







# **¿Cómo Pensamos la Didáctica? A Propósito de los 90 Años de la Facultad de Ciencias de la Educación UPTC**

## **Editores**

Ruth Nayibe Cárdenas Soler  
Néstor Adolfo Pachón Barbosa



**Uptc**<sup>®</sup>

Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia  
VIGILADA MINEDUCACIÓN





**¿Cómo Pensamos la Didáctica?  
A Propósito de los 90 Años de la Facultad  
de Ciencias de la Educación UPTC**

**Editores**

Ruth Nayibe Cárdenas Soler  
Néstor Adolfo Pachón Barbosa



**Enfoque:** Investigación

**Área OCDE:** Ciencias Sociales

**Disciplina:** Ciencias de la Educación

Colección No. 6

Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación, 90 años

## ¿Cómo pensamos la Didáctica?

**A Propósito de los 90 Años de la Facultad  
de Ciencias de la Educación UPTC**

## How do we think about teaching?

**On the occasion of the 90th anniversary  
of the Faculty of Education at UPTC**

Primera Edición, 2025

200 ejemplares (impresos)

### Editores

© Ruth Nayibe Cárdenas Soler, 2025

© Néstor Adolfo Pachón Barbosa, 2025

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2025

### Autores

© Doris Lilia Torres Cruz, 2025

© Juana Valentina Sierra Moreno, 2025

© Jeimy Johana Zerda González, 2025

© Adrián Freja de la Hoz, 2025

© Alfonso Jiménez Espinosa, 2025

© José Francisco Leguizamón Romero, 2025

© Adriana Sandoval Espitia, 2025

© Yeraldín Briceño Pinzón, 2025

© Danny Jusep Suárez Forero, 2025

© Johanna Andrea Bernal Mancilla, 2025

© Lizeth Ximena Castro Patarroyo, 2025

© Ricardo Antonio Saavedra Vega, 2025

© Birmah Nathalia Stephania Hernández Quintero, 2025

© Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda, 2025

© María Teresa Suárez Vaca, 2025

© Daniel Alejandro Valderrama, 2025

© Karen Alexandra Gutiérrez Amaya, 2025

© Mayel Camila Castillo Ruge, 2025

© Diego Hernando Angulo Flórez, 2025

© Néstor Adolfo Pachón Barbosa, 2025

ISBN (Impreso): 978-958-660-984-5

ISBN (ePub): 978-958-660-987-6

**Recepción:** diciembre 2024

**Aprobación:** marzo 2025

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

¿Cómo pensamos la Didáctica? A propósito de los 90 años de la Facultad de Ciencias de la Educación UPTC / Cárdenas Soler, R., Pachón Barbosa, N.

Tunja: Editorial UPTC, 2025. 240 p.

ISBN (impreso): 978-958-660-984-5

ISBN (ePub): 978-958-660-987-6

Incluye referencias bibliográficas

1. Educación. 2. Pedagogía. 3. Didáctica. 4. Formación docente. 5. Investigación educativa.  
(Dewey 370) (THEMA - JN - Educación / Ciencias de la Educación / Pedagogía)

**Rector, UPTC**

Enrique Vera López

**Comité Editorial**

Carlos Mauricio Moreno Téllez

**Vicerrector de Investigación y Extensión**

Yolanda Torres Pérez

**Directora de Investigaciones**

Óscar Pulido Cortés

**Delegado Vicerrectoría Académica**

Martín Orlando Pulido Medellín

**Representante Área Ciencias Agrícolas**

Yolima Bolívar Suárez

**Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud**

Nelsy Rocío González Gutiérrez

**Representante Área Ciencias Naturales**

Olga Yanet Acuña Rodríguez

**Representante Área Ciencias Sociales**

Juan Guillermo Díaz Bernal

**Representante Área Humanidades**

Pilar Jovanna Holguín Tovar

**Representante Área Artes**

Edgar Nelson López López

**Representante Área Ingeniería y Tecnología**

Juan Sebastián González Sánabria

**Representante Grupos de Investigación****Editora**

Bertha Ramos Holguín

**Corrección de Estilo**

Gabriel Sánchez Ávila

**Diseño Carátula**

Obra de Dilsa Jiménez

*Juan Diego, 2022*

**Impresión**

SB Digital Publicidad S.A.A.

Calle 17 No. 13-52

Cel. 320 4609414

Tunja - Boyacá - Colombia

Libro de investigación resultado del proyecto Apropriación Social del conocimiento ambiental y educativo ambiental a partir de las narrativas locales y regionales, con SGI 3993

Citar este libro / Cite this book

Cárdenas Soler, R., Pachón Barbosa, N. (Coord.) (2025). *¿Cómo pensamos la Didáctica? A propósito de los 90 años de la Facultad de Ciencias de la Educación UPTC*. Editorial UPTC, Subcomité de obras Facultad de Ciencias de la Educación. doi.org/10.19053/uptc.9789586609845



**Uptc**<sup>®</sup>  
Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia  
VESTITARIA - DIRECTORADO



Dirección de  
Investigaciones

Libro financiado por la Facultad de Ciencias de la Educación - la Vicerrectoría de Investigación y Extensión y la Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

**Editorial UPTC**

La Colina, Bloque 7, Casa 5

Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

https://editorial.uptc.edu.co





---

Facultad Ciencias de la Educación - UPTC

**Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación**

**90 Años**

Libro N°. 6

Editor: Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla

Dr. Óscar Pulido (Decano de la Facultad)  
Dra. Claudia Liliana Sánchez Sáenz (Directora del CIEFED)  
Dr. Pedro María Argüello García (Representante Investigadores)  
Dra. Ruth Nayibe Cárdenas Soler (Representante Editores de Revistas)

Asistente Editorial: Luis Eduardo Molina Pacheco



“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear  
las condiciones para que el otro aprenda”

Paulo Freire



# Contenido

Resúmen .....	17
Abstract.....	18
Presentación.....	19

## **La Pragmática, una Alternativa Didáctica para la Enseñanza de los Idiomas-español**

*Doris Lilia Torres Cruz, Juana Valentina Sierra Moreno*

Introducción.....	31
Desarrollo temático.....	37
Una propuesta didáctica: glotopragmática .....	42
Discusión y conclusiones .....	46
Referencias .....	48

## **Didáctica de la Literatura Oral en Contextos Rurales**

*Jeimy Johana Zerda González, Adrián Freja de la Hoz*

Introducción.....	53
Desarrollo temático.....	57
Propuesta metodológica de una didáctica de la literatura oral en contextos rurales .....	60
Elementos clave de la metodología .....	61
<i>Integración de la familia y la comunidad.....</i>	61
<i>Recopilación de historias orales .....</i>	62
<i>Creación de material didáctico.....</i>	64
<i>Talleres y actividades participativas.....</i>	65
<i>Requerimientos para la implementación de la propuesta didáctica .....</i>	66
Conclusiones.....	70
Referencias .....	71

## **¿Qué es la Didáctica? El Caso de la Didáctica de la Matemática**

*Alfonso Jiménez Espinosa, José Francisco Leguizamón Romero*

Introducción.....	73
Desarrollo temático.....	74

Del debate entre didáctica general y didáctica de la matemática.....	76
Consolidación de la didáctica como disciplina científica.....	78
Algunos aspectos específicos de la didáctica de la matemática.....	91
A manera de conclusión.....	90
Referencias .....	91

**Evaluación de Micro Prácticas: Propósitos Formativos,  
Estrategias Didácticas Emergentes y Recursos Tecnológicos**

*Adriana Sandoval Espitia, Yeraldín Briceño Pinzón,*

*Danny Jusep Suarez Forero*

Introducción.....	95
Desarrollo temático.....	97
Práctica pedagógica, tarea fundamental del maestro en formación .....	98
Prácticas y microprácticas pedagógicas en instituciones educativas.....	100
Prácticas pedagógicas en las Licenciaturas .....	104
Prácticas pedagógicas en la UPTC.....	106
Maestro en formación o practicantes .....	108
¿Qué son las competencias en el ámbito educativo? .....	109
La didáctica como el arte de enseñar .....	112
Perspectivas y estrategias en la didáctica.....	113
Didácticas emergentes para innovar en el aula de clase .....	115
Didácticas emergentes para la enseñanza en Tecnología e Informática .....	116
Didácticas para el uso de las TIC.....	119
Metodología para evaluar el impacto de las micro prácticas en didáctica .....	124
Resultados y conclusiones .....	129
Referencias .....	133

**Entre Manuales, Problemas y Conceptos: a Propósito de  
la Didáctica de la Filosofía**

*Johanna Andrea Bernal Mancilla, Lizeth Ximena Castro Patarroyo*

Introducción.....	141
Sobre los manuales de filosofía en las clases de Immanuel Kant ....	143
Enseñar filosofía/aprender a filosofar: Alejandro Cerletti .....	153
Conclusiones.....	157
Referencias .....	159

## **Mediación Didáctica, Resistencia y Prácticas de la Visualidad en el Laboratorio Artístico Regional - LAR**

*Ricardo Antonio Saavedra Vega, Birmah Nathalia Stephania  
Hernández Quintero*

Referencias ..... 187

## **Consideraciones para Pensar una Didáctica en Educación Infantil**

*Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda, María Teresa Suárez Vaca*

Introducción.....	191
La pregunta por la enseñanza .....	193
Relaciones entre didáctica y currículo en educación infantil .....	198
¿Una didáctica de la educación infantil? .....	200
Educación infantil: encuentros, vínculos y alianzas .....	205
Preludio .....	207
Referencias .....	209

## **Tendencias Didácticas en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales**

*Daniel Alejandro Valderrama, Karen Alexandra Gutiérrez Amaya,  
Mayel Camila Castillo Ruge, Diego Hernando Angulo Flórez,  
Néstor Adolfo Pachón Barbosa*

Introducción.....	213
Enfoques didácticos para la enseñanza de las ciencias .....	216
Enfoque tradicional.....	216
Enfoque didáctico por indagación.....	217
Enfoque por competencias .....	218
Enfoque CTS .....	218
Enfoque interdisciplinario .....	219
Enfoque basado en proyectos.....	220
Enfoque basado en modelos.....	220
Enfoque socioconstructivista.....	221
Enfoque STEAM.....	222
Enfoque de enseñanza por descubrimiento .....	223
Enfoque basado en la resolución de problemas .....	224
Gamificación .....	225
Metodología .....	226
Resultados .....	227
Los trabajos de grado modalidad investigación: un panorama de las identidades didácticas del programa.....	228
Conclusiones .....	234
Referencias .....	235

## CONTENIDO SIGLAS

### Listado de Siglas

ABP:	Aprendizaje Basado en Problemas
CIEFED:	Centro de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación
CN:	Ciencias naturales
CONPES:	Consejo Nacional de Política Económica y Social
CTS:	Ciencia, tecnología y sociedad
EA:	Educación ambiental
LAR:	Laboratorio artístico regional
LCNEA:	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental
MEN:	Ministerio de Educación Nacional
OEI:	Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura
RAE:	Real Academia Española
STEAM:	Ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas
STEM+:	Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas
TIC:	Tecnologías de la información y la comunicación
T&I:	Tecnología e informática
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPTC:	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
WoS:	Web of Science

## Resumen

Durante nueve décadas de funcionamiento de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, se han entretendido teorías pedagógicas y didácticas evidenciadas en la labor de formación de maestros para el contexto regional inmediato y el territorio extendido en un mundo globalizado. Esta obra convoca el ejercicio académico de los maestros formadores, profesores de la misma Facultad, quienes continúan pensando la pedagogía, la didáctica y las disciplinas específicas, para las condiciones actuales de los sujetos, visionando futuros posibles para la escuela y la educación. El lector encontrará en este libro reflexiones, apropiaciones conceptuales y ejercicios didácticos en lenguaje, literatura, matemáticas, informática, filosofía, arte, educación infantil y ciencias naturales. Es deseo de los autores que estas páginas sirvan de aporte teórico, inspiración para futuras investigaciones y análisis crítico encaminado a la transformación del sector educativo.

**Palabras clave:** educación, pedagogía, didáctica, programas de formación de maestros.

## **Abstract**

For over nine decades, the Faculty of Educational Sciences at the Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia has been at the forefront of educational development. Our commitment to innovation has been reflected in our pedagogy and didactic theories, which have been integrated into our teacher training programmes, for the immediate regional context and the broader global landscape. This work brings the academic work of Faculty's teacher educators, who continue to reflect on pedagogy, didactics, and specific disciplines in light of students' current circumstances, envisioning possible futures for schools and education. This book contains reflections, conceptual explorations and didactic exercises in language, literature, mathematics, computer science, philosophy, art, early childhood education and natural sciences. It is the authors' hope that these pages will serve as a theoretical contribution, an inspiration for future research, and a critical analysis aimed at transforming the education sector.

**Key Words:** Education, Pedagogy, Didactic; Teacher training programmes.

## Presentación

Durante estas nueve décadas de funcionamiento de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, teorías pedagógicas y didácticas han cumplido su labor en la formación de educadores para el contexto regional inmediato y el territorio extendido en un mundo globalizado. Dicho propósito se evidencia en el ejercicio de los maestros formadores, profesores de la misma Facultad, quienes en la actualidad siguen pensando la pedagogía y didáctica, junto con las disciplinas específicas, con las condiciones actuales de los sujetos, y proyectando futuros posibles para la escuela, así como lo reza el himno institucional “(...) visionaria de tiempos futuros, a otros mundos orientas tu ser (...)” (Consejo Superior UPTC, 2001, p. 1).

En 2009 la Facultad, con el apoyo de la Vicerrectoría Académica, propone la estrategia del Seminario Permanente de Pedagogía, materializada en unas publicaciones, dentro de las cuales se encuentra un texto de Ricardo Lucio (2009), *La gestión de la enseñanza y el aprendizaje*, en el que problematiza a la explicitación didáctica que debería hacerse en la escuela y que muchas veces se expone en los documentos institucionales, pero no se visibiliza en las acciones pedagógicas diarias del aula y puede conducir a múltiples didácticas asumidas por la libertad de cátedra o la moda, llegando a la incoherencia de identidad institucional, el desgaste y hasta a las contradicciones en el saber pedagógico. El profesor Lucio indica que, para construir una didáctica, hay que partir de estos cuestionamientos: ¿a quién se enseña? ¿qué se enseña? ¿cómo se enseña?, a lo cual podría

añadirse ¿con qué se enseña? ¿dónde se enseña? y ¿cuándo se enseña?

