamiento del profesor: Los saberes académicos Los saberes basados en la experiencia Las rutinas y guiones Las teorías implícitas.</p>	<p>Componetes identificados en la investigación sobre el pensamiento del profesor:</p>	<p>La transposición didáctica desde esta perspectiva epistemológica no se reduce a hacer enseñable los contenidos, sino que obedece a enseñar a la fundamentación epistemológica del conocimiento profesional del profesorado, más allá de las disciplinas de referencia. Pero es claro que no solo dicha fuente constituye el complejo sujeto epistemológico del conocimiento del profesor, también la historia de vida, la cultura institucional y la práctica profesional están</p>		

<p>Universidad Pedagógica Nacional</p>			<p>Conocimiento didáctico del contenido</p>	<p>Los saberes que hacen que un profesor sepa cómo enseñar un contenido disciplinar específico y que, a su vez, incluye "las más poderosas formas de representación" (tales como analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, o sea, las formas de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros" (Shulman, 2006, p. 9) Se constituye en un saber de segundo orden, dentro del desarrollo de las profesiones y las disciplinas, no deja de ser un saber técnico que se pone al servicio de los saberes disciplinares, para ser transmitidos a otros. Pág. 83</p> <p>Reduce el conocimiento propio del profesor a un saber instrumental basar de las disciplinas que buscan su popularización, o en el mejor de los casos la democratización de las mismas en un proceso general de alfabetización escolar.</p>	<p>involucradas en el proceso de producción de dicho conocimiento, ofreciendo una visión más amplia de este concepto particular dentro de la didáctica y que podrá allegar valores de planteamiento. Funcionan al reconocer, validar y diferenciar el saber profesional del profesorado en contraste lo saberes propios de los especialistas de las disciplinas ya que sus campos de acción, enfoques y naturalezas mismas obedecen a espectros cognitivos distintos.</p>
<p>La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción</p> <p>Mónica Moreno Torres Edwin Carvajal Córdova</p> <p>Pedagogía y Saberes No. 33. Facultad de Educación, 2010, pp. 99 - 110</p> <p>Universidad Pedagógica Nacional.</p>	<p>Didáctica de la literatura</p>	<p>La didáctica de la literatura es una disciplina crítica y emancipadora en construcción" (p. 60) 105</p>	<p>Pedagogía del lenguaje</p>	<p>Este giro considera el lenguaje como una disciplina científica interesada en preguntarse por el lugar del sentido en relación con su naturaleza técnica, epistémica, metodológica y técnica. Pág. 100</p>	<p>Alvarez, Rodas y Piedrahíta (2005) expresan que a la didáctica de la literatura le corresponde analizar y estudiar particulares dimensiones y campos del ámbito escolar: las intenciones de quienes diseñan el currículo en esta área, las concepciones de estudiante que se derivan de dichas propuestas, las nociones de aprendizaje y las situaciones que potencian o obstaculizan el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en atención al currículo y los programas de área. P.105</p>
<p>Antotaciones para una didáctica no lineal, una que se funda en la potencia del sujeto</p> <p>Jorge Hernán Betancourt Cadavid</p> <p>Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia</p> <p>Corporación Universitaria Lasallista, Medellín, Colombia</p> <p>Itinerario Educativo + ISSN 91212753 + Año XVI, n.º 62 + julio</p> <p>Diciembre de 2013 + p. 59-70</p>	<p>Didáctica general</p>	<p>La didáctica en términos generales invita al trabajo delimitado desde parámetros que, de manera lineal, se desarrollan con base en lo establecido y se hace posible en la medida en que hay límites estrechamente definidos. P. 62</p>	<p>Didáctica lineal</p>	<p>Didáctica parametral</p>	<p>la didáctica en términos parametrales concierne en la resiliencia a partir de los límites establecidos previamente, desde planes y programas de estudio delimitados, igualmente suceden con las formas de enseñar y de aprender. Por lo tanto, esta didáctica pretende una educación –sin garantías de formación, en tanto construcción del sujeto, que en que impugnar solo el enciclopedismo, la posibilidad del cuestionamiento, la controversia, sin espacio para el conflicto y la construcción de saber desde el enfrentamiento de los datos, en medio de los procesos de aprendizaje. Es la educación de competencias que hace de la labor del docente, una mecánica para el acceso al conocimiento. P.63</p>
<p>Este trabajo presenta ideas en torno a una didáctica que lee expresiones de cualquier tipo, en su contenido explícito o implícito; una didáctica que asume de alguna manera las lógicas de razonamiento con las que se construye la realidad, que no están sujetas a parámetros. En los parámetros, en los límites hace presencia la colonialidad del saber y del poder, que garantizan la construcción del sujeto y su subjetividad. Desde razonamientos intrayectados p.60.</p>	<p>Formación</p>	<p>Cuando hablamos del individuo como de entidad histórica nos referimos no sólo a la historia respectivamente y memoria de un miembro particular de la especie humana, sino también a la conciencia de su propia individualidad como ser humano consciente, proceso del que forma parte el conocimiento de su identidad (Inhelder y Piaget, 1973, p. 189). P.68</p>	<p>Formación</p>	<p>La formación de la persona radica hoy en día en la superación intelectual de la ciencia, precisamente en su dimensión técnico-constructiva, en cuanto que se ha convertido ella misma en un mundo en la vida práctica, constituyendo la sustancia de la vida, que se trata de formar, tan sólo el paso por la vida práctica, por las ciencias, le permite al hombre alcanzar el nivel desde el cual se plantea de manera urgente la formación (Benzer, 1998, p. 93). P.68</p>	<p>Lo que se denomina "hace referencia al interés epistemológico que a lo largo de este trabajo se ha hecho. Desde ese postulado se trata de que la didáctica pretenda capacitar a los sujetos y los movimientos sociales que de ellos emergen, en una autodeterminación, desde las dimensiones de sus vidas, a la vez que se hacen conscientes de que la realidad de las instituciones educativas no responde a los objetivos que claramente han definido el campo de la pedagogía. la formación y la educación se ven sujetos. P.69</p>
<p>Las unidades didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales, Educación Ambiental y Pensamiento Lógico Matemático</p> <p>Emar David Álvarez Tamayo</p> <p>Itinerario Educativo + ISSN 9121-2753 + Año XVI, n.º 60 + julio</p> <p>Diciembre de 2013 + p. 115-135</p> <p>Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia</p>	<p>Unidad didáctica</p>	<p>se entiende como una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado y completo (MTC, 1988, citado por Gallego y Salvador, 2010, p. 303). De acuerdo con lo propuesto por los autores la UD pretende descentralizar aprendizajes significativos de una temática específica, razón por la cual es conocida como unidad relativa de trabajo. P.118</p>	<p>Unidad didáctica</p>	<p>Ismael prelos Historia y epistemología de la ciencia Múltiples modos semióticos y TIC Metacognición Evolución conceptual</p>	<p>Tamayo et al. (2013) proponen: Al ser la enseñanza una actividad que involucra distintas entidades y no una actividad de transmisión de información, vemos la necesidad de abordar la educación de las ciencias desde una perspectiva constructivista y evolutiva, en la cual se integran aspectos tales como: la historia y epistemología de los conceptos, las ideas previas de los estudiantes, la reflexión metacognitiva, los múltiples lenguajes que incluyen las TIC y el proceso de evolución conceptual como aspecto que permite una evaluación formativa, la transformación del conocimiento del pensamiento inicial y final de los docentes y de los estudiantes (p.109). p.119</p>
<p>Los artefactos culturales didácticos: mediadores entre conocimientos científicos escolares y conocimientos tradicionales. Frente a perspectivas que sustentan la hegemonía</p> <p>Eduardo Martín Nizala Ciudad</p> <p>Revista Tecnó, Episteme y Didaxis. Año 2018. Número Extraordinario</p> <p>Universidad Pedagógica Nacional</p>	<p>Los Artefactos Culturales Didácticos (ACD)</p>	<p>Modelos materiales que desde su contenido didáctico y cultural permiten articular y mediar interconexiones los sistemas de conocimiento (científicos escolares y tradicionales). P.4</p>	<p>Los Artefactos Culturales Didácticos (ACD)</p>	<p>elementos didácticos de vinculación de los sistemas de conocimientos, en la medida que expresan signos culturales, valores simbólicos y significados desde la especificidad contextual local y por sus propiedades y características materiales son susceptibles de ser analizados desde los conocimientos científicos escolares (cce). P.5</p>	<p>Los artefactos culturales abotados desde un concepto didáctico intercultural posibilitan la enseñanza de conocimientos específicos al artefacto cultural y darten de sus propiedades materiales. En este sentido, los artefactos culturales posibilitan la generación de una intencionalidad didáctica de vinculación y mediación entre los sistemas de conocimientos cce y tradicional y por tanto, adquiere una connotación modelística. P. 4</p>
<p>El legado de Piaget a la didáctica de la Geometría</p> <p>Leonor Camargo Uribe</p> <p>Revista Colombiana de Educación, N.º 60. Primer semestre 2011. Bogotá, Colombia. Pág. 41-60</p> <p>Universidad Pedagógica Nacional</p>	<p>Didáctica de la geometría</p>	<p>En algunos estudios en el área de didáctica de la Geometría se ha asumido la tarea de correlacionar los niveles de un nivel con la tipología de niveles de pensamiento de Piaget contribuyendo de ese modo a caracterizar el pensamiento de los aprendices en diferentes niveles educativos y alertando sobre lo que ellos están en posibilidad de aprender. P.54</p>		<p>Los profesores no pueden esperar que los estudiantes aprendan por imitación o mediante étras explicaciones, sino a partir de lo que han encontrado por ellos mismos. P.53</p>	

<p>las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del mejor profesorado de las universidades acreditadas en Colombia</p> <p>Dr. Hna. Mariamta Marroquín Yeroa*</p> <p>Dr. Oscar Olmedo Valverde Riascos</p> <p>Universidad Pedagógica Nacional</p> <p>Folios, 49, 49-40</p>	<p>No ofrece ninguna definición particular del concepto</p>			<p>Educación</p> <p>Enseñanza</p> <p>Aprendizaje</p>		<p>Respecto a las concepciones pedagógicas y didácticas que subyacen en la significación de sus prácticas de enseñanza, se evidencia que son de carácter ecléctico asumiendo, los docentes, posturas intermedias. P.39.</p>	<p>Desde lo cualitativo, desde el significado de las concepciones didácticas desde el aprendizaje, la docencia y las demás concepciones que involucran la actividad de los dos actores del hecho de aprender, se descubre un sesgado enfoque constructivista. P.39.</p>	<p>Desde lo comprensivo o hermenéutico, las concepciones pedagógicas y didácticas se ubican en extremos opuestos, es decir, muestran un enfoque constructivista que permite concluir que ciertos términos fueron analizados más desde el significado que desde su práctica. p. 39.</p>
<p>la secuencia didáctica en el aula</p> <p>Zully Cuelar López Mg</p> <p>Revista Tecnó, Episteme y Didaxis: TED. Año 2014, Número Extraordinario</p>	<p>No ofrece ninguna definición particular del concepto</p>			<p>Secuencia didáctica</p>	<p>Instrumento que nos permite interrogar y demostrar el sentido de la realidad, constituyéndose en el lenguaje gráfico fundamental de nuestra experiencia. Es el registro sistemático y coherente del nuevo diseño experimental (Hortals, 1993), P. 3.</p>	<p>Contexto</p> <p>Búsqueda en Literatura</p> <p>Planación (Finalidad, estructura, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, secuencia de clase con una fase de introducción, desarrollo y cierre).</p> <p>Aplicación</p> <p>Reflexión</p>		
<p>la transposición didáctica del trabajo de Amadeo Avogadro</p> <p>Katerini Suzana Farieta Bonilla</p> <p>Tecnó, Episteme y Didaxis No. 17 pp.130-153</p> <p>Universidad Pedagógica Nacional</p>	<p>No ofrece ninguna definición particular del concepto</p>			<p>Transposición Didáctica</p>	<p>No ofrece ningún dato</p>			
<p>Reseña de la tesis "Dimensiones interactiva, discursiva y didáctica del estilo de enseñanza. El caso de las Ciencias Naturales"</p> <p>Ángela Camargo</p> <p>Revista Colombiana de Educación, N° 60</p> <p>Universidad Pedagógica Nacional</p>	<p>No ofrece ninguna definición particular del concepto</p>			<p>Estilo de enseñanza</p>	<p>Forma particular, de naturaleza individual, que tiene el profesor de conducir su actividad pedagógica. P.173</p> <p>rango individual del enseñante que lo caracteriza de forma estable y general, sin connotar en ello ninguna valoración frente a la calidad de su enseñanza. Con esta delimitación se ha intentado separar esta noción de otras similares, tales como los "enfoques" o los "modelos" pedagógicos (Hedrich, 2007, Camargo y Hedrich, 2007) P.173</p>			
<p>la historia como recurso didáctico: el caso de los Elementos de Euclides</p> <p>Sara Helena Sánchez B*</p> <p>Tecnó, Episteme y Didaxis N° 12 "Segundo semestre de 2012" pp. 71-92</p> <p>Universidad Pedagógica Nacional</p>	<p>No ofrece ninguna definición particular del concepto</p>						<p>El artículo se centra en explorar el trabajo de algunos autores importantes en el desarrollo de teorías matemáticas y geométricas a lo largo de la historia y sus producciones. Se reconoce que la historia (en este caso de las matemáticas) es un factor importante no solo para comprender una teoría o práctica, sino para reconocer cuales fueron los constructos, necesidades y momentos históricos que llevaron a distintos pensadores a esforzarse por generar respuestas desde la observación, exploración, el análisis y la experimentación.</p> <p>El artículo se centra en la importancia de replantear los contenidos que se enseñan en la actualidad específicamente en las matemáticas, más no se pregunta sobre la importancia real de enseñarlas, aun menos de cuál sería el impacto en la vida del estudiante al obtener estos aprendizajes, más allá de la enseñanza del contenido por el contenido y la especialidad.</p>	
<p>Didáctica de la lectura basada en metacognición</p> <p>Álvaro William Santiago Galvis</p> <p>Miriam Cecilia Castillo Perilla Dorá</p> <p>Los Morales Castellano</p> <p>Folios *Segunda época * N.º 39 * Segundo semestre de 2009 * pp. 9-24</p> <p>Universidad Pedagógica Nacional</p>	<p>No ofrece ninguna definición particular del concepto</p>						<p>El artículo se centra en presentar la metodología aplicada a la investigación y sus resultados en torno a la metacognición.</p> <p>Si bien nombra la didáctica en sus inicios, nunca entra a hablar directamente de esta.</p>	
<p>La investigación sobre la formación de profesores desde la perspectiva del cambio didáctico</p> <p>Carlos Javier Mosquera Suárez</p> <p>Magis, Volumen 3 / NÚMERO 67 / ENERO-JUNIO DE 2011 / ISSN 20271174 / Bogotá, Colombia / Página 265-282.</p>	<p>La preponderancia de la integración teoría didáctica-práctica docente ha de permitir la formación de actitudes positivas del profesorado de ciencias hacia la innovación y la investigación didáctica, ya que favorece un interés más explícito por parte del profesor hacia la actividad docente entendida como una práctica profesional fundamentada en conocimientos y prácticas coherentes con teorías y metodologías especializadas en el estudio de la educación ciudadana y los problemas asociados con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el currículo, entre otros.</p>	<p>Didácticas específicas de las Ciencias</p>	<p>el comienzo de la década de los 80 marca una época en la que la Didáctica de las Ciencias se encuentra en una situación preparadigmática; se comienza a configurar un conjunto de paradigmas de investigación relacionados con problemáticas asociadas a la educación científica y se pueden reconocer fácilmente diversas investigaciones sobre aspectos globales del aprendizaje y el desarrollo de los niños, muy propios de un dominio de la psicología educativa pero aplicados a la investigación sobre disciplinas científicas y concretamente, a investigaciones sobre procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, es decir, progresivamente van consolidando el campo de conocimientos propio de la Didáctica de las Ciencias.</p>	<p>Formación</p>	<p>Epistemología docente</p>	<p>el reconocimiento de la epistemología docente brinda las claves necesarias para comprender los conocimientos y las actitudes de los profesores en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y en definitiva, el currículo. La epistemología docente ha de permitir el logro de reestructuraciones didácticas débiles o fuertes y en general, ha de permitir comprender las características de la práctica docente. En contraposición, no tener en cuenta la epistemología del docente al momento de diseñar programas de formación inicial o continuada del profesorado de ciencias, puede constituirse en un serio impedimento para el desarrollo de cambios didácticos.</p>	<p>El aprendizaje significativo de la Didáctica de las Ciencias por parte de Profesores de Ciencias, implica la elaboración de un amplio espectro de conocimientos en epistemología de la ciencia, en currículo, en enseñanza, aprendizaje, evaluación, el desarrollo de un conjunto de actitudes positivas y de esquemas de acción consistentes con una docencia innovadora que rompe fuertemente con modelos de enseñanza tradicionalmente asumidos por los profesores y por las instituciones educativas y muchas veces, reforzados por las propias políticas públicas en educación y por las tradiciones educativas de nuestras sociedades</p>	
<p>Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos.</p> <p>Carlos Beltrán Veliz, Carlos Felmer del Valle Rojas.</p> <p>Magis, VOLUMEN 11 / NÚMERO 23 / ENERO-JUNIO DE 2019 / ISSN 20271174 / BOGOTÁ, COLOMBIA / Páginas 5-22.</p>	<p>Según Leo Shulman (2005), la base de conocimientos del profesor— como mínimo— incluiría las categorías: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura; conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como "herramientas para el oficio" del docente; conocimiento didáctico del contenido; una especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional; conocimiento de los alumnos y de sus características; conocimiento de los contextos educativos, que abarca desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distintos escenarios, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y el conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos</p>	<p>Conocimiento didáctico del contenido</p>	<p>La responsabilidad del profesor es transformar el saber sabio (o sea, el saber científico o artístico) en un saber enseñado, con el fin de que los estudiantes puedan comprender ese lenguaje y puedan apropiarse de este conocimiento (Grisales Franco & González-Aguilero 2009). Desde este plano, es preciso abordar el modelo integrador del CCC de Julie Gess- Newsome (1999) que considera tipo de conocimiento que se constituyen en conceptos claves para sustentar los saberes disciplinarios, didácticos y contextuales, conjugando la actuación docente, donde hay un desafío a la superación de una enseñanza tradicional magistral, de tal forma que esta se oriente a una lógica paradidáctica (Pelón Arcaay, Mansilla Sepúlveda & San Martín Cantero, 2009).</p>	<p>Transposición didáctica</p>	<p>Conocimiento del tema</p> <p>Conocimiento didáctico</p> <p>Conocimiento del contexto.</p>	<p>Chevallard (1991) la define como: "Un contenido de saber que ha sido designado como un saber para enseñar, sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (pág. 45)"</p>		