Otra de estas publicaciones, relacionada con el tema de la didáctica, se intitula: *A propósito de la didáctica: salir del aula, entrar al aula*, por Esaú Ricardo Páez Guzmán (2010), donde se presenta la reflexión sobre el saber pedagógico del docente universitario, que enseña a otro que “desea” aprender, y las situaciones que enfrenta al pretender ejercer esa “enseñanza” en un contexto educativo en el que la “clase” ya no se circunscribe solo al tiempo espacio establecido en un horario, y para la cual el profesor Páez Guzmán llama la atención sobre la importancia de la planeación, relacionándola con la elaboración de una receta, sustentada en las respuestas por el sentido de lo que se enseña y lo que se aprende.

Posteriormente, en 2010, el CIEFED (Centro de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación) propuso un Conversatorio sobre investigación en educación y pedagogía, en el cual participó Liliana Mejía Botero, de la Universidad Autónoma de Manizales, con el tema “La investigación en pedagogía y didáctica”. La profesora Mejía advertía, entonces, cómo la expropiación del saber del maestro aumentaba con el posicionamiento de medios masivos de comunicación (televisión e internet), por lo cual se hacía necesario pensar en cuál es el lugar del maestro en la escuela, un sujeto que reconoce la pedagogía como campo de conocimiento teórico de la educación, y la didáctica como una disciplina científica centrada en la enseñanza y ubicada en el campo de conocimiento de las ciencias sociales, en el marco de la existencia de una didáctica general y unas específicas, atribuibles a diferentes disciplinas, pero que toma de la pedagogía los propósitos de formación y se estructura al ser llevada a la escuela en el cuarteto de conocimientos: escolar, científico, pedagógico y contextual. Es así como el maestro adecúa y diseña las didácticas que necesita.

Por su parte, Yves Chevallard (1998), en su obra *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, se refiere a la didáctica como una relación ternaria (docente, alumnos y

saber enseñado), desarrollando el concepto que inicialmente fue acuñado por Michel Verret. Para Chevallard, la transposición didáctica sucede en el paso entre el saber sabio y el saber enseñado, este ejercicio le permite al didacta tomar distancia, reflexionar, analizar, cuestionar, desprenderse de las certezas y comodidad del objeto de estudio. De esta forma, sugiere el autor que los sistemas didácticos son dinámicos y aparecen estructurados en cada inicio de año escolar, en un diálogo entre la enseñanza (docente) y aprendizaje (estudiantes), en un entorno que es el sistema de enseñanza, que, a su vez, reúne el conjunto de sistemas didácticos y dispositivos estructurales que intervienen el funcionamiento didáctico. El saber enseñado debe ser cercano al saber sabio y alejado del saber banalizado, para que justifique su inclusión en el sistema escolar, pero el saber enseñado se desgasta o “envejece” cuando, con el tiempo, se acerca peligrosamente al saber banalizado, aun cuando este “envejecimiento” también puede obedecer a los avances en la investigación. Lo anterior supone una incompatibilidad entre el sistema de enseñanza y el entorno, lo cual origina el proceso de transposición didáctica.

Así mismo, Agustín Aduriz-Bravo (2000) expone una visión tecnológica de la didáctica, situada en la estructura de la disciplina respectiva (saberes), su historia y epistemología, a partir de lo cual el docente diseña estructuras pragmáticas para el aula, en las que convergen el conocimiento teórico, las finalidades educativas y el desempeño profesional, conforme con los planos científico, artístico e ideológico. Para Aduriz-Bravo, el problema de la didáctica, en correspondencia con los modelos de enseñanza y de aprendizaje, está en la congruencia de las dimensiones científicas y tecnológicas del saber que enseña, de cómo se extraen las proposiciones de la teoría científica original y la forma en que el docente se apropió de esos saberes, y la teoría educativa que ha asimilado. El autor señala que la intervención docente en una situación didáctica se sustenta en las estructuraciones teóricas y juicios de valor que ha acumulado en su proceso de formación y práctica, es decir, realiza una configuración didáctica, en términos de Litwin

(1993, citado en Aduriz-Bravo, 2000), lo cual, sumado al sentido común y los razonamientos prácticos, conforma la congruencia de entendimiento de la didáctica en un sentido científico y tecnológico.

Es oportuno, de igual manera, referirse a Lee S. Shulman (2005), quien acuñó el concepto “Conocimiento Didáctico del Contenido”, que se fundamenta en la comprensión y el razonamiento, y la transformación y reflexión, que permite distinguir al especialista del pedagogo. Los análisis de Shulman se ubican en Estados Unidos, en la década de 1980, cuando en el país norteamericano se propuso una reforma para profesionalizar la enseñanza, buscando dar respuesta a: “qué cualidades y profundidad de comprensión, destrezas y capacidades, rasgos y sensibilidades transforman a una persona en un profesor” (Shulman, 2005, p. 5). Es así como el autor indica que la enseñanza requiere de tres elementos: habilidades básicas, conocimiento del contenido y habilidades didácticas, y que el profesor debería contar con conocimientos: del contenido, didáctico general – principios y estrategias para la organización de la clase –, del currículo – materiales y programas al servicio del maestro –, didáctico del contenido – mixtura entre la asignatura y la pedagogía –, de los alumnos, de los contextos educativos – funcionamiento de la clase, comunidad y cultura –, y de los objetivos, finalidades, valores y fundamentos filosóficos e históricos.

El conocimiento base para la enseñanza, según Shulman, se soporta en: a) la formación académica de la disciplina que se va a enseñar – bibliografía, estudios acumulados, epistemología, formación humanista –; b) estructuras y materiales didácticos – currículo, políticas nacionales e institucionales –; c) literatura educativa especializada – escolarización, enseñanza y aprendizaje, y la enseñanza efectiva entendida como una organización para la disposición al aprendizaje –; y d) sabiduría adquirida con la práctica – sistematización de experiencias –.

Adicionalmente, se considera aquí la propuesta de Estela Beatriz Quintar (2008), denominada “Didáctica No Parametral”

o “Didáctica Problematizadora e Integradora”, cuyo fundamento se sitúa en la reflexión que surge al cuestionar desde dónde se enseña y para qué se enseña, para proponer prácticas formativas diferentes, considerando los componentes de la didáctica (contenidos, metodología, objetivos, evaluación) en función de ubicar al sujeto en la construcción de una realidad, involucrando las perspectivas histórica y antropológica (cultural), lo cual, según la autora, implica otro modo de razonamiento, categorial y articulado, frente al ejercicio educativo de individuos no determinados, en el marco de una pedagogía de la potencia, que incentiva el deseo de saber, pensar y aprender de la vida.

El modelo que propone Quintar se estructura a partir de: círculos de reflexión –grupo de aprendizaje con latencias, vínculos, intersubjetividades, múltiples nodos de comunicación–, resonancias didácticas –apertura al diálogo, a escuchar y reconocer al otro, y reconocerse en el otro–, didactobiografías –instrumento para la construcción de conocimiento histórico desde la narración, generando corresponsabilidad frente a lo social, rompiendo el distanciamiento de las propias raíces– y dispositivos didácticos –artificios para articular, conectar, dinamizar procesos subjetivos, intersubjetivos y situacionales–, en los que el producto resulta siendo el proceso mismo que el individuo transita y va creando. Son fundamento de este planteamiento de Didáctica No Parametral: Cornelius Castoriadis, Hugo Zemelman, Arturo Jaureche, Paulo Freire, Henry Giroux, Clifford Geertz, Víctor Turner, Hans Gadamer, Paul Ricoeur, Boaventura de Sousa Santos, Didier Anzieu y Jerome Bruner.

Luego de analizar estas diversas perspectivas de la didáctica, es prudente retornar al origen del término “didáctica”, que deviene a la relación entre enseñanza y aprendizaje, como una disciplina de la pedagogía. Es el arte de enseñar (del griego *diaktiqué*). Abreu *et al.* (2017) señalan que el debate al respecto de este término se ubica en el origen, condición de ciencia o disciplina, similitud con metodología, objeto de estudio, categorías, modelos, evolución y relación con la pedagogía, conjunto de técnicas de enseñanza, campo de conocimiento,

teoría de la instrucción, etc. Para Zambrano (2016) surge la didáctica, desde Francia, como una problematización en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuando en la década de 1960 pasa la escuela a ser una institución de control, que, además, es impactada por el desarrollo de la ciencia, que debe preparar para la vida y que dentro de sus funciones está “jugar a conocer”. Sumado a ello, en 1970, debe centrar su currículo en tres disciplinas: matemática, lenguaje y ciencias. Agrega Zambrano que la estructura metodológica de la didáctica está alimentada por: las neurociencias; la psicología del aprendizaje, diferencial, relacional y genética; socio-constructivismo, cognitivismo y conexionismo; y las ciencias de la vida. Mientras que el pedagogo centra su interés en la potencialidad del pensamiento, el didacta lo hace en las posibilidades de cambio cognitivo.

Continuando con Armando Zambrano (2019), en la década de 1990 inician los debates sobre la epistemología de la didáctica, al hacer referencia a la “didáctica de las disciplinas”, “el saber didáctico”, “momento didáctico” y “momento pedagógico”. “La epistemología de la didáctica reside en el saber disciplinar enseñado” (p. 80); lo cual significaría que habría que extraer de la teoría de cada disciplina los diferentes componentes que corresponderían a su epistemología didáctica.

No podría obviarse a Phillipe Meirieu (2009), quien se refiere a los dispositivos didácticos, que deben ser integradores, al considerar los objetivos y actividades, y las operaciones mentales que dan sentido a dichas actividades. Los profesores diseñan estos dispositivos para que los estudiantes se apropien de ciertos saberes, en búsqueda del crecimiento, la autonomía y la libertad de los individuos, sin que esto limite el hecho de aprender, sino que se orienta por la respuesta a cómo aprende un sujeto. Según Meirieu, la didáctica general tiene que ver con el diseño de modelos inteligibles del aprendizaje, con fundamento en la psicología cognitiva, susceptibles de ser operacionalizados, que integren las especificidades de las disciplinas, que, en suma, articulan: lo psicológico, axiológico, praxeológico y epistemológico. En cuanto a la didáctica de las disciplinas, dice que son reflexiones y propuestas para apropiar

contenidos específicos, que conllevan una elección de valores y representación de la cultura, del sujeto que aprende y el que enseña. Meirieu define el dispositivo como una construcción didáctica, con materiales y consignas, adaptable a diferentes estrategias individuales o interactivas, diseñado a partir de una operación mental que se desea trabajar en el estudiante, para conseguir algún propósito educativo,

Es así como se construye este texto, que pretende mostrar las reflexiones, apropiaciones y concepciones que, al respecto de ejercicios didácticos en lenguaje, literatura, matemáticas, informática, filosofía, arte, educación infantil y ciencias naturales, hacen los maestros formadores de maestros en la Facultad de Ciencias de la Educación.

El capítulo inicial, *La pragmática, una alternativa didáctica para la enseñanza de los idiomas-español*, problematiza la enseñanza de las habilidades comunicativas en razón a los sistemas culturales y las variaciones lingüísticas que albergan, estableciendo diferencias propias en el uso de las palabras, entre los lenguajes formales y aquellos que son naturales – o no formales –. De esta manera, las autoras señalan que la didáctica para la enseñanza del español podría partir de la observación de las prácticas culturales de los sujetos, es decir, basarse en la pragmática, pero también considerar didácticas inclusivas, flexibles y abiertas, como las de la Teoría de la Relevancia. El segundo capítulo, *Didáctica de la literatura oral en contextos rurales*, presenta una estructura metodológica para abordar los saberes tradicionales de la oralidad rural, adaptable a cualquier nivel del sistema educativo de básica y media. Dentro del diseño propuesto se incluye una serie de estrategias que pueden coadyuvar al mismo proceso educativo, como la participación de la familia y la comunidad o la recopilación de narrativas de transmisión oral que emerjan en el contexto. Estas y otras estrategias están descritas con un proceso claro, a manera de sesiones de trabajo que el docente puede enriquecer según las dinámicas del grupo de trabajo.

El tercer capítulo, *¿Qué es la didáctica? El caso de la didáctica de la matemática*, resultará interesante para aquellos que se inquieten

por la ciencia de los números y su enseñanza, ya que presenta un recorrido por los asuntos problemáticos que han originado variadas propuestas basadas en enfoques tales como el cognitivo, sistémico o antropológico, entre otros tantos, centrandolo el análisis en las categorías de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. El autor resalta que la didáctica de la matemática se sustenta en “saber y hacer matemáticas”, a partir de lo cual se estructura la forma en que este saber se enseña y aprende en el aula, desde el cuestionamiento, las conjeturas y demostraciones, despertando el deseo de indagar.

A continuación se presenta *Evaluación de micro prácticas: propósitos formativos, estrategias didácticas emergentes y recursos tecnológicos*, un escrito en el que los autores analizan las posibilidades, los procesos y los retos de las prácticas docentes en el programa de Licenciatura en Informática. El texto sugiere una serie de recursos, que los maestros en formación y en ejercicio pueden utilizar para dinamizar los saberes de tecnología e informática en el aula. De igual manera, se da cuenta de la aplicación de una rúbrica de evaluación a los maestros en formación y las reflexiones surgidas en el ejercicio de acompañamiento, preparación y desarrollo de clases, indicando que avances tecnológicos como la inteligencia artificial, robótica y realidad aumentada son temáticas que mantienen el interés de aprendizaje del alumnado al cual se enfrentan los maestros en formación.

Continúa esta obra con *Entre manuales, problemas y conceptos: a propósito de la didáctica de la filosofía*, documento en el que las autoras analizan las posturas del modelo didáctico basado en qué, cómo y cuándo enseñar, y su aplicabilidad a la enseñanza de la filosofía, además de transitar caminos teóricos para comprender la relación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación de los sujetos. En este análisis abordan las discusiones que autores tales como Kant, Hegel y Cerletti hacen al respecto de cómo estructurar las lecciones de filosofía y formar sujetos críticos, autónomos y éticos. En la parte final del texto se esboza una invitación a abordar la enseñanza de la filosofía en cualquier momento de la vida, desde la infancia hasta la adultez, como una posibilidad para fijar la actitud filosófica de los sujetos.