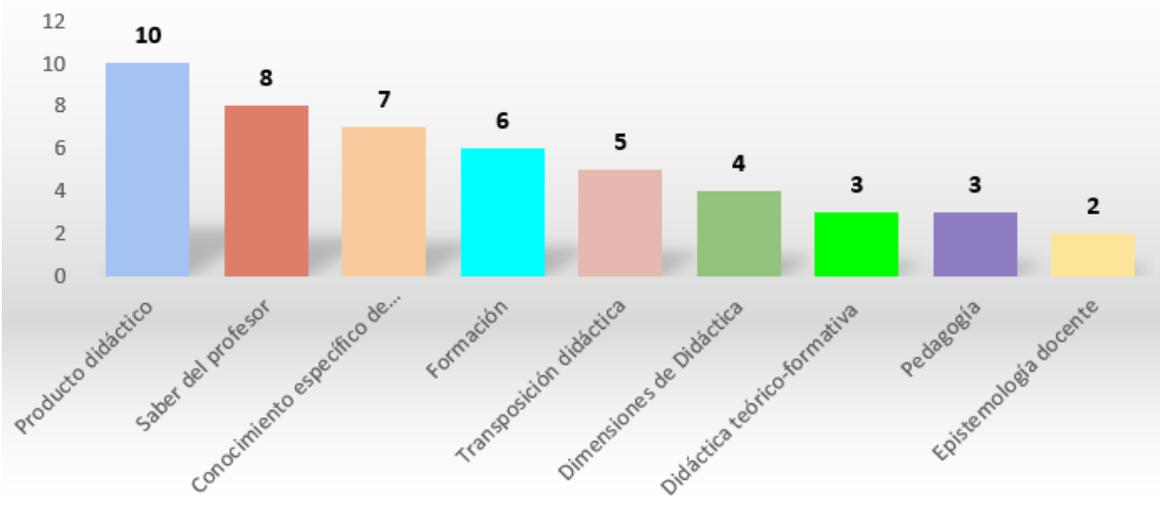
<p>De los contenidos al conocimiento escolar en las clases de ciencias</p> <p>Carmen Alicia Martínez Rivera</p> <p>Revista educación y pedagogía Vol. XVII N.º 43.</p>	<p>No ofrece ninguna definición particular del concepto</p>			<p>CONOCIMIENTO ESCOLAR</p>	<p>el conocimiento escolar busca promover la construcción de una cosmovisión que facilite la participación argumentada y crítica en los problemas socio-ambientales que sean relevantes para el ciudadano. Esta construcción debe ser gradual, evolutiva y orientada, mediante diferentes niveles de formulación (García Díaz, 1994), de modo que no se definan sólo estados óptimos finales, sino orientaciones sobre posibles itinerarios a seguir. (p.154)</p>	<p>El conocimiento didáctico de los contenidos constituye el conocimiento más específico de la profesión docente. Es entendido como "un conocimiento práctico y profesionalizado del contenido y de su enseñanza y aprendizaje" (Martín y Porlán, 1999: 125).</p>	<p>Se puede ver que, en el título, a pesar del discurso a favor del conocimiento transversal e integrado se da prioridad al campo de las ciencias. Refuerza la idea de que se han hecho esfuerzos y análisis parciales y aislados que tienen en cuenta aspectos de disciplinas específicas. Una razón más para abrir una alternativa en los planteamientos didácticos.</p>
<p>Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común.</p> <p>Antonio Lobato-Junior</p> <p>Universidad Distrital Francisco José de Caldas.</p> <p>VOLUMEN 5 / NÚMERO 11 / ENERO-JUNIO DE 2013 / ISSN 2027-1174 / Bogotá - Colombia / Página 277-295</p> <p>Maga.</p>	<p>Las concepciones investigativas desmantilan una mejor comprensión del objeto de la didáctica. Desde este enfoque y haciendo referencia a la obra de Katharin Tomaszewsky, Lina María Grisales- Franco (2012, p. 212) afirma que esa variedad de elementos relacionados de manera sistemática la impiden entender a la didáctica el sentido de proceso, es decir, hacen pensar la enseñanza como algo progresivo, secuencial y distante"</p>	<p>El saber</p>	<p>El saber, según Guy Brousseau, citado por Juan D. Godino, Vicenc Fort, Angel Contreras y Miguel R. Wilhelmi (2008), tiene una existencia cultural, preexistente y, en cierta forma, independiente de las personas e instituciones interesadas en su construcción y comunicación. El análisis de los procesos de comunicación y reconstrucción de dichos saberes por el sujeto en el seno de los sistemas didácticos es el objetivo fundamental de la didáctica (p. 126).</p>	<p>Conocimiento cotidiano-conocimiento científico-conocimiento escolar</p>	<p>No se trata de una reelaboración del conocimiento científico disciplinar, sino de una "integración y transformación didáctica" de distintos tipos de conocimiento, que permite la elaboración de un conocimiento escolar diferenciado (García Díaz, 1994). Esta es una distinción fundamental, pues no se pretende asumir varios conocimientos que podrían igualmente permanecer juxtapuestos, sino que se transforman de tal manera que dan origen a un nuevo "saber".</p>	<p>Lo que aquí hemos planteado señala la necesidad de desarrollar una teoría del conocimiento escolar. De modo que es necesario un debate generalizado sobre los contenidos. Guisa la primera tarea pendiente es desarrollar un amplio debate a nivel social y del profesorado sobre el tema de los contenidos, sin el cual será difícil generar cambios substanciales en el currículo. (Fredriaf y Del Carmen, 1997: 17).</p>	<p>Resalta la importancia de la cuestión didáctica en la consecución de conocimientos que se transformaron en saberes. Capital cultural que da herramientas a una sociedad para orientar la escuela desde las representaciones sociales.</p>
<p>Modelo teórico- didáctico tecnológico didáctico para el aprendizaje de los matemáticos en la formación básica secundaria.</p> <p>Méndez, N. (2016).</p> <p>Itinerario Educativo, 68, 65-77</p>	<p>El modelo teórico que se concibe se basa en la relación entre estos cuatro componentes fundamentales: El Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Matemática – PEAM (Objeto) ¿El qué?, la asignatura Matemática de grado 9º de básica secundaria (Contenido) ¿El qué? y la Didáctica (método) ¿El cómo? Las TIC y los dispositivos tecnológicos a usar (medio) ¿El con qué?</p>	<p>Estas cuatro unidades permitirán al estudiante formar una habilidad específica en cada una de ellas, a partir de la relación entre el contenido (procedimental y cognitivo), el método (TIC) y el medio (dispositivos tecnológicos) para arribar al objetivo principal de la matemática del grado 9º que es la resolución de problemas matemáticos y de la realidad a partir de la modelación. Las habilidades que logrará el estudiante.</p>	<p>Herramientas didácticas</p>	<p>Procedimientos didácticos</p>	<p>ayuden y posibiliten al estudiante a desarrollar habilidades, capacidades y, en un mayor estado de competencias, para desenvolverse en el mundo real de una manera eficiente y acorde con las necesidades actuales que el mundo de hoy demanda.</p>	<p>Se ve claramente el reduccionismo de la didáctica a un método. Herramientas didácticas como medios interactivos y procedimientos como el desarrollo de un currículo.</p>	
<p>El juego como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento numérico.</p> <p>Aristzábal, J.H., Corato, H. y Gutiérrez, H. (2016).</p> <p>Itinerario Educativo, 67, 123-137.</p>	<p>No ofrece ninguna definición particular del concepto</p>		<p>Estrategia didáctica</p>	<p>El juego ocupa un lugar primordial en las múltiples actividades del niño y en su desarrollo socioafectivo, por tal motivo el proyecto "El Juego como una estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento numérico en las cuatro operaciones básicas" permite desarrollar distintas habilidades de cálculo y relaciones para familiarizarse y realimentar el conocimiento de las operaciones básicas (adición, sustracción producto y cociente) a través de la sorpresa, la práctica y la diversión, al igual que sirve de alternativa de evaluación de dichas operaciones por su dinamismo, en los estudiantes de grado quinto.</p>	<p>Teniendo en cuenta la realidad educativa, se recomienda a los docentes plantear y escoger estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras en el marco del juego como estrategia de enseñanza, que conlleven al desarrollo del pensamiento matemático</p>	<p>Otro ejemplo del reduccionismo de la didáctica a dos concepciones que ni se explican o profundizan y se entremezclan. Usan didáctica como estrategia y como método. No hay distinción al usar el término en símbles con términos como juego o pedagogía.</p>	
<p>Creación de la cartilla didáctica "ser niños y niñas, mi mundo tu mundo", un espacio de reflexión pedagógica para la formación docente, en el marco de la estrategia de cero a siempre.</p> <p>Mora, P., Solano, S y Balaños, V. (2016).</p> <p>Itinerario Educativo, 67, 81-102.</p>	<p>No ofrece ninguna definición particular del concepto</p>		<p>Estrategia de enseñanza</p>	<p>Método</p>	<p>Han abordado aspectos como los siguientes: diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros (Díaz y Lule, 1978, p. 2).</p>	<p>secuencia didáctica: esta fue considerada como orientadora y en los cuatro operaciones básicas y en otros temas, como una estrategia ética para superar las dificultades encontradas en la educación matemática.</p>	
<p>Creación de la cartilla didáctica "ser niños y niñas, mi mundo tu mundo", un espacio de reflexión pedagógica para la formación docente, en el marco de la estrategia de cero a siempre.</p> <p>Mora, P., Solano, S y Balaños, V. (2016).</p> <p>Itinerario Educativo, 67, 81-102.</p>	<p>No ofrece ninguna definición particular del concepto</p>		<p>Material didáctico</p>	<p>Aquella herramienta que un profesor usa para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes dentro de un contexto educativo, estimulando la función de los sentidos para acceder de manera fácil a la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes o destrezas (Laine, 2006, citado por Sánchez y Martínez, 2005, p.11).</p>	<p>secuencia didáctica: esta fue considerada como orientadora y en los cuatro operaciones básicas y en otros temas, como una estrategia ética para superar las dificultades encontradas en la educación matemática.</p>	<p>Cabe indicar, que también contribuye en disminuir la improvisación y mezcla de los ejes temáticos, a través de un proceso reflexivo en el que participan los pequeños, los docentes, los contenidos y por ende el contexto.</p>	<p>Rechazan la improvisación y la mezcla de ejes temáticos. En un análisis didáctico reflexivo y en una situación de enseñanza no se podrían rechazar tales condiciones, por el contrario, se tomarían a favor y se convertirían en una manera de acercarse de manera más real a las necesidades de enseñanza.</p>