En el capítulo seis: *Mediación didáctica, resistencia y prácticas de la visualidad en el Laboratorio Artístico Regional – LAR*, los autores exponen experiencias artísticas desarrolladas en variados contextos, tanto rurales como urbanos, a partir de las cuales se representan las lecturas críticas hechas a las realidades de espacios, tiempos y sujetos. Es así como el arte se convierte en mediador de las problemáticas socioculturales y las manifestaciones locales y regionales, que pretende generar un pensamiento reflexivo e integrador con las comunidades, al relacionar cultura, arte y pedagogía. En sus líneas se integran ocho ilustraciones, alrededor de las cuales se describen las mencionadas relaciones, que se pueden entender como estrategias de configuración pedagógico-artística del pensamiento, con fundamento en la investigación y creación.

Continúa la narrativa de este libro con el capítulo *Consideraciones para pensar una didáctica en Educación Infantil*, en el que las autoras presentan un análisis teórico, con el cual buscan fundamentar el entendimiento de una didáctica en relación con el currículo, la pedagogía y la educación infantil, con el propósito explícito de contribuir al campo de conocimiento correspondiente a los estudios de la infancia. De esta forma, el discurso elaborado, que por demás se corresponde en sus expresiones con el ámbito temático que convoca, transita por la enseñanza, los encuentros, los vínculos, el juego, la lúdica, la formación, el asombro, el cuidado, la experiencia, los sujetos de la infancia, los escenarios de enseñanza formal y la organización de los saberes curriculares.

Para terminar, se presenta el capítulo *Tendencias didácticas en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales*, que abre con una disertación sobre el concepto de pedagogía y didáctica, y su presencia en la formación de maestros, particularmente en el programa LCNEA de la UPTC, para continuar con la presentación de diferentes enfoques en la enseñanza de las ciencias, como el tradicional, por competencias, por proyectos o STEAM, entre otros. Este inicio sirve de base para exponer los resultados del análisis evaluativo a los trabajos de grado en el Programa, en los últimos cinco años, para identificar las tendencias didácticas

que los configuran. Destacan en los hallazgos el enfoque por indagación y el de CTS, en conexión con las problemáticas sociales y medioambientales, que dejan entrever la innovación educativa, contextualización de los saberes y sustentabilidad.

Esta presentación es tan solo una provocación para los lectores, que se espera sean críticos, ya que solo a partir de la confrontación se avanzará a la transformación educativa que tanto reclama la sociedad. Este aporte reflexivo se constituye en la huella que los autores dejan en la celebración de los 90 años de historia en la formación de maestros en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC.

**Ruth Nayibe Cárdenas Soler**  
ruth.cardenas@uptc.edu.co

## Referencias

- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., y Martínez, R. J. (2017). La didáctica: epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373551306009>
- Aduriz-Bravo, A. (2000). Consideraciones acerca del estatuto epistemológico de la didáctica específica de las ciencias naturales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 9(17), 49-52. <http://dspace5.filo.uba.ar/handle/filodigital/6634>
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Grupo AIQUE Editor.
- Consejo Superior UPTC. (2001). *Acuerdo 026, Por el cual se adopta el Himno de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. [https://www.uptc.edu.co/secretaria\\_general/consejo\\_superior/acuerdos\\_2001/Acuerdo\\_026\\_2001.pdf](https://www.uptc.edu.co/secretaria_general/consejo_superior/acuerdos_2001/Acuerdo_026_2001.pdf)
- Lucio, R. (2009). La gestión de la enseñanza y el aprendizaje. *Facultad de Ciencias de la Educación*, 1(1). *Seminario Permanente de Pedagogía*. Imprenta y Publicaciones UPTC.

- Meirieu, P. (2009). *Aprender sí pero ¿cómo?* Octaedro.
- Mejía Botero, L. (2010). El maestro: intelectual de la educación. En A. Sosa (Relator), *Memorias del primer conversatorio: Investigación en educación y pedagogía* (pp. 30-36). Centro de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Páez Guzmán, E. R. (2010). A propósito de la didáctica: salir del aula, entrar al aula. *Facultad de Ciencias de la Educación*, 2(6). *Seminario Permanente de Pedagogía*. Imprenta y Publicaciones UPTC.
- Quintar, E. B. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL y Universidad de Manizales.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743/19229>
- Zambrano Leal, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45-61. <https://doi.org/10.19053/22160159.4159>
- Zambrano Leal, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75- 84. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/9500/7037>



# La Pragmática, una Alternativa Didáctica para la Enseñanza de los Idiomas- Español<sup>1</sup>

Doris Lilia Torres Cruz<sup>2</sup>  
Juana Valentina Sierra Moreno<sup>3</sup>

*Yo también soy un boyaco,  
y pu'él habla con más veras,  
us tuiticas mis palabras  
me salen como si fueran  
dichas por mi taita y mama,  
por mis aguelos y aguelas  
y por to los que han vivido  
desde siempre en mi vereda.  
Dr. HC. Jorge Luis Velosa Ruiz.*

## Introducción

Este capítulo plantea la pragmática como un enfoque didáctico para la enseñanza de los idiomas, caso particular del español. Se

- 
- 1 Este capítulo es producto del proyecto de investigación titulado: [3906] *Lectura y escritura en la cultura carranguera y popular de Colombia*, inscrito en la Convocatoria interna VIE 03 de 2025, con código SGI [3906], en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y en el grupo Lenguajes en Educación-LEEN SIG[252]; MINCIENCIAS [COL0115263].
  - 2 Docente de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la UPTC e investigadora del Grupo Lenguajes en Educación-LEEN. Coordinadora Cátedra UNESCO para la Lectura y escritura-Subsede UPTC. Licenciada en Ciencias de la Educación Español - Inglés, Especialista en Evaluación Pedagógica, Magister en Lingüística, Doctora en Ciencias de la Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7234-3166> doris.torres@uptc.edu.co
  - 3 Estudiante de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la UPTC. Semillero de investigación Grupo Lenguajes en Educación-LEEN. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2682-4402>, juana.sierra@uptc.edu.co

presenta una propuesta para enriquecer la enseñanza a partir del uso del lenguaje en contextos reales de habla, determinados por aspectos sociales y culturales. En este sentido, se analiza la enseñanza de las habilidades comunicativas, el sentido de la variación lingüística, la consciencia intercultural, la enseñanza de la cortesía y descortesía verbal, junto con la negociación y resolución de conflictos. Lo anterior, sin dejar de lado aspectos esenciales que toda niña, niño y joven debe integrar en su proceso de aprendizaje del sistema de la lengua. De esta manera, se da cuenta de los métodos y las estrategias que la pragmática ofrece para el arte de enseñar el idioma español.

Considerar la pragmática como un enfoque amplio para enseñar el español implica reconocer la cultura como un elemento fundamental para la interacción, enseñanza y adquisición de habilidades comunicativas. La pragmática aborda el análisis del significado de los enunciados, considerando lo que se dice y lo que se implica (Grice, 1975). Es decir, el significado de las palabras que un hablante elige para expresar lo que quiere decir puede ser distinto de lo que implica su uso en un contexto. Por ejemplo, para un hablante del español la expresión "Ahorita vengo" puede implicar un tiempo futuro, lejano e indefinido. De tal suerte, que esta expresión se aleja de su significado literal en tiempo presente inmediato, en el cual se realiza el verbo "volver". Así que el verbo intransitivo "venir", en este contexto real de habla, es sinónimo del verbo intransitivo "volver". Lo interesante de esta expresión radica en comprender su significado implícito, más que su significado literal. De este modo, los contextos culturales y sociales priman sobre las reglas formales de la lengua.

En este sentido, se puede decir que existen divergencias entre los lenguajes formales y los no formales o naturales: "por cuanto los lógicos se preocupan por la formulación de patrones muy generales de inferencia válida, los artefactos formales poseen una ventaja decisiva sobre sus equivalentes naturales" (Grice, 1975, p. 101). Sin embargo, y dada la indefinición del lenguaje natural, los enunciados pueden ser inaceptables o inadecuados frente al lenguaje formal; pero el lenguaje es multifuncional y no

siempre se acomoda a un sistema lógico: “En realidad, estas dos lógicas no solamente son diferentes, sino que a veces entran en conflicto; las reglas que tienen validez para un artefacto formal pueden no tenerla para su equivalente natural” (Grice, 1975, p. 105).

Asimismo, los enunciados influyen en el procesamiento de la información, el entendimiento en situaciones reales de habla, junto con el impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al igual que Austin, Grice es considerado uno de los padres de la pragmática y quien aporta, desde su publicación *Lógica y conversación*, las máximas conversacionales y el concepto de implicatura. El concepto de las máximas de Grice puede ser entendido dentro de un juego soportado en el principio de cooperación, que establece que toda conversación debe asumir las máximas de cantidad, cualidad, relación y modo. Es decir, dar la información suficiente y necesaria en cada evento comunicativo; decir siempre la verdad; ser puntual y manifestar cosas de interés; y evitar las redundancias y ambigüedades del lenguaje.

Austin (1962) en *Cómo hacer cosas con palabras* [How to do things with words], plantea que la filosofía de lo ordinario o natural se debe regir por hechos claros y simples en contextos donde el lenguaje «cumple cabalmente su función». Según él, cuando la filosofía asume problemas descontextualizados, se incurre en divagaciones locas, desenfrenadas, desengranadas y aisladas. Para Austin, la tarea consiste en aclarar conceptos e incorporarlos al lenguaje ordinario, común o natural, para así librarlos de ambigüedades, confusiones o los errores que no están explícitos en sus reglas de uso, es decir, en el lenguaje formal. De acuerdo con Austin (1962): “el complejo aparato conceptual presupuesto en el empleo ordinario de las palabras y expresiones cruciales que, es su mayoría pertenecen al lenguaje cotidiano, no especializado” (p. 10). Su preocupación era saber qué es lo que decimos o queremos decir exactamente cuando nos comunicamos.

De esta manera, la teoría de Austin (1962) se enfocó en precisar las expresiones realizativas, en contraste con las

expresiones constatativas; respectivamente, las primeras corresponden al hecho que «decir algo es hacer algo», mientras que las segundas describen el mundo. En consecuencia, Austin identificó tres actos presentes en el momento de la enunciación: primero, el acto de decir, al que llamó “acto locucionario” del acto lingüístico; segundo, el acto que se realiza al decir algo, al que llamó “acto ilocucionario” del acto lingüístico; y tercero, el acto que se realiza porque se dice algo, al que denominó “acto perlocucionario” o “dimensión perlocucionaria” del acto lingüístico.

Otro filósofo, matemático y lingüista austriaco, que aportó una mirada frente al uso de las palabras, fue Ludwig Wittgenstein (1988), quien planteó los «juegos del lenguaje». Uno de esos juegos es por medio del cual el niño aprende su lengua materna y se distingue en tres circunstancias: a) ciertas formas primitivas y simplificadas del lenguaje, como, por ejemplo, el uso de los deícticos: cualquier cosa, alguna cosa, eso, esa, aquél; b) el lenguaje ordinario de todos los días, junto con el conjunto de las actividades y de las operaciones que le están ligadas, por ejemplo: pedir, saludar, prometer, entre otras acciones que están determinadas por factores culturales y sociales, que determinan las relaciones de los actores en las comunidades; c) ciertos sistemas lingüísticos particulares que forman parte de las actividades en las que las palabras toman sentidos particulares (por ejemplo, los actos de habla como ordenar, felicitar, etc.).

Adicionalmente, Wittgenstein (1988) llama «juego del lenguaje» “al todo formado por el lenguaje y las acciones por las que está entretejido” (p. 35). Es necesario mencionar que enfatiza en la ostensión y dice que, al igual que las palabras, señalar con deícticos (aquí, ahora, allá, eso) también forma parte del uso de las palabras y no solo en el aprendizaje del uso, aunque no siempre es evidente “lo que desconcierta es la uniformidad de sus apariencias cuando las palabras nos son dichas o las encontramos escritas o impresas. Pero su empleo no se nos presenta tan claramente” (Wittgenstein, 1988, p. 27).

John Searle (1990) amplía los conceptos planteados por Austin y Wittgenstein, señalando que “hablar un lenguaje es

tomar parte en una forma de conducta gobernada por reglas” (p.10). Según Searle, aprender y dominar un lenguaje implica aprender y aplicar dichas reglas, ya sea en el uso de normas formales o el reconocimiento de intenciones y convenciones sociales del contexto. Además, Searle (1990) complementa la teoría de los actos de habla, diciendo que toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos, lo que, en dicha medida, convierte a la teoría del lenguaje en una teoría de la acción. Esto obedece a que, como ya se mencionó, hablar un lenguaje es una forma de conducta gobernada por reglas, lo cual implica unas características formales.

De igual manera, Searle (1990) pone especial énfasis en la dimensión ilocucionaria, la cual se soporta en el componente semántico o del significado. Destaca la referencia y predicación como elementos esenciales en el acto proposicional, debido a que configuran la representación mental de los hechos del mundo (intención). Además, manifiesta que los procesos de enunciación están determinados por el uso de los conceptos en contexto. Lo expuesto anteriormente tiene que ver con el hecho de que el uso cotidiano de los conceptos se convierte en una práctica institucionalizada a través de un acuerdo, es decir, una convención. Así, se construye una realidad social y, por ende, intenciones y representaciones sociales.

En este sentido, Searle (1990) aplica el principio de expresabilidad, el cual dice que cualquier cosa que pueda querer decirse puede ser dicha. El problema está en que, a menudo, queremos decir más de lo que efectivamente decimos y por tal razón, encontramos casos en los cuales el enunciado es ambiguo, incompleto, vago o retórico, lo cual no favorece la comunicación lingüística y el otro no comprende nuestro mensaje completamente. Esto suscita los malos entendidos. Ahora bien, y para el caso que nos ocupa, es necesario entender que se toma el acto de habla como unidad básica de la comunicación y que, junto con el principio de expresabilidad, da lugar a unas conexiones analíticas como: lo que el hablante quiere decir, lo que la oración emitida significa, lo que el hablante intenta decir y lo que el oyente comprende. Por lo tanto, el reto está

en comparar las expresiones emitidas, lo que significan y el acto de habla en contextos concretos. Es así que interpretar la forma como las comunidades utilizan las estructuras formales contribuye a considerar el significado en el uso (Escandel, 2007; Grice, 1975; Korta, 2020; Searle, 1990; Van Dijk, 1986).

Con base en lo anterior, una didáctica para la enseñanza del español, con un enfoque pragmático, busca observar las prácticas culturales de las comunidades y comprender cómo estas emplean el lenguaje para configurar sus tradiciones lingüísticas. Estas tradiciones definen, como señaló Labov (1972), variables lingüísticas que establecen una estratificación social y las características propias de un contexto concreto.

En contextos educativos específicos, la conexión entre la teoría y la práctica se aleja de la realidad social de los estudiantes, y es aquí donde la pragmática juega un papel importante, tal y como lo demuestran las investigaciones planteadas por Arias *et al.* (2023), en las cuales se evidencia la producción científica anual en el campo de los actos de habla en bases de datos como Scopus y WoS, y en revistas especializadas.

De acuerdo con los resultados, se observa en todo el mundo que las categorías más citadas corresponden a estudios metodológicos para analizar los fenómenos comunicativos y lingüísticos, y la segunda categoría, a estudios que desarrollan aspectos teóricos sobre la tipología de los actos de habla, y sobre los componentes pragmáticos en ámbitos discursivos. Así mismo, esta investigación da cuenta que, en los últimos años, la tendencia en la lingüística es la interdisciplinariedad con el fin de mirar y explorar cómo la cognición actúa sobre la percepción del lenguaje. En este sentido, la educación juega un papel importante en la medida que actualiza, sintetiza y difunde nuevos conocimientos en todas las ciencias y humanidades. Por último, esta investigación muestra las relaciones temáticas y las publicaciones sobre los actos de habla en las bases de datos previamente mencionadas alrededor del mundo.

Investigaciones como la de Silva-Alfonso (2025), muestran un estudio cualitativo donde se explora cómo los estudiantes

del grado undécimo en la clase de inglés, en un colegio colombiano, construyen sus identidades lingüísticas a partir del posicionamiento conversacional y la teoría de los actos de habla. La investigación concluye que existen tensiones y contradicciones en los estudiantes, a la medida que construyen sus identidades lingüísticas a través de prácticas discursivas y negociaciones entre los imaginarios sociales y las realidades al momento de adquirir una segunda lengua, especialmente el inglés.

Otra investigación reciente, la de Ghayebi & Farrokh (2020), asume los efectos de la estrategia de los actos de habla para la enseñanza del inglés en el nivel de principiante intermedio. Los autores encontraron que el aumento de consciencia del acto de habla mejora la habilidad de *speaking*, comparada simplemente con una enseñanza tradicional. Investigaciones similares son las realizadas por Pirogova (2022), Aboulghazi, *et al.* (2024), y Cai *et al.* (2024).

## Desarrollo Temático

Aunque la pragmática es una disciplina dentro del amplio campo de los estudios del lenguaje, su aporte ha sido trascendental para la comprensión de los fenómenos lingüísticos en contexto. Si bien Aristóteles, en su tratado sobre la interpretación, definió las palabras como símbolos hablados, signos, afecciones o impresiones del alma, también estableció que las palabras escritas son signos de las palabras habladas, dándole prelación al lenguaje oral (Bernal, 2013). No fue sino hasta inicios del siglo XX que surgió una contraposición al estructuralismo, representado por Ferdinand de Saussure (1857-1913). Saussure centró su teoría en el análisis de la estructura del sistema lingüístico, dejando en segundo plano el uso de esa estructura en contextos reales de habla. Su obra *Curso de Lingüística General*, escrita y publicada por sus estudiantes, sigue siendo fundamental para estudiosos, maestros y estudiantes interesados en las dinámicas de la estructura del lenguaje. No obstante, la pragmática cobró auge, al considerar la estructura del sistema lingüístico en contextos reales de habla.

El siglo XX, particularmente en las décadas de los cincuenta y sesenta, vio surgir filósofos como Ludwig Wittgenstein (1889-1951) y John Langshaw Austin (1911-1960). El primero, en su obra *Investigaciones Filosóficas* (1953), explora ampliamente las relaciones entre las frases y el contexto, destacando el papel del lenguaje en la vida cotidiana. Dada la complejidad que esto implica, una didáctica de la lengua se debería orientar hacia la aplicación de los «juegos del lenguaje», para identificar las relaciones semánticas básicas vinculadas con los contextos. Un ejemplo claro se puede extraer del multiverso de significados que el maestro Jorge Velosa plasma en su música carranguera, donde recoge las actividades campesinas y el significado de las palabras, las cuales se incrustan bajo las reglas que gobiernan el lenguaje en este contexto específico.

Véase, por ejemplo, expresiones como «yo también soy un boyaco...» son parte de este juego del lenguaje, en el que la producción de sentido no se limita únicamente a la regla gramatical; el significado se construye a partir de situaciones concretas de habla. Estas reglas específicas de uso facilitan el aprendizaje de una lengua, al cobrar sentido dentro del aula, creando un espacio en el que el estudiante pueda reconocer cuándo los miembros de su comunidad siguen ciertas reglas lingüísticas y cómo las referencias de esas expresiones contextuales adquieren significado. Como bien señala Wittgenstein, el seguimiento de reglas solo tiene noción dentro del marco de un juego de lenguaje particular, como es el caso del lenguaje carranguero: las adivinanzas del jajajay; los besos que me dices; para con papas y ají; el chichirochío; el raquireño; la jilomena; el perrito de José, el pedimento, etc. Wittgenstein (1953) sostiene que “el modo de actuar humano común es el marco (sistema) de referencia por medio del cual interpretamos un lenguaje desconocido” (p. 206).

Con John Langshaw Austin (1911-1960), como se planteó en la introducción de este documento, la didáctica puede asumir el hecho que, con una palabra, se abren portales hacia la creación de mundos nuevos. Por ejemplo, cuando el profesor emite un acto de habla como: «usted es una buena persona», o «usted es muy inteligente» inmediatamente, se realiza el acto de felicitar y, por

ende, los hechos soportan esta acción. Es aquí donde el aporte de Austin, con el acto de habla realizativo, puede ser asumido para la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Se sabe igualmente que no es suficiente realizar acciones con palabras, sino que también se puede dar cuenta de lo que ocurre con las cosas del mundo. Este acto fue denominado por Austin como acto constatativo, como bien se reconoce en las canciones de Velosa (2024), *La florecita*, *Planeta tierra*, *El rey pobre*, entre otros, como los fenómenos: «está de día; hace sol...». Saber constatar sobre las cosas que ocurren en el mundo es aprender a describir el mundo; es aprender a dar cuenta, lo más fielmente posible, de la realidad, pintándola tal y como le consta al estudiante, es decir, desde su punto de vista. Enseñar y aprender esto no es tarea fácil, pero sabemos que, si enseñamos a reconocer el contexto y las reglas que lo rigen, la educación es más enriquecedora, “saber qué es lo que decimos o queremos decir exactamente cuándo nos comunicamos”.

Searle (1990), en su libro *Actos de habla*, plantea que “el análisis de los actos ilocucionarios tiene un interés local y que muchas de las lecciones que han de aprenderse de él son de aplicación general” (p. 62). En tal sentido, una forma didáctica para enseñar los contenidos del español es asumir el análisis de las condiciones necesarias y suficientes para que los actos de habla se realicen con éxito. Es decir, establecer relaciones entre los actos de emisión, los proposicionales y los ilocucionarios. Es fundamental dar a conocer didácticamente la diferencia entre lo que el estudiante dice y lo que implica con lo que dice; además de identificar que, «entre el dicho y el hecho, hay muy poco trecho», contrario a lo que se establece en el dicho popular. De tal manera que la enseñanza del idioma español asumiría el reconocimiento de las propiedades semánticas (significado), para avanzar a las propiedades pragmáticas del enunciado (actos de habla).

Un claro ejemplo de la relación entre lo que se dice y lo que implica se observa en los manuales escolares para la enseñanza de la lectura y escritura en Colombia (Torres y Ramírez 2010), por un lado, hacen énfasis en el significado de lo dicho, pero, por otro, se alejan de lo que se implica con lo dicho: elementos del contexto del enunciado, intenciones del hablante, el tiempo o

el lugar donde se realizó el enunciado, identidad del hablante, junto con el significado convencional de la emisión (Korta, 2020). Para un hablante nativo del español es fácil reconocer las ambigüedades en lo dicho, dado que el reconocimiento de elementos extralingüísticos como el tono, los gestos, la proxemia, el timbre, la entonación, entre otros, definen claramente la intención comunicativa del hablante. No ocurre así si es un hablante no nativo.

Otros elementos pragmáticos que contribuyen lúdicamente a los procesos de enseñanza aprendizaje de una lengua son los deícticos, como los pronombres: yo, tu, él, nosotros, vosotros, ellos, sumercé, usted, suya, suyo, «donde se topa» (es una variante del habla del español en altiplano cundiboyacense en Colombia, que significa: usted ¿dónde se encuentra?); al igual que los demostrativos: aquello, eso, esa, esto, entre otros. Además, lo señalado por Discos Fuentes Edimúsica (2012) en relación con la importancia de los tiempos verbales:

Los tiempos verbales, que apelan a elementos del contexto y de las intenciones del hablante para ser comprendidos, como es el caso en el idioma español, con la clasificación de los verbos por su flexión, significado y estructura. Enseñar esta clasificación requiere que el docente acuda a elementos didácticos que solo son otorgados por el contexto y en esta medida la apropiación de la regla: “oiga pues, qué problema que les voy a cantar. Y cuántos hay pues mijo”. (p. 12)

Del mismo modo, expresiones como Las «adivinanzas de Jajajay; cómo le ha ido, cómo le va», y verbos como: «currambiar, birambiar, carranguiar, rumbiar, moquear, pelar el cobre, puebliar»; dicha dinámica no solo es aplicable a los verbos, sino también a sustantivos, adjetivos y adverbios. Una didáctica eficaz para la enseñanza del español reconoce que el lenguaje tiene múltiples usos y el significado no reside únicamente en los diccionarios, ni lo establece la academia, sino que el significado está en el uso cotidiano de los hablantes.

Ahora bien, el gran aporte de Austin y Searle fue sistematizar los usos del lenguaje y proponer la teoría de los actos de habla (actos Illocucionarios). Al lado de estos personajes está Grice (1975), quien aportó significativamente al desarrollo de la pragmática. Herbert Paul Grice (1913-1988), en su muy reconocida publicación titulada: *Lógica y Conversación* (1975), estableció conceptos esenciales que la didáctica del lenguaje puede adoptar, como la noción de implicatura. La implicatura se asocia al principio cooperativo y las máximas que rigen la conversación. Para Grice (1975), la conversación es una acción humana cooperativa y racional, en la cual coexiste, por un lado, el significado literal de las palabras y, por otro, el significado de cada palabra en uso, es decir, lo que implica en contexto. Por ejemplo, *La cucharita*, según el diccionario de la RAE, en su significado literal, corresponde al diminutivo de cuchara. Sin embargo, el significado en uso, puede corresponder a una canción carranguera; que alude a la historia de una canción:

En la vereda Velandia del municipio de Saboyá  
Una cucharita e' hueso me regalaron por amistad  
En la vereda Velandia del municipio de Saboyá  
Una cucharita e' hueso me regalaron por amistad. (Velosa,  
2000)

Adicionalmente, la implicatura del significado en contexto favorece la participación de los hablantes de una lengua en la conversación. Enseñar una lengua es también orientar hacia el principio cooperativo, el cual establece: "Haz tu contribución a la conversación, tal como lo requiere, en la fase en la que se produzca, el propósito o la dirección del intercambio verbal en el que estás implicado" (Grice, 1975, p. 45). Es decir, cuándo, cómo, con quién y en qué momento intervenir en una conversación; de tal manera que la participación se ajuste a los propósitos u objetivos de esta. Así, la contribución de cada hablante puede corresponder con las máximas de cantidad (dar información necesaria, con base en los objetivos actuales de la conversación), calidad (decir siempre la verdad), relación (ser relevante) y modo (ser claro).

De esta manera, la enseñanza del español debería considerar las máximas, para que niños, niñas y jóvenes aprendan cuándo dar o no más información de la necesaria; no decir mentiras o afirmar hechos sobre los que no se tenga evidencias suficientes; evitar «dar rodeos», «hablar por hablar» o ser ambiguos y oscuros en la expresión. Las máximas conversaciones desempeñan un papel fundamental para la comprensión del significado de las implicaturas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de un idioma.

Posterior a Grice, se da un auge de las teorías pragmáticas contemporáneas, las cuales enfatizan entre lo que el hablante dice y lo que implica; así como en los principios generales de la comunicación, o bien, de los trabajos sobre la intención comunicativa, en relación con los actos perlocucionarios.

### **Una Propuesta Didáctica: Glotopragmática**

Variadas y múltiples han sido las propuestas didácticas para la enseñanza del español, algunas hacen énfasis en lo formal, otras hacia la ecléctica entre la teoría y la práctica, otras son ortodoxas o moderadas, otras acuden a lo audiovisual, audio-oral, entre muchas más, con sus respectivos enfoques estructuralistas, generativistas, comunicativos o bien, funcionalistas. Sin embargo, dada la diversidad de posibilidades, aún se pueden encontrar tendencias hacia una enseñanza lingüística con una alta carga gramatical y de análisis filológico de los textos.

En la actualidad, gracias al avance de los medios de comunicación masiva y las tecnologías, surgen didácticas diversas, inclusivas, flexibles y abiertas, que permiten reconocer la riqueza lingüística y cultural de las comunidades. Al ser el lenguaje el eje del proceso de adquisición y producción del conocimiento, requiere una actitud multilingüe, la cual implica estar atentos a los cambios permanentes y la diversidad de posibilidades para representar la realidad a través del lenguaje, con la cual los seres humanos interactúan diariamente. Se trata de asumir una didáctica con base en la diversidad, que acoge tanto la teoría como la experiencia de vida de los hablantes.