<p>Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza Diego H. Arias Gómez Elizabeth Torres Puentes. Revista Norita Investigación Educativa</p>	<p>La didáctica, entendida como aquel saber preocupado por el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza, revisa una importancia trascendental en la práctica educativa contemporánea y no siempre ha estado con la suficiente inversión ni producción teórica por parte de la academia, pues, con frecuencia, es reducida a un ámbito instrumental de menor valía." (pág. 42)</p>	<p>La didáctica pone el acento en una dimensión que claramente va más allá de lo simplemente técnico y alude a la fundamentación epistémica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y formativos. (p. 43)</p>	<p>Unidad Didáctica</p>	<p>Una Unidad didáctica es un conjunto de elementos pedagógicos dispuestos organizadamente para desarrollar una clase en un tiempo espacio y contexto determinados. Si bien tradicionalmente se ha entendido este componente educativo como la estructuración simple de un tema para implementarlo en el aula, en realidad la Unidad didáctica es mucho más.</p>	<p>...debe tener en cuenta no solo los contenidos a trabajar, sino que también ha de considerar los objetivos procedimentales y valorativos necesarios para desmenujar la clase. Generalmente una Unidad didáctica requiere varias horas de clase para llevarse a cabo, pero finalmente es el docente, las características del grupo de estudiantes y la naturaleza de la temática las que determinan el tiempo necesario para implementarla. Usualmente la Unidad didáctica corresponde a la planeación de aquello que el docente desea que suceda en el aula. (pág. 43)</p>	<p>aunque tienen intención es de reivindicar el concepto central, no explican cuál es la perspectiva de formación que persiguen. Aunque lo rechazan, vuelven a reducir la didáctica a una Unidad o Secuencia de Contenidos y estrategias.</p>
<p>Didáctica de las ciencias desde la diversidad cultural y ambiental: aportes para un currículo contextualizado. Gordón, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Ruiz Castillo, S. (2018). 13(2), 291-305. DOI: http://doi.org/10.14483/23464712.12546</p>	<p>No ofrece ninguna definición particular del concepto</p>	<p>"Los estudiantes en su proceso de aprendizaje, van generando modelos teóricos escolares que no son iguales ni a los cotidianos ni a los científicos, pero que les permiten razonar sobre la interpretación de fenómenos que son relevantes para ellos. Su autonomía como aprendices de ciencia la van adquiriendo en tanto en cuanto aprenden a pensar teóricamente y no por que sepan repetir los modelos científicos últimos. La función del profesor, como veremos, es fundamentalmente promover que se hagan preguntas relevantes, desde la ciencia y socialmente, y que vayan construyendo modelos propios de la ciencia escolar". (pág. 116).</p>	<p>Ciencia escolar</p>	<p>Desde esta perspectiva, la ciencia escolar debe reconocer a los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos y responsabilidades en el marco de su subjetividad política, entendida esta como la ciudadanía, en la cual se deben vincular la dignidad y las oportunidades para mejorar la calidad de vida – individual y colectiva– como ámbitos de influencia directa de las ciencias, que forman parte del mundo de la vida experienciable. El contraste entre lo subjetivo del mundo de la vida y el mundo "objetivo".</p>	<p>Por su parte, la Ley General de Educación de Colombia, en su artículo 5, destaca la pertinencia de "formar la personalidad y la capacidad de los sujetos para asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes, desde prácticas democráticas que promuevan por el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización cívica", lo cual podría abordarse desde la ciencia escolar si se forman prácticas de enseñanza aprendizaje que fomentan habilidades y actitudes científicas para comprender y construir conocimientos, aplicar criterios procedimentales y generar pautas actitudinales, políticas (en torno a la toma de decisiones), éticas, culturales y ambientales para dar respuesta a situaciones del entorno, más allá de las pretensiones del Ministerio de Educación Nacional en el documento de 2006 sobre estándares básicos de competencias como el ICES en la Fundamentación Conceptual Área de Ciencias Naturales (COLOMBIA, 2006).</p>	<p>Se encuentran contradicciones en los planteamientos de los órganos rectores y responsables de las orientaciones pedagógicas del país. Se observa el uso de diferentes términos que apuntan a un mismo fin, ciencia escolar en didáctica, se han encargado de formular nuevas concepciones de algo que estuvo más aceptado en su origen.</p>
<p>Libro: Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria Neus Sanmartí. Gándola enseñanza. Apend. Cienc. Vol. 6 no 2</p>	<p>No ofrece ninguna definición particular del concepto</p>	<p>"Un objetivo fundamental de todo proceso de enseñanza será conseguir que cada alumno y alumna aprenda a aprender autónomamente, es decir, que desarrolle las habilidades que le permitan autor regular sus procesos de pensamiento y sus actuaciones" (P.150)</p>	<p>actividad didáctica</p>	<p>Una actividad didáctica está caracterizada por: selección del conocimiento para ser aprendido, modos de interacción profesores alumnos, contratos didácticos, finalidades educativas, negociaciones con estudiantes sobre lo que se va a aprender y las normas de trabajo, distribución de actividades en el espacio y el tiempo. "Las actividades didácticas son un conjunto de acciones planificadas por el profesor que tienen como finalidad promover el aprendizaje de los alumnos en relación con determinados contenidos. A través de ellas se favorece la comunicación entre tres polos: el del saber (ciencia escolar), el del que enseña y el del que aprende" (P.175).</p>	<p>El diseño de los procesos de enseñanza se concreta en la formulación de Unidades Didácticas, que son una secuencia de actividades que pueden ser desarrolladas en espiral y que llevan a una evolución conceptual por medio de la autorregulación y co-regulación. Los criterios para el diseño de una Unidad didáctica pueden estar basados en la selección de: actividades de exploración inicitales, actividades de introducción de nuevos puntos de vista para la modelización, actividades de síntesis, y actividades de aplicación y generalización.</p>	<p>se encuentran planteamientos similares, pero sin fundamento teórico en cuanto a las intenciones de formación y participación ciudadana. No hay claridades sobre formación.</p>
<p>Los Núcleos académicos del Departamento de Pedagogía: Avances y retos para los nuevos programas de pregrado. Gloria Beatriz Vergara Isaaz Verbel E. Velilla Jiménez y Wilmar Ricardo Henao Gralito.</p>	<p>los elementos conceptuales, teóricos y prácticos para analizar y comprender los problemas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En la vía de la Armonización Curricular, en el Núcleo de Didáctica y Saberes, se ha propuesto entender la Didáctica como la subdisciplina científica que permite abordar dichas problemáticas (Prestieri, 1993).</p>	<p>Se ha planteado comprenderla como una subdisciplina de la pedagogía que se encarga de analizar la enseñanza en un sentido amplio, atendiendo a tres niveles: un nivel meta-analítico, teórico y práctico (Pheguy, 1983, 1996).</p>	<p>En esta línea de análisis tanto la evaluación como el aprendizaje y las disciplinas específicas, responden a cuestionamientos pedagógicos y formativos.</p>	<p>Unidad didáctica</p>	<p>Una actividad didáctica está caracterizada por: selección del conocimiento para ser aprendido, modos de interacción profesores alumnos, contratos didácticos, finalidades educativas, negociaciones con estudiantes sobre lo que se va a aprender y las normas de trabajo, distribución de actividades en el espacio y el tiempo. "Las actividades didácticas son un conjunto de acciones planificadas por el profesor que tienen como finalidad promover el aprendizaje de los alumnos en relación con determinados contenidos. A través de ellas se favorece la comunicación entre tres polos: el del saber (ciencia escolar), el del que enseña y el del que aprende" (P.175).</p>	<p>El diseño de los procesos de enseñanza se concreta en la formulación de Unidades Didácticas, que son una secuencia de actividades que pueden ser desarrolladas en espiral y que llevan a una evolución conceptual por medio de la autorregulación y co-regulación. Los criterios para el diseño de una Unidad didáctica pueden estar basados en la selección de: actividades de exploración inicitales, actividades de introducción de nuevos puntos de vista para la modelización, actividades de síntesis, y actividades de aplicación y generalización.</p>
<p>Conocimiento didáctico-metodológico del maestro que enseña matemáticas. Hilduara Velázquez Echavarría, José Wlde Cisneros. U de Antioquia / CEMA/CV, República Dominicana, 2013.</p>	<p>No ofrece ninguna definición particular del concepto</p>	<p>Conocimiento del contenido, la disciplina a enseñar, en este caso las matemáticas. Conocimiento didáctico general, relacionado con la gestión de la clase, control de normas sociales, relaciones con los niños, estrategias de motivación y organización de la clase. Conocimiento del currículo, organización de las temáticas, secuenciación de los contenidos, utilización de los materiales y recursos, planificaciones, evaluación y seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Conocimiento de los alumnos, del contexto, de sus necesidades, intereses, expectativas y de sus características. Conocimiento de los aspectos metodológicos de la profesión educativa donde desempeña su labor docente. Conocimiento pedagógico del contenido (PCK) 2, entramado entre la disciplina de estudio y la pedagogía, tiene que ver con la didáctica, el uso de estrategias de aprendizaje y los mediadores del proceso de enseñanza y</p>	<p>Idoneidad Cognitiva - Idoneidad epistémica - Idoneidad afectiva - Idoneidad mediacional - Idoneidad intraccional - Idoneidad ecológica</p>	<p>Idoneidad Cognitiva - Idoneidad epistémica - Idoneidad afectiva - Idoneidad mediacional - Idoneidad intraccional - Idoneidad ecológica</p>	<p>En otras palabras, sobre los métodos sólo se puede discutir y decidir cuando, en el sentido estricto del concepto, se han tomado decisiones didácticas previas, es decir, decisiones sobre objetivos y contenidos. Formulado de manera inversa, cada método encierra siempre, de manera reflexiva o no reflexiva, pre-decisiones, sobre planteamientos de objetivos y contenidos. Representantes de la didáctica de las ciencias del espíritu, han acentuado siempre que sería un gran malentendido querer concluir de esta proposición sobre la primacía de la didáctica una subvaloración de la metódica. Este malentendido está por cierto muy extendido. (pág. 86).</p>	<p>Se argumentará predominantemente en el plano de la didáctica general porque, según mi opinión, no hay ninguna diferencia de rango entre didáctica específica y didáctica general y tampoco ninguna diferencia de principio respecto a la metódica de la investigación o a los criterios de elaboración, y porque la didáctica general y las didácticas específicas, además, están en una relación de condicionamiento mutuo entre sí y la única diferencia esencial consiste en el grado de generalidad de las afirmaciones. Por ello, en las siguientes afirmaciones didácticas generales, en cada caso, se puede pensar también sobre cuestiones concretas de determinadas didácticas especiales. (PAG 89)</p>
<p>Sobre la relación entre didáctica y metódica. Wolfgang Klafki Traducido por Alicia de Mesa y Álvaro Panja. Traducción del original: Klafki, Wolfgang Zur Verhaltnis Zwischen Didaktik und Methodik. En Zeitschrift fuer Paedagogik, 22(1976).</p>	<p>El dominio de la investigación de la enseñanza en la didáctica en el sentido amplio de esta palabra, es el conjunto total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza". El enfoque abarca entonces la metódica como una decisión parcial, en el sentido de los referentes hacia la investigación e investigación sobre las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje.</p>	<p>Sobre la posición teórico-científica teórico-científicamente entiendo la ciencia de la educación en general y la didáctica en especial, como una teoría constructiva. Dicho brevemente, se trata de una teoría relacionada con la praxis, que se sirve de planteamientos y métodos hermenéuticos, empíricos y ideológicos y por otra parte de una teoría que no permanece en la simple descripción e investigación causalidades, ni tampoco en la indicación hermenéutica ni el análisis de las condiciones presuposiciones, sino que avanza hacia propuestas constructivas a partir de la investigación de la praxis didáctica presente y de las propuestas teóricas coexistentes. (pág. 86).</p>	<p>En particular, la didáctica, en amplio sentido, abarca como investigación y teorización cuatro dimensiones fundamentales (esta esquematización tiene la influencia decisiva de la llamada didáctica berlinesa). Didáctica en sentido amplio, abarca entonces decisiones, condiciones y fundamentaciones para las decisiones sobre: 1. Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza. 2. Contenidos. 3. Las formas de organización y realización (donde la relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser entendida como una relación de interacción). Esta es la perspectiva de la metódica. 4. Medios de la enseñanza.</p>	<p>Metódica</p>	<p>En otras palabras, sobre los métodos sólo se puede discutir y decidir cuando, en el sentido estricto del concepto, se han tomado decisiones didácticas previas, es decir, decisiones sobre objetivos y contenidos. Formulado de manera inversa, cada método encierra siempre, de manera reflexiva o no reflexiva, pre-decisiones, sobre planteamientos de objetivos y contenidos. Representantes de la didáctica de las ciencias del espíritu, han acentuado siempre que sería un gran malentendido querer concluir de esta proposición sobre la primacía de la didáctica una subvaloración de la metódica. Este malentendido está por cierto muy extendido. (pág. 86).</p>	<p>Se argumentará predominantemente en el plano de la didáctica general porque, según mi opinión, no hay ninguna diferencia de rango entre didáctica específica y didáctica general y tampoco ninguna diferencia de principio respecto a la metódica de la investigación o a los criterios de elaboración, y porque la didáctica general y las didácticas específicas, además, están en una relación de condicionamiento mutuo entre sí y la única diferencia esencial consiste en el grado de generalidad de las afirmaciones. Por ello, en las siguientes afirmaciones didácticas generales, en cada caso, se puede pensar también sobre cuestiones concretas de determinadas didácticas especiales. (PAG 89)</p>