Desde una perspectiva integral se considera la noción funcional (Halliday, 1994) que se puede incluir en los contenidos programáticos y en la teoría curricular, junto con la mirada pragmática. El Consejo de Europa de Estrasburgo, en su “Nivel Umbral”, establecía que un currículo con base en los actos de habla considera tres elementos: primero, el componente semántico, gramatical y estructural (la sintáctica del enunciado); segundo, la función comunicativa en contexto (actos de habla: informar, prometer, etc.); y tercero, la forma lingüística, dispuesta en el sistema de comunicación. Sin embargo, las teorías «postgriceanas» plantean un modelo alternativo de comunicación, que considera las intenciones del hablante y su reconocimiento por parte del oyente, así como el Principio de Cooperación y las máximas conversacionales, junto con las inferencias o el razonamiento acerca de lo que ocurre en la mente del interlocutor (Korta, 2020).

Así, una propuesta didáctica integral consideraría recoger textos en contextos reales de habla, identificar los tipos de actos de habla, o las implicaturas y el posible uso didáctico, tal y como se observa en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Ejemplos didácticos para el aula de clase*

Fragmento	Tipo de acto de habla	Implicatura	Uso didáctico
“Buenos días campesino, buenos días...”	Expresivo	Reconocer la figura del campesino.	Explorar normas de cortesía, saludos formales e informales.
“Mí vereda parece un pesebre...”	Asertivo	Se comunica la belleza y familiaridad del campo.	Desarrollar inferencias contextuales y análisis semántico-pragmático.
“El monte se está acabando y lo seguimos quemando...”	Asertivo	Sugiere responsabilidad colectiva con el medio ambiente.	Abordar el lenguaje como herramienta de crítica y conciencia ambiental.
"Y si hay una güena chicha, aviéntela pa' que vea"	Directivo	Se invita a compartir, refiriendo una experiencia colectiva.	Exploración del registro cultura e identificación de expresiones pragmáticas en contextos particulares.
“Y la abuela con su feria de sabores...”	Asertivo	Valor de la memoria culinaria como parte de la identidad.	Relación entre lengua, cultura y memoria familiar

*Fuente:* Grupo de Investigación Lenguajes en Educación-LEEN

Aunque nadie discute que el contexto desambigua la intención del hablante y que los procesos pragmáticos inciden en la comprensión de los enunciados, la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986) plantea que es el reconocimiento de las intenciones lo que determina la comunicación entre los hablantes. Entonces, el objetivo de un modelo didáctico estaría en la capacidad de enseñar a los hablantes a inferir las intenciones comunicativas en un enunciado. Estos autores abandonan el modelo comunicativo basado en el código e instauran un modelo inferencial. Así, Sperber & Wilson dicen que el mecanismo de la inferencia opera más allá del lenguaje y los seres humanos, constituyendo una teoría psicológica empírica de la cognición y comunicación humana (Korta, 2020).

Un modelo didáctico también puede considerar la Teoría de la Relevancia, en la medida en que cada palabra tiene múltiples y variados significados, que permiten la ambigüedad y el oscurantismo en la comunicación (como hay palabras que solo admiten uno solo, por ejemplo, los demostrativos). No basta con enseñar a codificar y decodificar las reglas gramaticales, sino que es necesario aprender a identificar las intenciones del hablante e inferir los propósitos y objetivos propuestos en un evento comunicativo. Es decir, se asume como una teoría representacional de la mente, de tal suerte que todo enunciado tiene la relevancia pragmática como una propiedad inherente al mismo. Un enunciado es relevante cuando se conecta con el contexto disponible y produce efectos cognitivos positivos: por ejemplo, implicaciones contextuales verdaderas, o fortalecimiento o revisiones de supuestos existentes (Sperber & Wilson, 1986).

Didácticamente hablando, la Teoría de Relevancia nos deja claro que un estudiante obtendrá mejores niveles de comprensión, si realiza más efectos cognitivos positivos con el menor esfuerzo mental para conseguirlos y, en esta medida, mayor será el grado de relevancia del *input* para el individuo (Korta, 2020). Retomando a Sperber & Wilson (1986), plantean que todos los seres humanos tendemos a maximizar la relevancia, es decir, a conseguir mayores efectos cognitivos contextuales como sea

posible, con el menor esfuerzo de procesamiento posible. Por lo tanto, una didáctica de la lengua implica una enseñanza sobre la comunicación exitosa entre los hablantes y una atención contextual mutua, de tal manera que la atención del oyente sea permanente. Un componente clave que aplica en este modelo es el acto ostensivo, el cual comunica la presunción de su relevancia óptima. Lo ostensivo se entiende en relación con la transparencia clara y directa de las intenciones del hablante, lo que en el lenguaje popular se considera «una persona franca y directa, sin tapujos», es decir, el oyente reconoce las intenciones comunicativas claramente.

Amplias son las investigaciones recientes frente a los avances teóricos de la pragmática, especialmente la pragmática crítica, la epistemología de la interpretación (Escandel *et al.*, 2020), los procesos cognitivos en la comunicación (Escandel *et al.*, 2020), actos de habla (Escandel *et al.*, 2020; Jary, 2020), implicatura conversacional (Escandel *et al.*, 2020; Vicente, 2020), referencia nominal y anáfora discursiva (Escandel *et al.*, 2020; Leonetti, 2020), pragmática experimental (Escandel *et al.*, 2020; Loureda *et al.*, 2020), la pragmática sociocultural, la imagen pública, cortesía y descortesía entre muchos más temas, que fueron recopiladas en el libro *Pragmática* (Escandel *et al.*, 2020), el cual se convierte en un referente fundamental para la enseñanza y el aprendizaje del español, desde una perspectiva contextual, cultural y real.

Por último, cabe destacar que la Maestría en Lingüística de la Facultad de Ciencias de la Educación en la UPTC, cuenta con un amplio recorrido de trabajos realizados en lenguaje, comunicación y pedagogía, donde autores como Vargas y Uricoechea (2007); Calderón (2012); Corredor y Romero (2020), entre otros, han realizado valiosas contribuciones para implementar nuevas formas didácticas para enseñar y aprender el idioma español, desde una perspectiva crítica. Asimismo, la Escuela de Idiomas de esta misma Facultad, en sus programas de Lenguas Extranjeras, Lenguas Modernas y Literatura y Lengua Castellana aportan a la comunidad académica y científica una amplia productividad pedagógica y didáctica, en favor de la enseñanza y aprendizaje de los idiomas en los contextos reales

de habla de Colombia. Esta productividad es recopilada por la *Revista Cuadernos de Lingüística Hispánica* (clasificada en Scopus), *Revista La Palabra* (clasificada en Scopus), *Revista Enletawa Journal*, *Revista Educación y Ciencia* y la *Revista Pensamiento y Acción*; todas estas revistas están adscritas a la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC.

## **Discusión y Conclusiones**

En el amplio espacio que ofrece la didáctica para la enseñanza de los idiomas, particularmente del español, se encuentra una gran variedad de enfoques, como el funcionalista, comunicativo, experimental, holodinámico, inter y transdisciplinario, histórico, semiótico, entre otros. La pragmática, sin embargo, llega a cumplir una función integradora, a través de la cual acude a tomar elementos de cada uno de los enfoques mencionados, para cumplir con sus objetivos comunicativos. Por ejemplo, desde una perspectiva sistémica, articula el contenido de otras disciplinas para entender los significados que constituyen un conocimiento, y, con esto, fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde el enfoque histórico, asume los procesos diacrónicos y sincrónicos en la realización del significado en contexto. De esta manera, y sucesivamente, la glotoprágmatika transita por las disciplinas teóricas, prácticas, psicopedagógicas, lingüísticas y semióticas, contribuyendo a los procesos de comprensión y producción del significado en uso.

En este sentido, se hace esencial la interdisciplinariedad, con el fin de vincular los procesos didácticos, la concientización de los actos de habla, las máximas conversacionales, los principios de cooperación y expresabilidad, así como la Teoría de la Relevancia, junto con la cortesía y descortesía verbal, para la enseñanza del español en contextos reales de habla. El fin es proponer nuevas formas para la interiorización del conocimiento lingüístico, a través del análisis y la síntesis de los actos de habla.

La pragmática ofrece escenarios interdisciplinarios que favorecen la interpretación, comprensión y enseñanza de los idiomas, sin abandonar los niveles fonéticos, morfológicos,

sintácticos y semánticos. Sus precisiones teóricas contribuyen a fortalecer los enfoques didácticos a través del uso del lenguaje en la comunicación, tanto en el funcionamiento como en el contenido del acto comunicativo. No obstante, es importante recordar que, si bien la pragmática es innovadora y dinámica, enfrenta tres problemas que debe resolver constantemente: primero, el problema del significado no convencional; segundo, la relación entre la sintaxis y el contexto; y tercero, la referencia y deíxis, tal como los plantea Escandell (2007).

Otro reto que debe asumir la glotopragmática es considerar su relación con la literatura en los procesos de enseñanza. Este aspecto requiere un profundo y juicioso análisis, si se desea integrar la literatura popular y carranguera como un recurso didáctico para la enseñanza de los idiomas. Sin embargo, María Victoria Escandell (2007) no ofrece una perspectiva pragmática en la investigación pragmática, la cual abre escenario posible para futuras investigaciones.

Este documento es innovador en la medida que considera e invita a mirar los postulados teóricos propuestos por la pragmática, como una forma didáctica para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de los idiomas, a través del lenguaje en uso. Esto implica considerar los contextos reales de los estudiantes y promover mejores procesos comunicativos y de interacción social, que reconozcan las intenciones comunicativas de los hablantes, ya que estas son el producto de los procesos cognitivos que se generan a partir de la experiencia humana.

Por último, este capítulo destaca algunas investigaciones pragmáticas llevadas a cabo por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC, a través de la Escuela de Idiomas y sus programas de pregrado y posgrado: Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Licenciatura en Lenguas Modernas, Maestría en Lingüística, Maestría en Literatura y Doctorado en Lenguaje y Cultura. Es relevante mencionar que, en buena parte, las investigaciones pedagógicas y didácticas del claustro docente de la Escuela de Idiomas son publicadas por revistas clasificadas en SCOPUS:

Cuadernos de Lingüística Hispánica y La Palabra; además, de revistas especializadas como Enletawa Journal, Educación y Ciencia, Pensamiento y Acción, entre otras.

## Referencias

- Aboulghazi, M., Amiri, E. M., & El Karfa, A. (2024). Teachers' perceptions toward pragmatics and pragmatic teaching. *Arab World English Journal*, 15(3), 31–47. <https://doi.org/10.24093/awej/vol15no3.3>
- Arias-Chávez, D., Ramos-Quispe, T., & Postigo-Zumarán, J. E. (2023). Panorama mundial de la producción científica sobre actos de habla: Un análisis bibliométrico. *Lingüística y Literatura*, 44(83), 207–232. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n83a09>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Traducción de G. R. Carrillo y E. A. Rabossi. Publicado por arreglo con The Clarendon Press, Oxford. Primera reimpresión en España, 1982.
- Bernal Leongómez, J. (2013). *Tres momentos estelares en lingüística*. Publicación del Instituto Caro y Cuervo, serie minor XXV.
- Cai, C., Eisenstein Ebsworth, M., & Ebsworth, T. J. (2024). Disagreeing with your professor: Exploring Chinese and American graduate students' intercultural pragmatic strategies. *Journal of International Students*, 14(4), 1064–1085.  
<https://www.jistudents.org>
- Calderón Noguera, D. F. (2012). Sociolingüística y educación: El habla en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 18(2), 11–24. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/446](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/446)
- Corredor Tapias, J., y Romero Farfán, C. A. (2020). Enseñanza de la ortografía: De camino agreste a experiencia investigativa y psicosociolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 35(1), 81–94. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n35.2020.10743>

- Discos Fuentes Edimusic (2012, 29 de noviembre). *El enredo - Joaquin Bedoya y Su Conjunto*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=npXxmiu8rho>
- Escandell Vidal, M. V. (2007). *Apuntes de semántica léxica*. Editorial. UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Escandell Vidal, M. V. Amenos Pons, J., Ahern, A. K. (2020) Léxico, gramática y procesos cognitivos en la comunicación lingüística. *Pragmática* (pp. 39-56). Akal.
- Ghayebi, K., & Farrokh, P. (2020). The impact of raising awareness of the speech act on speaking ability across gender and proficiency level. *HOW: A Colombian Journal for Teachers of English*, 27(2), 93-111. <https://doi.org/10.19183/ho2.27.2.556>
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole, & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 101-121). Academic Press. Traducido por J. C. Mejía, 1983. Publicado por el Centro Internacional de Traducciones de la Universidad del Valle en *Lenguaje y Sociedad*.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Edward Arnold.
- Jary, M. (2020). Actos de habla. En M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons, y A. K. Ahern, (Eds.), *Pragmática* (pp. 60-77). Akal.
- Korta, K. (2020). La pragmática. M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons, y A. K. Ahern, (Eds.), *Pragmática* (pp. 5-35). Akal.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistics patterns*. Filadelfia: Pennsylvania University Press, 1972. (Trad. esp.: Modelos sociolingüísticos, Madrid: Cátedra, 1983).
- Leonetti, M. (2020). Referencia nominal y anáfora discursiva. M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons, y A. K. Ahern, (Eds.), *Pragmática* (pp. 145-163). Akal.
- Loureda, O., Cruz, A., y Recio, I. (2020). La pragmática experimental. M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons, y A. K. Ahern, (Eds.), *Pragmática* (pp. 358-377). Akal.

- Pirogova, N. (2022). El papel de la competencia pragmática en la enseñanza del idioma inglés [The role of pragmatic competence in English language teaching]. *Apuntes Universitarios*, 12(3), [julio-septiembre]. <https://doi.org/10.17162/au.v12i3.1138>
- Searle, J. R. (1990). *Actos de habla*. Ediciones Cátedra.
- Silva-Alfonso, K. (2025). Positionings and tensions among discursive acts in a Colombian EFL classroom: Interpretations of linguistic identity. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 27(1), 171-187. <https://doi.org/10.15446/profile.v27n1.115980>
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Harvard University.
- Torres Cruz, D. L., y Ramírez, T. A. (2010). El uso de la lectura y la escritura como estrategia para enseñar la higiene en la escuela colombiana de los albores del siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, 271-298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86918064012>
- Van Dijk, T. (1986). *Estructuras y funciones del discurso*. Editorial Siglo XXI.
- Vargas Avendaño, G. I., y Uricoechea Guzmán, M. (2007). Estado del arte de la sociolingüística en Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 9(1), 11-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322230194002>
- Velosa, J. (2000). *La cucharita*. En *Una Historia Carranguera*. Discos Fuentes.
- Velosa, J. (2024). *Historiando mi cantar: Un viaje por la carranga*. Editorial Monigote S.A.S.
- Vicente, B. (2020). La implicatura conversacional. En M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons, y A. K. Ahern, (Eds.), *Pragmática* (pp. 101-121). Akal.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Editorial Crítica S.A. (P. sesión 7-38, pp. 24-57).

## Infografía

- Barón Sotto, J. A., Uricoechea, Arismendi Gómez, F. A., Zuluaga Molina, J. F., M., Rios Sanchez, M. (19/02/2025). *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 45. Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia. [En línea] Disponible en: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica)
- Benitez Miranda, J. I., Abril Carvajal, A. J., García Lirios, C., Aguilar Fuentes, J. A., Esquivel Rangel, L. Y., Santos Lizarazo, L. N. (02/05/2024) *Pensamiento y Acción*, 36. Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia. [En línea] Disponible en: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento\\_accion](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion)
- De Luna Chagas Costa, V., Sierra Díaz, L. G. (02/02/2025). *Educación y Ciencia*, 29. Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia. [En línea] Disponible en: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia)
- Nunes dos Santos, M. (10/04/2025) Fuego en el circo tradicional: la risa como práctica anfibia en King Kong Fran, *La palabra*, 52. *Literatura y Género*, Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia. [En línea] Disponible en: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la\\_palabra](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra)
- Reyes Galindo, C., Narvaez Trejo, O. M., Perez Lobato, E. F., Hoyos Pipicano, Y. A., Arango Perez, M. J., González Marín, C. I., Castañeda Usaquen, M. E. (05/03/2025). *Enletawa Journal*, 18. Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia. [En línea] Disponible en: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa\\_journal](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa_journal)



# Didáctica de la Literatura Oral en Contextos Rurales

Jeimy Johana Zerda González<sup>4</sup>  
Adrián Freja de la Hoz<sup>5</sup>

## Introducción

En numerosos contextos rurales del país, las literaturas orales –entendidas como aquellas expresiones artísticas de la palabra oral, con características diversas a las de las obras concebidas desde la escritura (Freja de la Hoz, 2015)– desempeñan un papel fundamental en la transmisión de conocimientos, valores culturales e historias comunitarias a través del tiempo y el espacio en los distintos territorios en los que se manifiestan. Sin embargo, el sistema educativo formal, especialmente en estas zonas, a menudo no integra estas expresiones en su currículo, generando una desconexión significativa entre la educación literaria y las prácticas culturales locales. Esta situación no solo demerita el conocimiento ancestral y las formas de expresión propias de las comunidades campesinas, sino que también puede contribuir a la erosión de estas tradiciones orales con el paso del tiempo.

---

4 Docente UPTC, Grupo de investigación GIESCAH. Licenciada en Idiomas Modernos, Magíster en Lingüística. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6984-2275> jeimy.zerda@uptc.edu.co

5 Docente UPTC, Grupo de investigación Senderos del Lenguaje. Profesional en Estudios Literarios, Magíster en Estudios Literarios, Doctor en Literatura. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0286-3147>, adrian.freja@uptc.edu.co

Desde nuestra experiencia como docentes, investigadores y gestores de procesos de enseñanza en distintas instituciones rurales en Colombia, hemos notado que la educación literaria formal en zonas rurales tiende a centrarse en un canon de textos escritos, que reflejan principalmente perspectivas urbanas y occidentales, dejando de lado otras formas de conocimiento y narración. Este enfoque puede y tiende a alienar a los estudiantes de las zonas rurales, quienes sienten desconexión con un contenido que no refleja sus experiencias ni su patrimonio cultural. Además, la falta de reconocimiento y valoración de las tradiciones orales puede llevar a una disminución en la transmisión intergeneracional de estas prácticas, amenazando su continuidad.

La desconexión entre la educación literaria formal y las tradiciones orales campesinas plantea varios problemas críticos. Primero, impide una educación inclusiva y representativa, que reconozca y valore la diversidad cultural y los múltiples modos de saber. Segundo, contribuye a la marginación de las comunidades rurales, cuyos conocimientos y culturas son frecuentemente ignorados o subestimados. Tercero, amenaza la preservación de las tradiciones orales, que son una parte vital del patrimonio cultural inmaterial de muchas comunidades.

La literatura oral ocupa un lugar central en los contextos rurales, siendo un medio fundamental para transmitir conocimientos, valores, historias y tradiciones de generación en generación. Esta forma de expresión, que incluye cuentos, leyendas, mitos, canciones y proverbios, no solo es una herramienta educativa y cultural, sino también un elemento cohesivo y de identidad comunitaria. De esta manera, la importancia de la literatura oral en contextos rurales se puede entender desde diversas perspectivas:

Principalmente, se trata de una fuente rica de conocimientos sobre el entorno natural, las prácticas agrícolas, la medicina tradicional y otras habilidades esenciales para la vida en las comunidades rurales. Los relatos y las canciones transmiten información práctica sobre el clima, las estaciones, las técnicas

de cultivo y los remedios naturales, asegurando que estos saberes se preserven y adapten a las condiciones cambiantes. De igual forma, las historias y leyendas transmitidas oralmente son un reflejo de la historia, las experiencias y las creencias de una comunidad. A través de la literatura oral, las comunidades rurales mantienen viva su memoria colectiva y fortalecen su identidad cultural. Este proceso de narración contribuye a la cohesión social y el sentido de pertenencia, elementos fundamentales para la estabilidad y continuidad de las tradiciones comunitarias.

Sumado a lo anterior, en contextos rurales, la literatura oral es una herramienta educativa clave que complementa la educación formal. Los relatos orales enseñan valores, normas sociales y comportamientos esperados, jugando un papel crucial en la socialización de los jóvenes. A través de las historias, los niños aprenden lecciones morales, principios éticos, la importancia del respeto y la colaboración comunitaria. Asimismo, estimula la creatividad e imaginación, tanto de quienes cuentan las historias como de quienes las escuchan. La participación activa en la narración y recepción de relatos permite a los individuos desarrollar habilidades de comunicación, expresión y pensamiento crítico. Esta interacción creativa enriquece la vida cultural de la comunidad, fomenta un ambiente de aprendizaje y crecimiento personal. Por otra parte, en muchos contextos rurales la literatura oral ha sido una herramienta de resistencia frente a la colonización, globalización y otras formas de dominación cultural. Al mantener y transmitir sus propios relatos y tradiciones, las comunidades rurales han preservado su autonomía cultural y resistido la imposición de valores y prácticas externas. La resiliencia de la literatura oral es un testimonio de la fortaleza y adaptabilidad de las culturas rurales.

Por último, es importante señalar que la literatura oral facilita el diálogo entre generaciones, al crear espacios en los que los mayores pueden compartir su sabiduría y sus experiencias con los más jóvenes. Este acto de narrar y escuchar se convierte en un proceso bidireccional de aprendizaje y reinterpretación. Según el antropólogo Jan Vansina, para las comunidades en las que prima la oralidad “la tradición oral es la principal

fuerza histórica que puede ser utilizada para la reconstrucción del pasado” (Vansina, 1968, p. 13). Esta afirmación subraya la importancia de la oralidad, no solo como vehículo de transmisión cultural, sino también como una herramienta para entender la historia y las raíces de una comunidad. Los mayores, en su rol de guardianes de la tradición, transmiten conocimientos y encarnan valores y normas sociales.

Su narrativa está cargada de lecciones morales, historias de resistencia y adaptabilidad que son cruciales para la formación de la identidad de los jóvenes. Este proceso ha sido ampliamente documentado en diversas culturas. Por ejemplo, en la cultura africana, los *griots* o narradores tradicionales son considerados los bibliotecarios vivos, responsables de preservar la historia, las genealogías y las costumbres (Hale, 1998). Por su parte, los jóvenes juegan un papel activo al reinterpretar y adaptar estos relatos a su contexto contemporáneo. Este proceso de reinterpretación es esencial para asegurar la relevancia y continuidad de la literatura oral. Ruth Finnegan destaca que la tradición oral no es estática; se renueva y transforma constantemente, a medida que se transmite de una generación a otra (Finnegan, 2003). Esta renovación permite que los relatos se mantengan vivos y significativos, adaptándose a los cambios sociales y culturales. El intercambio de historias y conocimientos a través de la literatura oral mejora los lazos familiares y fomenta la cohesión y la identidad comunitaria. Este aspecto ha sido estudiado en diversas comunidades indígenas, en las que la narración de historias tradicionales en ceremonias y reuniones comunitarias fomenta un sentido de pertenencia y solidaridad (Battiste & Henderson, 2000).

La literatura oral, al ser un patrimonio compartido, actúa como un vínculo que une a los individuos con su comunidad y su pasado. La práctica de compartir y escuchar relatos orales fomenta el respeto y la valorización de la sabiduría ancestral. Este respeto es fundamental para la preservación de la diversidad cultural y la continuidad de prácticas y conocimientos tradicionales, que pueden ofrecer soluciones a problemas contemporáneos. Por ejemplo, los conocimientos

ecológicos tradicionales, transmitidos oralmente en muchas comunidades indígenas, son cruciales para la conservación de la biodiversidad y la gestión sostenible de los recursos naturales (Berkes, 1999).

Teniendo en cuenta lo anterior, y con base en los Lineamientos Curriculares del MEN del área de Lenguaje, los cuales señalan que: “la autonomía debe entenderse como una opción por la multiplicidad de propuestas curriculares y por el fortalecimiento de las comunidades pedagógicas en la toma de decisiones sobre su quehacer”, el docente debe “asumir una actitud crítica y reflexiva permanentes frente a las propuestas curriculares que circulan en el medio pedagógico y que se ponen en marcha en la institución”, y es tarea fundamental del docente “crear nuevas propuestas, en los casos que sea necesario, para efectos de responder a las prioridades de los Proyectos Educativos Institucionales” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998, p. 16), el presente trabajo desarrolla una propuesta didáctica enfocada en la relación entre los saberes tradicionales de la oralidad rural y las necesidades curriculares de la enseñanza de la literatura, en los distintos grados de educación. Con esto buscamos presentar una perspectiva que abarque el papel de la literatura oral y, de esta manera, proponer una metodología que integre los saberes y las tradiciones orales campesinas de los contextos rurales en la enseñanza de la literatura dentro del aula.

## **Desarrollo Temático**

La didáctica de la literatura y la importancia del contexto cultural en el aprendizaje han sido temas de considerable debate y estudio en el campo de la pedagogía. Varias teorías ofrecen perspectivas útiles sobre cómo enseñar literatura de manera efectiva y cómo el contexto cultural puede influir en el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, presentamos una breve revisión de algunas teorías relevantes que destacan la conexión entre la literatura, la pedagogía y el contexto cultural.

En el ámbito literario destacamos la teoría de la recepción, desarrollada por Hans Robert Jauss. Esta teoría se enfoca en la experiencia del lector y la interacción entre el texto y el lector.

Según Jauss (1986), la comprensión de un texto literario está influenciada por el horizonte de expectativas del lector, que, a su vez, está determinado por su contexto cultural y social. Esta teoría sugiere que la enseñanza de la literatura debe tener en cuenta las experiencias y los conocimientos previos de los estudiantes, permitiendo que se conecten personalmente con el texto. En el aula de clases, podemos utilizar la teoría de la recepción y propender para que los docentes sean mediadores en la creación de conexiones entre los textos literarios y las vidas de los estudiantes. Esto se logra, como veremos más adelante, a través de actividades que fomenten la reflexión personal y la discusión sobre cómo los textos resuenan con las experiencias individuales y colectivas de los estudiantes. Además, es preciso incentivar la lectura de una variedad de textos que reflejen diferentes contextos culturales para ampliar el horizonte de expectativas de los estudiantes.

En el ámbito pedagógico es importante resaltar tres teorías: la de la educación transformadora, la sociocultural del aprendizaje, y la del aprendizaje experiencial. La teoría de la educación transformadora, propuesta por Jack Mezirow, resalta la importancia de la reflexión crítica en el proceso de aprendizaje. Mezirow (1991) argumenta que los estudiantes deben cuestionar y reexaminar sus supuestos y creencias, para lograr un aprendizaje significativo. Esta teoría destaca cómo la literatura puede ser una herramienta muy útil para promover la reflexión crítica sobre temas culturales, sociales y personales. En el contexto de la enseñanza de la literatura, la teoría de la educación transformadora sugiere que los docentes deben crear oportunidades para que los estudiantes reflexionen críticamente sobre los textos literarios y su contexto cultural. Esto puede incluir actividades como debates, ensayos reflexivos y proyectos de investigación que exploren las implicaciones culturales y sociales de los textos. Al fomentar un enfoque crítico, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda y matizada de la literatura y su relevancia en el mundo actual.