Anexo 3. Matriz Reiteración conceptual

Reiteración conceptual		
Convención	Concepto	Reiteraciones
	Didáctica	10
	Producto didáctico	10
	Saber del profesor	8
	Conocimiento específico de las disciplinas	7
	Formación	6
	Transposición didáctica	5
	Dimensiones de Didáctica	4
	Didáctica teórico-formativa	3
	Pedagogía	3
	Epistemología docente	2
Total Artículos revisados		38

Reiteración de conceptos en los artículos



Anexo 4. Matriz codificación Axial

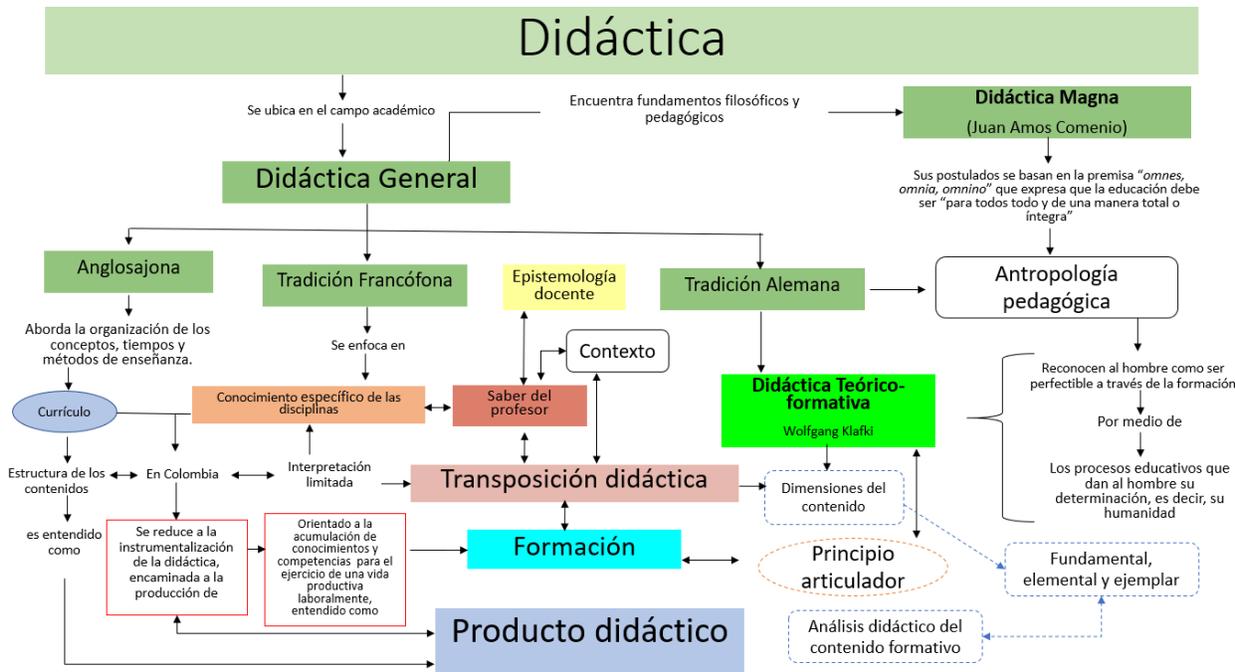
	Categoría	Dimensiones/Propiedades	Análisis
	Didáctica	Disciplina científica	<ul style="list-style-type: none"> • En las definiciones encontradas el término "practica" ubica a la didáctica en el terreno de lo procedimental, hace que la reflexión pedagógica quede relegada y solo se ocupe de lo instrumental. • En algunas concepciones no se le da un soporte reflexivo ni teórico a la enseñanza. • Si bien no se pueden negar o anular los intentos formativos en algunos planteamientos didácticos, son muy pocos o muy incipientes. • Aunque algunas veces se encuentre en contextos de autonomía respecto a los procesos del estudiante, se relaciona con lo procedimental más que enfocarse en la interioridad y no se preocupa por la relación del estudiante con el mundo y viceversa.
		Practica educacional en situaciones históricamente ubicadas como practica social viva	
		Métodos y técnicas para descubrir la realidad y acercarse al conocimiento. Reflexiones en torno a métodos y estrategias	
		Práctica profesional con teorías y metodologías especializadas	
		Método: se pregunta por el cómo de la enseñanza	
		Saber preocupado por el que, el cómo y el porqué de la enseñanza	
		Ciencia escolar- Practicas de enseñanza y aprendizaje	
		Subdisciplina de la pedagogía Elementos conceptuales teóricos y prácticos para analizar y comprender los problemas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.	
		Disciplina que analiza prácticas evaluativas específicas con el fin de potenciar los aprendizajes desde la enseñanza	
	Dimensiones de Didáctica	Francófona	<p>* Una didáctica general superaría las brechas o diferencias entre distintos momentos históricos.</p> <p>*En el pensar docente predomina pensar la didáctica en función del ¿cómo?.</p> <p>* El desarrollo de algunas estrategias didácticas ha alejado a los participantes del proceso, ha hecho una escisión entre la relación profesor- estudiante, al desentenderse de esa interacción y descargándose de una cierta responsabilidad del encuentro propio de una situación de enseñanza.</p>
		Alemana	
		Función social	
		Didáctica analítica, Didáctica Magna, Didáctica general, Didáctica parametral, Didáctica lineal	
	Conocimiento específico de las disciplinas	Didáctica de las disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia que el tratamiento de la didáctica desde e le enfoque meramente disciplinar no es "tan" determinante, si bien, sí dicta los procedimientos y las formas de pensar la educación, poco a poco y de manera incompleta se ha ampliado la visión del ejercicio docente. Se han comenzado a preocupar por las características del ejercicio de enseñar, aunque no contemplan su potencial real, ni una intención formativa. • Se evidencia que Klafki y Comenio, aunque consideren o discriminen estos tipos de conocimiento, los encierra, combinan o integran en sus teorías.
		Didáctica de las ciencias experimentales	
		Didáctica de la literatura	
		Didáctica de la geometría	
		Didáctica de la filosofía de la ciencia	
		Didáctica específica de las ciencias	
		Didáctica de las disciplinas	
	Saber del profesor	Saber	<ul style="list-style-type: none"> • En algunas visiones, a pesar de que se discrimina y se entiende como saber necesario propio del profesor, reduce el conocimiento a un saber auxiliar-instrumental de las disciplinas. • Se evidencia que quienes se preocupan por un debate didáctico se relacionan con un grupo particular de disciplinas específicas (en su mayoría de herencia positivista).
		Común-Disciplinar- Escolar	
		Conocimiento didáctico del contenido	
		Estilo de enseñanza	
		Mediación didáctica	

		<p>Conocimiento del profesor *Contenido *Didáctico general</p> <hr/> <p>Conocimiento escolar</p> <hr/> <p>Conocimiento de: *Contenido *Didáctico *Currículo *de los alumnos *Aspectos tecnológicos de la institución *conocimiento pedagógico del contenido</p>	
	<p>Transposición didáctica</p>	<p>Dentro del triángulo didáctico establecido en la tradición francófona se establece el lado de la relación saber-docente, donde se encuentra la enseñanza, el trabajo didáctico de gestión de la información y de transposición didáctica. Es precisamente en este último lado que se ubican las didácticas de las ciencias, en donde se trabaja con los saberes disciplinares o específicos con miras a su transformación y transposición didáctica. Con ello se entra en lo que en el contexto francés se denomina transposición didáctica y en el contexto alemán se denomina reducción didáctica (como parte del análisis del contenido que, a su vez, es parte del análisis didáctico y que comienza con la transformación didáctica de un contenido cultural en un contenido formativo-educativo). (pág. 228)</p> <hr/> <p>Categoría que cuestiona desde una perspectiva antropológica y epistemológica, el vínculo entre el saber académico del profesor y los contenidos de las disciplinas. Pag 86</p> <hr/> <p>Transposición didáctica</p> <hr/> <p>Chevallard (1991) la define como: "Un contenido de saber que ha sido designado como un saber para enseñar, sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (pág. 45)"</p> <hr/> <p>Distingue los saberes disciplinares de aquellos propios de la enseñanza, direccionados por una intencionalidad educativa propia del conocimiento pedagógico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transposición didáctica (T. D) es propia del saber del profesor • Reúne el contenido disciplinar en contenido escolar. Esta conversión es producto del análisis de los objetivos y propósitos de la enseñanza. • Perafan logra superar la visión simplista o superficial de entender la transposición como una superposición de conocimientos. Amplía la mirada, vinculando las características del profesor, del estudiante, del contexto, etc. • La T. D. está ligada al estilo de enseñanza (forma particular de naturaleza individual que tiene el profesor de conducir su actividad pedagógica) • Por su corte positivista, en algunas disciplinas se evidencia la influencia de la tradición francófona, donde prima el saber científico sobre el saber docente.
	<p>Epistemología docente</p>	<p>Dialógica</p> <hr/> <p>Epistemología docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se entiende como los fundamentos conceptuales para la construcción de conocimientos específicos de la profesión docente. • Se entiende como parte de la didáctica general en relación con los saberes específicos para enseñar.
	<p>Producto didáctico</p>	<p>Currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se piensa en herramienta, estrategia a o medio sin

	<p>Unidad didáctica</p> <p>Los artefactos culturales didácticos (ACD)</p> <p>Secuencia didáctica (instrumento)</p> <p>Secuencias didácticas (serie de actividades)</p> <p>Herramientas didácticas</p> <p>Estrategia didáctica (juego) Estrategia didáctica aplicada</p> <p>Estrategia de enseñanza diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros (Díaz y Lule, 1978, p. 2).</p> <p>Material didáctico (herramienta)</p> <p>Unidad didáctica: Conjunto de elementos pedagógicos dispuestos organizadamente para desarrollar una clase en un tiempo y contexto determinado</p> <p>Actividad didáctica (este artículo plantea una resignificación distinta de los conceptos al brindarle amplitud y alejarla de la mera instrumentalización)</p>	<p>comprender que los principios didácticos se ubican por encima de estos presupuestos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Herramienta, estrategia, procedimiento, tecnología, recurso, entre otros, son términos que se relacionan ya que persiguen propósitos u objetivos similares de manera instrumental. • Las herramientas tecnológicas no enseñan por sí solas, deben tener la intención pedagógica y didáctica para que estas realmente apoyen los diferentes momentos de enseñanza y aprendizaje.
	<p>Formación</p> <p>Bildung</p> <p>Pansofía- Pampedia</p> <p>Formación</p> <p>Formación</p> <p>Formación del profesorado- Acumulación de conocimientos</p> <p>Formación en la ley general de educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comenio asumen la formación desde posturas similares a la Bildung sin llamarla así (imago Dei). • Se evidencia que se han presentado acercamientos o intenciones de ampliar el concepto de formación sin recurrir necesariamente a los postulados de Klafki. • La formación (bildung) brinda elementos que justifican su aplicación ya que se enmarca en racionalidad política, ética, estética y lógica. • La Bildung en el contexto anglosajón se ha convertido en un obstáculo ya que no es cuantificable, medible, es no operacionales. • En el contexto local, específicamente desde los órganos rectores y consignado en la Ley General de Educación, Artículo 5, se evidencia un muy ligero acercamiento a una visión más amplia del concepto de formación sin un sustento teórico o profundidad en su tratamiento.
	<p>Didáctica teórico-formativa</p> <p>Didáctica teórico-formativa</p> <p>Didáctica teórico-formativa</p> <p>Es el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza</p>	<p>(se enriquecerá con los análisis de la matriz propia de la teoría klafkiana)</p>
	<p>Pedagogía</p> <p>Ciencia- sistematización del saber pedagógico</p> <p>Ciencia practica de la y para la praxis educativa</p>	<p>*Klafki da solución a la aplicación en cualquier contexto desde el principio de historicidad que reconoce que es una práctica viva. No se puede dar desde una mirada externa.</p>