En el mismo sentido, la teoría sociocultural del aprendizaje, desarrollada por Vygotsky, subraya la importancia del contexto

social y cultural en el desarrollo cognitivo. Según Vygotsky & Cole (1978), el aprendizaje es un proceso social que ocurre a través de la interacción con otros y el uso de herramientas culturales. Esta teoría destaca que el lenguaje y la cultura son fundamentales para el desarrollo del pensamiento y la comprensión. En la didáctica de la literatura, la teoría sociocultural implica que el aprendizaje debe ser un proceso interactivo y colaborativo. Los docentes pueden utilizar métodos como la lectura compartida, los grupos de discusión y las actividades de cocreación para involucrar a los estudiantes en el análisis y la interpretación de los textos literarios. Además, se debe prestar atención a los contextos culturales de los estudiantes, utilizar textos que reflejen, respeten sus experiencias y antecedentes culturales. Por su parte, la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb sugiere que el aprendizaje es un proceso cíclico, que implica la experiencia concreta, reflexión, conceptualización y experimentación activa. Kolb (2014) destaca la importancia de las experiencias directas y la reflexión en el proceso de aprendizaje. En la enseñanza de la literatura, esta teoría sugiere que los docentes deben crear oportunidades para que los estudiantes experimenten directamente los textos literarios y reflexionen sobre sus significados. Esto puede incluir actividades como la dramatización de escenas, escritura creativa con base en los textos, conexión de los temas literarios con experiencias personales y eventos actuales. Al involucrar a los estudiantes de manera activa, reflexiva, se puede promover un aprendizaje más profundo y significativo.

Por otra parte, es preciso destacar la teoría de la oralidad. Walter J. Ong en su obra *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra* (Ong, 1996), presenta un abordaje teórico muy completo para comprender las particularidades de las expresiones orales, y la importancia en el ámbito de la tradición y la estructuración del pensamiento de las comunidades en las que predomina la oralidad. Las psicodinámicas de la oralidad, descritas en el tercer capítulo, son la base teórica para entender las posibilidades y potencialidades que tiene un estudiante en un contexto donde prima la oralidad para un aprendizaje mucho

más significativo. Por ejemplo, es clave tener en cuenta que “la memoria oral tiene un gran componente somático” y que “la palabra oral... nunca existe dentro de un contexto simplemente verbal”, esto debido a que “las palabras habladas siempre constituyen modificaciones de una situación existencial, total, que invariablemente envuelve el cuerpo” (Ong, 1996, p. 71). Estos elementos son fundamentales al momento de proponer una didáctica de las literaturas orales, en tanto que la transmisión de saberes involucra elementos adicionales a los que se acostumbra manejar en el ámbito de la lectura y escritura. Aquí, se deben tener en cuenta elementos performáticos que intervienen en la transmisión de dichos saberes.

Por último, en los contextos rurales son de suma importancia la memoria y repetición para conservar y transmitir su patrimonio cultural. Las historias y canciones se transmiten de generación en generación, y cada narrador añade su propia interpretación, manteniendo viva y dinámica la tradición. En ese sentido, es clave tener en cuenta el concepto de memoria cultural propuesto por los esposos Assman (citados en Erll, 2012), entendido como un tipo de memoria que trasciende las generaciones, debido a que posee un elemento valorado culturalmente, a diferencia de una memoria comunicativa que se pierde entre una generación y otra.

## **Propuesta Metodológica de una Didáctica de la Literatura Oral en Contextos Rurales**

Como señalamos arriba, en el contexto educativo de las escuelas rurales en Colombia se presentan problemáticas de identificación, apropiación y comprensión de textos literarios canónicos, que se alejan de las realidades rurales de las y los estudiantes. Esta situación la hemos notado a lo largo de los años de experiencia de trabajo con realidades rurales en distintas regiones del país, y se evidencia en las complicaciones para comprender textos sugeridos por los libros de texto, incluidos en el plan de estudios de las Instituciones. Conscientes de la importancia de la oralidad y la lectura para el desarrollo académico y personal de los

discentes, se propone describir una estrategia que despierte el interés y mejore las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Esta propuesta busca aprovechar la riqueza cultural y las historias locales para despertar el interés de los estudiantes por la oralidad y la lectura. Asimismo, conectar a los jóvenes con sus raíces a través de sus abuelos, padres y cuidadores, quienes cuentan un gran acervo de literaturas orales manifestadas en relatos míticos, leyendas, cuentos tradicionales, coplas, décimas, entre otras que se convierten en herramienta para el aprendizaje.

La metodología es sencilla, pero efectiva: los estudiantes entrevistan a sus abuelos o familiares cercanos, con preguntas que formulan con base en el proceso de fomentar la curiosidad y el deseo de narrar, escribir y luego contar en el aula, fortaleciendo, de esta manera, los lazos familiares. Cada semana, los estudiantes traen al aula grabaciones llenas de narraciones fantásticas y reales, capturadas en la voz de sus abuelos. Estas se convierten en el eje de las actividades de comprensión y análisis de textos. La familiaridad y riqueza cultural de las historias hacen que los estudiantes se sientan más cómodos y motivados para participar activamente. De esta manera, la clase se transforma en un espacio donde no solo se aprende a leer y comprender textos, también a valorar y preservar la tradición oral y la cultura local. Poco a poco, los resultados comienzan a ser evidentes. Los estudiantes ganan confianza, leen en voz alta con mayor seguridad y comprenden mejor los textos. Además, el reconocimiento del trabajo y la vida de sus familiares en la vereda fortalece su identidad. De esta manera, la metodología supera las barreras comunicativas y de lectura, enriquece el proceso educativo al integrar la comunidad rural junto con el aprendizaje académico.

## **Elementos Clave de la Metodología**

### ***Integración de la Familia y la Comunidad***

Fomentar la participación activa de los familiares mayores y otros miembros de la comunidad rural, como narradores

y fuentes de conocimiento tradicional, establece un vínculo importante entre la escuela y la comunidad. La participación de los adultos mayores como narradores proporciona un sentido de continuidad y pertenencia, al enriquecer el aprendizaje de los estudiantes con perspectivas y saberes ancestrales que, de otro modo, se podrían perder. Según estudios de la UNESCO sobre la preservación del patrimonio cultural inmaterial, la inclusión de la comunidad en los procesos educativos fortalece la identidad cultural y promueve la cohesión social (UNESCO, 2022).

Las tradiciones orales son un puente maravilloso entre generaciones. Al incluir a los ancianos y otros portadores de la tradición en el proceso educativo, se comparten conocimientos valiosos, y estos mayores se convierten en modelos a seguir y guardianes de la memoria colectiva. Como señala Mezirow (1991), el aprendizaje transformador se da especialmente cuando los jóvenes interactúan con sus mayores, absorbiendo su sabiduría y experiencia.

La educación apoyada en las tradiciones orales fomenta un aprendizaje comunitario y colaborativo. Las sesiones de narración y recitación suelen ser actividades grupales, lo que ayuda a los estudiantes a cooperar, respetarse mutuamente y desarrollar un sentido de solidaridad. Según Vygotsky & Cole (1978), aprender es un proceso social que florece mediante la interacción con otros. Al participar en actividades de tradición oral, los estudiantes adquieren conocimientos de manera conjunta y desarrollan habilidades sociales y emocionales fundamentales para vivir en comunidad.

### ***Recopilación de Historias Orales***

Establecer procesos para que los estudiantes recojan historias, mitos, leyendas y cuentos de sus familiares y comunidad. Esta actividad desarrolla habilidades de investigación y documentación en los estudiantes, y promueve el interés por la historia local y las tradiciones orales. La recopilación de historias fortalece las habilidades de escucha activa y la capacidad de

sintetizar información, aspectos cruciales para la formación literaria. Según Paul Thompson y Joanna Bornat (2017) en *The Voice of the Past: Oral History*, la recopilación de historias orales es una herramienta esencial para construir la memoria colectiva y el entendimiento del contexto social y cultural. Las narrativas son fundamentales para llevar a cabo cualquier práctica educativa, pues actúan como marco de referencia y medio para visualizar el pensamiento y las acciones. Así, el docente estructura lo que se pretende realizar a lo largo del curso mediante un relato, que sitúa el contenido teórico disciplinario en el centro de nuestra propuesta didáctica. Las narrativas orales, como los mitos, las leyendas y los cuentos populares, son portadoras de la historia e identidad cultural de una comunidad. Al incorporar estas narrativas en la educación formal, se promueve el orgullo cultural y sentido de pertenencia entre los estudiantes. Ngūgĩ wa Thiong’o (1986) argumenta que las tradiciones orales pueden servir como una herramienta de resistencia cultural, ayudando a las comunidades a preservar su identidad frente a las influencias externas. En este sentido, la educación con base en tradiciones orales contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural y el reconocimiento de la diversidad cultural como un valor fundamental.

Las tradiciones orales, a través de la narración de cuentos y resolución de enigmas, estimulan el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes. La narrativa oral requiere que los oyentes interpreten, analicen y recreen las historias en su mente, lo que fomenta habilidades cognitivas superiores. Jerome Bruner (1990), en su *Teoría del Pensamiento Narrativo*, sugiere que la capacidad de crear y comprender narrativas es esencial para desarrollar el pensamiento crítico. Las historias orales invitan a los estudiantes a cuestionar, reflexionar y formular sus propias interpretaciones y, de esta manera, promover un aprendizaje activo y comprometido.

El participar en actividades de tradición oral, como la narración de cuentos y recitación de poemas, enriquece el lenguaje y las habilidades comunicativas de los estudiantes. Estas actividades mejoran la fluidez verbal y capacidad de

expresión, así mismo, fortalecen la escucha activa y memoria. Según Ong (1996), la oralidad desempeña un papel crucial en la formación de la identidad lingüística y en el desarrollo de habilidades comunicativas que son esenciales para el éxito académico y personal.

### *Creación de Material Didáctico*

Utilizar las historias recopiladas para crear materiales didácticos contextualizados, como antologías de cuentos, obras de teatro, narraciones orales en el aula, podcast, entre otros, permite a los estudiantes ver reflejada su propia cultura y experiencias en el currículo, lo que aumenta su interés y motivación por el aprendizaje. Además, la contextualización de los materiales facilita una comprensión más profunda y significativa de los contenidos educativos. Bruner (1996) destaca la importancia de contextualizar el aprendizaje para que los estudiantes puedan relacionar el nuevo conocimiento con sus propias vidas y experiencias.

A partir de nuestra experiencia, podemos afirmar que, al escuchar historias, los estudiantes pueden comprender de una manera adecuada la intención de lo que se abarca explícita e implícitamente en el texto estudiado. Utilizar recursos educativos didácticos, como material audiovisual, medios informáticos, soportes físicos entre otros, proporciona ayuda al docente para desarrollar su actuación dentro del aula. Estas herramientas responden a las necesidades, lo cual despierta el interés de los estudiantes y fortalece la articulación de los contenidos teóricos con la práctica pedagógica.

Alkaaf (2017) subraya la importancia en que los niños pequeños se escuchen a sí mismos desde temprana edad, y reconozcan la necesidad de expresarse verbalmente. Destaca que estos primeros años son fundamentales para su desarrollo, y enfatiza que padres y maestros deben asegurarse de que los estudiantes participen en actividades que promuevan su desarrollo futuro y mejoren su aprendizaje. Esto incluye fomentar la confianza en el aprendizaje, estimular la imaginación para crear sus propias historias, y desarrollar habilidades para contar,

escribir, escuchar y volver a contar historias de libros ilustrados. Según Freeman & Friedman (2020), el uso de historias y cuentos de hadas en la educación motiva a los estudiantes a aprender y proporciona un contexto auténtico para comprender conceptos y procedimientos, lo que facilita la integración del desarrollo del aprendizaje.

De esta manera, en el contexto de una escuela rural, se organiza una secuencia de actividades para recopilar las historias que reflejan la riqueza cultural. Lo anterior incluye la creación de un banco de historias locales a través de entrevistas con miembros de la comunidad, sesiones de narración oral con la participación de los abuelos, y la transcripción de algunas historias en una libreta ilustrada. Además, construir la representación teatral para promover la difusión y apreciación de las narrativas orales.

### *Talleres y Actividades Participativas*

A continuación, presentamos el diseño de talleres en los que los estudiantes pueden compartir y dramatizar las historias recopiladas, con el fin de promover la reflexión crítica y apreciación de su herencia cultural. Estos talleres fomentan el desarrollo de habilidades comunicativas y expresivas, y permiten a los estudiantes explorar diferentes formas de representación y dramatización. La dramatización de historias orales en el aula no solo enriquece la comprensión literaria, sino que también fortalece la confianza y las habilidades sociales de los estudiantes. Según Vygotsky & Cole (1978), el aprendizaje es un proceso social que se enriquece a través de la interacción y colaboración.

En los talleres a realizar, los estudiantes se sumergen en la riqueza de nuestras herencias culturales a través de recopilar y dramatizar historias significativas. Nuestro objetivo es fortalecer el proceso comunicativo en el aula y apreciar las diversas tradiciones que nos definen. A lo largo de estas sesiones, los estudiantes tienen la oportunidad de descubrir, compartir y dar vida a las narrativas que moldean nuestras identidades culturales.

### **1. Taller recopilación de historias**

- Los estudiantes recopilan historias de sus comunidades, por medio de entrevistas, investigación en línea o lecturas en familia de literatura tradicional.
- Se les anima a seleccionar historias que reflejen temas importantes o significativos para su herencia cultural.

### **2. Taller compartir historias**

- Los estudiantes comparten las historias que recopilan con el resto del grupo.
- Después de cada presentación, se fomenta la discusión sobre los temas, valores y mensajes presentes en las historias.

### **3. Taller de dramatización**

- Los estudiantes eligen una historia para dramatizar, asignan roles y desarrollan escenas con base en la narrativa original.
- Se les anima a ser creativos en adaptar la historia a través de la dramatización, con el propósito de mantener la esencia y el mensaje cultural original.

### **4. Taller de reflexión crítica y apreciación cultural**

- Después de las dramatizaciones, se abre un espacio para que los estudiantes reflexionen sobre cómo la dramatización les permitió experimentar y comprender mejor la historia y su significado cultural.
- Se fomenta la discusión sobre la importancia de preservar y compartir estas historias como parte de su herencia cultural.

### ***Requerimientos para la Implementación de la Propuesta Didáctica***

A partir de las consideraciones previas, para llevar a cabo la puesta en práctica de la propuesta didáctica es necesario seguir seis pasos básicos que permitan la correcta organización de las actividades, teniendo muy presentes las particularidades del contexto en el cual se hace la implementación.

## **1. Diagnóstico Inicial**

Objetivo: evaluar el conocimiento y las actitudes de los estudiantes, sus familiares y la comunidad escolar en general hacia las literaturas orales de la ruralidad en la que se enmarcan.