Reflexiona sobre las finalidades de la acción educativa
La naturaleza del saber pedagógico es filosófico y por tanto ético y moral

Anexo 5. Esquema codificación selectiva



Anexo 6. Matriz No 2: Aspectos fundamentales de la didáctica teórico-formativa

ARTÍCULO	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	PROPIEDADES	SUBCATEGORÍA	DIMENSIONES	PROPIEDADES	HALLAZGOS	
Sobre la relación entre didáctica y metódica Wolfgang Klafki Traducido por Alicia de Mesa y Alvaro Pantaja Revista Educación y Pedagogía No. 5	"es el complejo total de las decisiones, presupuestos, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza" (p. 86)		Dimensiones fundamentales Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza. Contenidos. Las formas de organización y realización (donde la relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser entendida como una relación de interacción). Esta es la perspectiva de la metódica. Medios de la enseñanza. (p. 87)	Metódica	como una disciplina parcial, en el sentido de los esfuerzos hacia la teorización e investigación sobre las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje. (p. 86)	"que todo método de clase contiene decisiones previas sobre contenido aun cuando no las haga visibles y por otra parte, que planteamientos de objetivos sobre contenidos para la clase no se pueden hacer sin tomar en cuenta su realización metódica posible o imposible" (pp. 86)	Precisamente Blankertz introduce en su libro, el concepto de la "cuestión metódica fundamental". Con ello quiere significar la tarea de unificar las condiciones individuales, subjetivas o antropogénicas, de los alumnos, con las exigencias objetivas que por su parte tienen condiciones socio-culturales (p. 86) sobre los métodos sólo se puede discutir y decidir cuando, en el sentido estrecho del concepto, se han tomado decisiones didácticas previas, es decir, decisiones sobre objetivos y contenidos. (pp. 90)	En un cierto número de trabajos sobre teorías de currículum y sobre estrategias del desarrollo de este currículum, se representa la relación entre la dimensión de objetivos y la dimensión de contenidos, o por lo menos esta es la impresión que se tiene, como si se tratara fundamentalmente de una relación entre fines y medios; yo califico esta representación de tecnicista. (pp. 90) Determinados contenidos, por ejemplo, de la música, de la literatura, de las relaciones políticas y sociales entre los alumnos, como temas de la clase para facilitar experiencias de juego, sexualidad, etc., no pueden ser determinados de modo adecuado como simples medios para la realización de fines que estarán por encima de ellos. La razón de esto es que tales contenidos están ligados casi de manera indisoluble en la realidad histórico-social y también en los contextos de experiencias extrascuolares de los niños y de los jóvenes, con determinadas valoraciones, discutibles y a menudo políticas, religiosas, culturales y bajo intereses sociales porque, para expresarlo en nuestra terminología, siempre son percibidos ya dentro del contexto de determinadas interacciones temáticas determinadas por objetivos que a menudo son discutidos públicamente o también convertidas en tabú. (p. 100)
				"Contenidos" (no contenido formativo)	...u objetos de enseñanza se debería designar los objetos que aun no han sido precisados ni elegidos en el sentido de objetivos pedagógicos y que por lo tanto se encuentran en un estado de análisis previo, desde el punto de vista de si a ellos se les puede dar o asignar una significación pedagógica (p. 95)	Contenidos educativos en el sentido de orientados hacia un fin, es decir, elegidos bajo determinadas representaciones de objetivos implícitamente contenidos en el concepto de instrucción. (p. 98)	Merik llama la atención sobre el peligro de malentender los métodos de clase como "conjunto de técnicas". (pp. 98) la metódica depende de las decisiones sobre objetivos y contenidos, en una forma diferente de aquella como estos (objetivos y contenidos) dependen, por su parte, de la metódica. Claramente la metódica tiene su criterio en la didáctica, en sentido estricto; es decir, en las decisiones sobre objetivos y contenidos, pero la metódica no sería algo deducible a partir de las decisiones sobre objetivos y contenidos en el sentido estricto de la palabra. (p. 94)	
				Tema	En la medida en que un "contenido" o un "objeto" (estos conceptos se emplean aquí como sinónimos) es seleccionado bajo un objetivo pedagógico, como un planteamiento considerado pedagógicamente relevante para el tratamiento en la clase, se convierte en "tema" (p. 95)	En mi concepto, con tema se expresa el enlace realizado entre los planos de objetivos y el plano de contenidos. Así el concepto tema, corresponde al término "contenido educativo" en el lenguaje de la didáctica teórico-educativa. (p. 95)	El acuerdo sobre el sentido de la enseñanza, es la premisa para las investigaciones sobre el punto de partida en lo referente a los efectos que esta comprensión (por parte de los participantes en el proceso de enseñanza), tiene realmente sobre el proceso y sobre sus resultados; "sin acuerdo sobre aquella ciencia de la cual puede responder la enseñanza, la ciencia de la didáctica se desliza en una tecnología de manipulación que se puede aplicar al anteojo" (p. 93)	

<p>La teoría crítica en la teoría educativa y los diseños curriculares de Wolfgang Klafki</p> <p>Christian Roth Universidad de Alcalá 2006</p>	<p>Didáctica: "teoría de las tareas y de los contenidos de la formación" (p.13)</p> <p>Didáctica en sentido amplio comprende también, además de la teoría de los contenidos de la formación, la metodología y la descripción y el análisis de todos los procesos de aprendizaje y enseñanza no planificados y no reflexionados. (p.13)</p>	<p>Principios didácticos</p> <p>Fundamental: Lo fundamental denomina los principios, las categorías, las tendencias espirituales fundamentales" más generales. (p.5)</p> <p>Elemental: denomina los conocimientos, contextos y procedimientos esenciales dentro de estas tendencias fundamentales. (p.5)</p> <p>Aspectos de lo elemental: lo elemental es el ser humano hacia su mundo y al mundo hacia el ser humano. Lo elemental tiene que estar relacionado con la situación actual y futura de los jóvenes. Lo elemental se gana en lo particular o lo elemental es lo general que aparece en lo particular. Lo elemental es lo simple y sucinto. (p.5)</p>	<p>Análisis</p>	<p>Cuestiones didácticas:</p> <p>¿Para qué es el tema planificado (ejemplar, representativo, típico?) y ¿en qué grado sirve el tema para clases futuras? relación del contenido con la época actual. Hay que examinar si el tema elegido tiene algún significado en el mundo de la vida de los jóvenes.</p> <p>Perspectiva del futuro: exige del profesor un vivo interés por la situación espiritual y social, de manera que pueda prever los desafíos que podrían surgir en el contexto de las tendencias del desarrollo social. La estructura específica del contenido dentro de la concepción de tareas didácticas autónomas que colocan la temática elegida en el horizonte de comprensión de los alumnos y que posibilitan un efecto formativo de dichos contenidos seleccionados. Comprenderidad y claridad de los contenidos (cita no textual tomado de p. 6)</p>	<p>La relación de la didáctica en un sentido estricto con la metodología está caracterizada por la primacía de la primera. Constatando los métodos caminos para llegar a determinadas metas, hay que decidir sobre los objetivos y contenidos antes de poder hacer enunciados fundamentados sobre la cuestión de que si los métodos son los adecuados. (p.4)</p>
<p>Formación: "aquél estado dinámico general... que el ser humano joven alcanza a través de la adquisición y la experimentación viva y personal de determinadas motivaciones, conocimientos, experiencias y capacidades. el ser humano joven tiene que desarrollar productivamente y probar la cualidad de la formación en un proceso de integración de experiencias nuevas". En consecuencia, la formación denomina un cierto "modo del ser humano", "que puede considerarse el objetivo otorgado, pero más veces individualizado, de los esfuerzos pedagógicos" (p.3)</p>	<p>Bildung (se toma el concepto tal como fue desarrollado entre 1770 y 1830 en el territorio de habla alemana, fue un concepto progresivo y también un concepto que criticó a la sociedad) (p.10)</p>	<p>"Como capacidad de autodeterminación sobre las relaciones personales propias en la vida y sobre las interpretaciones de tipo humano, profesional, ético y religioso; Como capacidad de coacción, en cuanto cada uno tiene el derecho, la posibilidad y la responsabilidad a modelar las relaciones sociales y políticas que tenemos en común. Como capacidad de solidaridad, en cuanto el propio derecho de autodeterminación y coacción puede justificarse exclusivamente, si no está solamente ligado al reconocimiento, sino al compromiso activo con aquellos cuyas posibilidades de autodeterminación y coacción no se conceden o se limitan a causa de las relaciones sociales, la retención de privilegios y las limitaciones o represiones políticas" (p.10)</p>	<p>Contenido</p>	<p>Análisis de las condiciones</p> <p>análisis de las condiciones concretas, socialmente transmitidas de un grupo de aprendizaje (clase), de los docentes y de las condiciones institucionales (p.11)</p>	<p>1) La estructuración general de la clase. Klafki distingue la clase frontal, el trabajo en solitario, el trabajo en grupo, el trabajo con un compañero, la enseñanza de grandes grupos y la enseñanza en equipo. Formas de la enseñanza y del aprendizaje del alumno. Klafki acentúa que el principio de la auto acción del alumno debería tener un papel central. 5) Condiciones técnicas y de organización de la enseñanza según Klafki, se trata de un aspecto subestimado. 6) Los medios de la enseñanza (p. 78)</p> <p>1) Contexto o la fundamentación: "significado para el presente", "significado para el futuro" y "significado ejemplar"</p> <p>2) Estructuración temática: formulación de objetivos de aprendizaje social al momento de la evaluación.</p> <p>3) Determinación de las posibilidades de acceso y descripción: examen de las necesidades de mejorar los accesos a los temas según determinadas particularidades del grupo de los alumnos que son el resultado de distintas socializaciones</p> <p>4) Estructuración metodológica: incluye la cuestión por la estructura del proceso de enseñanza y aprendizaje, la pregunta por las formas de enseñanza y de procesos de aprendizaje social (tomado no literal de p.12)</p> <p>Hace referencia al término "gahai" y está relacionado a lo significativo que puede aportar determinado contenido a la vida del estudiante, resabiado así en un aspecto formativo.</p> <p>El proceso de la formación del ser humano se realiza exclusivamente a través de la ocupación activa con contenidos. Klafki acentúa la importancia de los contenidos y de su selección para contrastar la teoría de la formación formal que ve las tareas y los contenidos de la formación en última instancia solamente como medios. (p. 4)</p>
<p>Ensayos sobre pedagogía alemana Cap. 4: Aspectos fundamentales de la pedagogía Klafki</p> <p>Andreas Klaus Runge Peña</p> <p>Universidad Pedagógica Nacional Museo Pedagógico Colombiano Bogotá D.C. 2008</p>	<p>Pedagogía crítico-constructiva</p> <p>... se caracteriza por tener en cuenta de forma explícita, la problemática social e incluir desde el punto de vista metodológico la empatía, la hermenéutica y la crítica ideológica. ... en tanto ciencia surgida de la praxis y para la praxis, la pedagogía debe tratar de cambiar de una manera constructiva, la realidad educativa y la enseñanza; esto con miras a vislumbrar posibilidades nuevas. (p. 165)</p> <p>Didáctica teórico-formativa</p> <p>... fue desarrollada por Klafki a finales de los 50 y comienzos de los 60. La tarea del didáctico consiste entonces en trabajar sobre los contenidos y explorar su aspecto formativo. (p. 166)</p> <p>Según Klafki, la tarea del didáctico y del educador es buscar y explotar entonces los contenidos formativos, es decir, aquellos verdaderamente importantes y de peso que hay en un contenido y hacerlo parte de la enseñanza. (p. 169)</p>	<p>Principios didácticos (elemental, fundamental, ejemplar)</p> <p>... en esa situación dialéctica formativa del sujeto y el mundo, Klafki identifica tres dimensiones. La primera es la dimensión de lo elemental. Con sus ejemplos hace visible y reconocible un principio didáctico que es aplicable a muchas cosas. La segunda es la dimensión de lo fundamental que se refiere a la mediación y transmisión de experiencias fundamentales y de apreciaciones al educando que le permiten, mediante la experiencia, reconocer las cosas. Finalmente tenemos la dimensión de lo ejemplar. Se trata de que lo elemental y lo fundamental se tienen que conseguir mediante un muy buen ejemplo que deje una impresión profunda. Ejemplares son aquellos contenidos que no solo existen para sí, sino que se abren o permanen abiertos a otros contenidos. Solo cuando un contenido de enseñanza se observa a la luz de esas tres dimensiones pedagógico-didácticas cuando se justifica, según Klafki, el análisis de la estructura del contenido</p>	<p>Formación general</p> <p>... es el principio articulador de la didáctica. "Si se quiere impedir que un cúmulo de decisiones y proyectos didácticos se dispersen en multitud de actos divergentes, se necesita un concepto que despegue a esa estructura dispersa global a la que el joven individuo humano debe procurar llegar gradualmente mediante apropiación y vivificación personal de determinadas motivaciones, convicciones, experiencias, habilidades, y que luego habrá de desarrollar y confirmar productivamente en un proceso de integración de nuevas y nuevas experiencias... Formación significa - en la perspectiva de la didáctica- nada más ni nada menos que la quintaesencia de este encargo global; y toda teoría de la didáctica que renuncia a este concepto presupone siempre implícitamente algo</p> <p>Formación dialéctico-categorial</p> <p>Klafki utiliza la expresión "T. c." para distinguir su propuesta de las teorías de la formación formales (relacionadas con el sujeto, sus fuerzas y sus competencias), y de las teorías de la formación mentales (relacionadas con el objeto) (p. 170) ... surge como propuesta alternativa al modelo funcional y busca superar sus deficiencias base: desde el punto de vista formal como material, fundamentado dialécticamente en la relación que se establece entre el YO y el NO YO, el hombre y el mundo, el niño y la materia. El ser humano se forma entonces, en la enseñanza, se apropia categorialmente de la realidad cultural: para, en ese mismo movimiento, abrirse igualmente a esa realidad" (p. 171)</p>	<p>Análisis didáctico del contenido</p> <p>... el efecto práctico de la propuesta didáctica teórico-formativa se basa en la formación consiste en haber interpretado de un modo didáctico el concepto neohumanista de formación y volverlo útil para la enseñanza) (p. 178)</p> <p>A.D significa la interpretación y estructuración didácticas con miras a una planeación de la enseñanza. En el AD el didáctico maestro debe actuar dónde se encuentran los contenidos formativos de los contenidos de enseñanza. El AD consiste en cinco preguntas básicas a partir de las cuales el maestro cuestiona de un modo crítico los contenidos. Las cinco dimensiones que abren el campo de la indagación son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El significado ejemplar del contenido 2. Importancia para el presente. 3. Importancia para el futuro. 4. Estructura del contenido. 5. Aseabilidad del contenido 	<p>GENERAL: La propuesta de Klafki "sigue siendo de importancia en nuestros días porque hace las didácticas especiales, hoy en día tan en boga, tengan parámetros pedagógicos que no les permitan caer en la funcionalización e instrumentalización. La función por las didácticas especiales que se viene presentando en la actualidad pareciera ser otra cara de esa perversa racionalidad tecnocrática y científica. Ya Klafki había criticado también el objetivismo y cientifismo en la formación material y parece que las didácticas especiales se han olvidado de este momento en la historia. Recordar a Klafki ha de servir entonces para ver que, sin reflexión pedagógica, todo interés didáctico o metodológico se vuelve sospechoso, sospechoso de impulsar acríticamente las urgencias segadas de una época. (p.182)</p> <p>(... el efecto práctico de la propuesta didáctica teórico-formativa se basa en la formación consiste en haber interpretado de un modo didáctico el concepto neohumanista de formación y volverlo útil para la enseñanza) (p. 178)</p> <p>A.D significa la interpretación y estructuración didácticas con miras a una planeación de la enseñanza. En el AD el didáctico maestro debe actuar dónde se encuentran los contenidos formativos de los contenidos de enseñanza. El AD consiste en cinco preguntas básicas a partir de las cuales el maestro cuestiona de un modo crítico los contenidos. Las cinco dimensiones que abren el campo de la indagación son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El significado ejemplar del contenido 2. Importancia para el presente. 3. Importancia para el futuro. 4. Estructura del contenido. 5. Aseabilidad del contenido <p>Esto lleva, precisamente a una ampliación del concepto de aprendizaje, el cual debe abarcar aspectos cognitivos, sociales, emocionales, y no orientarse por simples resultados o productos, sino, más bien, por los procesos. Cobra igualmente actualidad la idea de que lo formativo no se restringe única y exclusivamente al canon establecido y a lo clásico, sino que éste abarca también aspectos actuales que resultan de un interés particular para los educandos. La enseñanza debe transmitir el pasado y el presente y prever el futuro.</p>

Anexo 7. Esquema: Didáctica teórico-formativa y pedagogía crítico-constructiva

Didáctica teórico-formativa y Pedagogía crítico-constructiva de Wolfgang Klafki