Actividades:

- Observación participativa: observar y participar en eventos comunitarios en los que se practiquen formas de literatura oral para obtener una comprensión directa de estas tradiciones. Es importante llevar un diario de campo en el que se recojan las particularidades de cada expresión de literatura oral y las funciones sociales que cumplen en los respectivos eventos o actividades en las que aparecen.
- Encuestas y entrevistas: teniendo en cuenta la observación participativa en la comunidad, realizar encuestas y entrevistas a estudiantes, profesores y miembros de la comunidad, para comprender sus percepciones sobre la literatura oral identificada en las prácticas comunitarias y el valor patrimonial cultural atribuido a estas expresiones orales, de acuerdo con la percepción y en función de cada miembro de la comunidad.

## **2. Planificación Curricular**

Objetivo: desarrollar un plan de estudios que incluya las literaturas orales de la ruralidad del territorio de manera estructurada y coherente, en relación con textos literarios que forman parte de la tradición escritural de Occidente y con las necesidades de aprendizajes de cada Institución Educativa.

Actividades:

- Integración temática: identificar temas dentro del currículo de literatura que puedan ser entendidas a partir de su relación con expresiones de la literatura oral del territorio, que permitan desarrollar habilidades, competencias y desempeños requeridos por el nivel educativo.

- Desarrollo de materiales didácticos: crear materiales de enseñanza que incluyan distintas expresiones de la literatura oral en transcripciones de relatos orales, grabaciones de audio, video, y guías de discusión.

### **3. Capacitación Docente**

Objetivo: preparar a los profesores para enseñar las literaturas orales campesinas de manera efectiva.

Actividades:

- Talleres y seminarios: organizar talleres o seminarios sobre la importancia de la literatura oral y estrategias pedagógicas para su enseñanza con los docentes del área del lenguaje, con el fin de crear unas bases teóricas y metodológicas para llevar a cabo las actividades didácticas.
- Colaboración con expertos locales: invitar a los mayores exponentes de las expresiones de la literatura oral en los territorios y otros expertos locales para compartir su conocimiento y sus experiencias con los docentes.

### **4. Implementación en el Aula**

Objetivo: incluir de manera activa y participativa las literaturas orales de la comunidad en las clases de literatura.

Actividades:

- Recopilación de las distintas expresiones de literatura oral de la comunidad: recopilar la mayor cantidad posible de las expresiones de literatura oral de la zona rural de la institución educativa, a partir de las entrevistas a las personas mayores cercanas a los estudiantes (abuelas, abuelos, tíos, tías, etc.).
- Análisis de las expresiones orales recopiladas: introducir a los estudiantes a diversas formas de literatura oral, como cuentos, mitos, leyendas y canciones que se han recopilado. Discutir su estructura, temas y significado cultural.

- Narración de historias: animar a que los estudiantes narren historias orales de su comunidad, ya sea de manera individual o en grupo.
- Proyectos de investigación: asignar proyectos de investigación en los que los estudiantes utilizan las distintas expresiones de la literatura oral identificada en la comunidad.
- Comparación con literatura escrita: comparar y contrastar las literaturas orales con las escritas, analizar similitudes y diferencias en términos de estilo y contenido de las historias clásicas de la literatura o de las formas líricas de los cantos.

## **5. Involucramiento Comunitario**

Objetivo: fortalecer la conexión entre la escuela y la comunidad a través de la importancia de la literatura oral de la comunidad.

Actividades:

- Eventos culturales escolares: organizar eventos en la escuela en los que se presenten narradores orales locales y se celebren las tradiciones orales de la comunidad.
- Documentación y archivo: crear un archivo escolar de literatura oral, que incluye grabaciones de video, audio, transcripciones y análisis de los relatos.
- Colaboración con instituciones culturales: establecer alianzas con museos, bibliotecas, entidades culturales para apoyar la preservación y promoción de la literatura oral.

## **6. Evaluación y Retroalimentación**

Objetivo: evaluar el impacto de integrar la literatura oral de la comunidad en el currículo.

Actividades:

- Evaluación continua: implementar evaluaciones formativas y sumativas para medir el progreso de los estudiantes y la efectividad de las actividades didácticas.

- Retroalimentación de la comunidad: recoger retroalimentación de estudiantes, profesores y miembros de la comunidad para identificar áreas de mejora y éxito.
- Revisión curricular: revisar y ajustar el plan de estudios, estrategias didácticas con base en los resultados de las evaluaciones.

## **Conclusiones**

La literatura oral en contextos rurales desempeña un papel crucial en la transmisión de conocimientos, valores culturales e historias comunitarias. Esta forma de expresión preserva el patrimonio cultural inmaterial y contribuye a la cohesión social e identidad comunitaria. Es esencial que el sistema educativo reconozca y valore estas tradiciones para fomentar una educación inclusiva y representativa, que refleje la diversidad cultural de las comunidades rurales. El sistema educativo formal, a menudo, no integra las literaturas orales en su currículo, lo que genera una desconexión significativa entre la educación literaria y las prácticas culturales locales. Esta desconexión no solo demerita el conocimiento ancestral, amenaza también la continuidad de estas tradiciones con el paso del tiempo. Es clave que los currículos educativos se adapten para incluir y valorar las expresiones orales rurales, fortaleciendo la conexión entre los estudiantes y su patrimonio cultural.

La literatura oral, con su riqueza en conocimientos sobre el entorno natural, las prácticas agrícolas y la medicina tradicional, es una herramienta educativa clave en los contextos rurales. Además, las distintas formas de las literaturas orales de los territorios rurales fomentan la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico, proporcionando un ambiente de aprendizaje que enriquece la vida cultural de la comunidad y promueve el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

La propuesta metodológica presentada destaca la importancia de integrar las literaturas orales campesinas en la enseñanza de la literatura en contextos rurales. Esta metodología, que incluye la recopilación de historias orales, creación de materiales didácticos contextualizados y organización de talleres

participativos, busca despertar el interés de los estudiantes por la oralidad y la lectura, fortaleciendo al mismo tiempo su identidad cultural y sus habilidades comunicativas. Involucrar a la comunidad, especialmente los mayores, en el proceso educativo fortalece el vínculo entre la escuela y la comunidad, y preserva el patrimonio oral. La participación activa de los familiares en la narración de historias proporciona un sentido de continuidad y pertenencia, enriqueciendo el aprendizaje de los estudiantes con saberes ancestrales y promoviendo la cohesión social.

La implementación de esta propuesta didáctica ha demostrado ser efectiva en mejorar las habilidades comunicativas y la comprensión lectora de los estudiantes. Al conectar a los jóvenes con sus raíces a través de la literatura oral, se fortalece su confianza y enriquece el proceso educativo, superando barreras comunicativas y de lectura. Además, la contextualización de los materiales educativos facilita una comprensión más profunda y significativa de los contenidos, aumentando la motivación y el interés por el aprendizaje.

A pesar de los beneficios evidentes, la integración de la literatura oral en el currículo enfrenta desafíos, como la falta de recursos y necesidad de capacitación docente. Es crucial que las instituciones educativas y los responsables de la formulación de políticas educativas apoyen y faciliten la implementación de esta metodología, proporcionando los recursos necesarios y fomentando la formación continua de los docentes en estrategias pedagógicas inclusivas y culturalmente relevantes.

## Referencias

- Alkaaf, F. (2017). Perspectives of learners and teachers on implementing the storytelling strategy as a way to develop story writing skills among middle school students. *Cogent Education*, 4(1), 1348315. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1348315>
- Battiste, M., & Henderson, J. Y. (2000). *Protecting indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Purich Publishing Ltd.
- Berkes, F. (1999). *Sacred ecology: Traditional ecological knowledge and resource management*. Taylor & Francis.

- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*. Harvard University Press.
- Erlil, A. (2012). *Memorias colectivas y culturas del recuerdo*. Universidad de los Andes.
- Finnegan, R. (2003). *Oral traditions and the verbal arts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203393215>
- Freeman, M. S., & Friedman, M. (2020). Story Writing in the Accounting Classroom. *The Accounting Educators' Journal*, 30. <https://www.aejournal.com/ojs/index.php/aej/article/view/605>
- Freja de la Hoz, A. F. (2015). *La literatura oral en Colombia: Romances, coplas y décimas en el Pacífico y el Caribe colombianos*. Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá). Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Literatura.
- Hale, K. (1998). The language of cooperation: Negotiation frames. *Mediation Quarterly*, 16(2), 147-162. <https://doi.org/10.1002/crq.3890160205>
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética*. Taurus Ediciones S.A.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos curriculares del área de lengua castellana*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ngũgĩ wa Thiong'o (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. James Currey Ltd. / Heinemann.
- Ong, W. J. (1996). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.
- Thompson, P., & Bornat, J. (2017). *The voice of the past: Oral history* (4a ed.). Oxford University Press.
- UNESCO. (2022). *Textos fundamentales de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003*. UNESCO.
- Vansina, J. (1968). *La tradición oral* (2a ed.). Labor S.A.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

# ¿Qué es la Didáctica? El Caso de la Didáctica de la Matemática

Alfonso Jiménez Espinosa<sup>6</sup>  
José Francisco Leguizamón Romero<sup>7</sup>

## Introducción

Este capítulo es producto de una detallada revisión teórica sobre las investigaciones más destacadas en el área de la didáctica de las matemáticas y de la educación matemática, que permite ver la evolución que han tenido, así como su influencia en las prácticas de aula, además de la trascendencia que tiene su estudio para minimizar no solo el temor hacia las matemáticas por parte del alumnado, sino también la disminución de la repitencia y deserción de los estudiantes en todos los niveles educativos.

En este escrito abordamos una de las problemáticas clásicas de la matemática y la educación matemática, la de ser reconocida como una de las áreas más difíciles de enseñar y aprender, y es donde surge la didáctica. Se parte de una ubicación sobre algunos términos usados en el argot educativo sin mucha precisión y contexto, como *educación*, *pedagogía* y la misma *didáctica*. Poste-

---

6 Docente UPTC, Grupo de investigación PIRAMIDE. Licenciado en Matemáticas y Física, Especialista en Matemáticas Avanzadas, Magíster en Educación con énfasis en docencia universitaria, Doctor en Ciencias de la Educación: educación matemática, Postdoctor en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9557-0396>, [alfonso.jimenez@uptc.edu.co](mailto:alfonso.jimenez@uptc.edu.co)

7 Docente UPTC, Grupos de investigación PIRAMIDE y GiDiCON. Tecnólogo en Sistematización de Datos, Licenciado en Matemáticas y Física, Especialista en Matemáticas Avanzadas, Magíster en Educación con énfasis en docencia universitaria, Doctor en Ciencias de la Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4131-9582>, [francisco.leguizamon@uptc.edu.co](mailto:francisco.leguizamon@uptc.edu.co)

riormente, se problematiza sobre didáctica general y didácticas específicas, luego se aborda la consolidación de la didáctica de la matemática como disciplina científica, para, finalmente, tratar especificidades como los enfoques, cognitivo, constructivismo radical, constructivismo social, enfoque sistémico, enfoque antropológico, enfoque semiótico y enfoque crítico. En cada uno de estos enfoques, o programas de investigación, se hace explícita la concepción de aprendizaje y enseñanza de la matemática que, como es de suponerse, definen la forma de hacer didáctica.

## **Desarrollo Temático**

Antes de hablar de didáctica se deben mencionar varios conceptos usados en el ámbito educativo, que están relacionados, pero que muchas veces en el lenguaje usual se hace de manera imprecisa. El primero de estos es la educación, la cual se manifiesta cuando la formación de los individuos y las nuevas generaciones se institucionaliza, a través de prácticas educativas. La pregunta aquí es ¿qué tipo de formación se pretende, cómo se realiza y qué se alcanza? La primera respuesta aparece de la intención del Estado, de una sociedad, de una comunidad, sobre el proyecto de ser humano y de sociedad que aspira formar; la segunda se centra en las instituciones y está a cargo de sus profesores, sus directivos y, en general, la comunidad educativa; y la tercera es el resultado de esa formación, que evalúa el estado y se manifiesta en la convivencia, armonía y vida en comunidad y sociedad, y que, se espera, redunde en el desarrollo integral.

Hablar de una educación acorde a un ideal de vida personal y social armónica, coherente y con conciencia en todos los aspectos y ámbitos de la vida, requiere que las prácticas educativas sean pensadas, analizadas y reflexionadas; por tanto, aparece la pedagogía, entendida justamente como la reflexión sobre la práctica pedagógica para transformarla, para convertirla en una praxis pedagógica. Al interior de las instituciones educativas se ¿desarrolla? (o se debe desarrollar) la reflexión sobre la práctica, de tal forma que esta se convierta en una “teoría práctica”, que implica que no es solo arte (de

enseñar), ni solo ciencia (investigación); es decir, la pedagogía lleva conjuntamente el conocimiento de los hechos educativos y la reflexión sobre la práctica de enseñanza institucionalizada (D'Amore, 2006). De esta forma, el horizonte de la pedagogía resulta de la búsqueda de la formación que desarrolle la concepción y visión del tipo de ser humano y sociedad que se pretende formar; esto es, la educación pretendida.

La didáctica aparece de una reflexión permanente sobre la enseñanza y los conocimientos objeto de enseñanza, sobre el aprendizaje, sobre el entorno donde se realiza el acto educativo y las relaciones que existen entre todos estos componentes; es decir, con un enfoque sistémico, se debe tener presente el triángulo didáctico (Chevallard & Johsua, 1982); esto es, la didáctica orienta la labor docente. Si la didáctica no tuviera un horizonte de formación, una visión pedagógica, podría convertirse solo en el instrumento de un mero activismo, en una receta banal que, a pesar de que pueda mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, solo los convierte en sujetos cognitivos; esto es, olvida la dimensión del ser humano y su desarrollo integral y social.

Al llegar aquí, nos parece que este puede ser uno de los aspectos en donde está fallando nuestra educación, pues los niños y jóvenes pasan por este sistema educativo a través del preescolar, la básica, la media y la superior, y terminan, posiblemente, sabiendo y manejando mucha información en áreas específicas y técnicas, pero nos preguntamos, ¿por qué tan baja sensibilidad social y capacidad de discernimiento, comprensión, reflexión, coherencia, con tantas fallas en la convivencia y las relaciones interpersonales y la vida en sociedad? Al parecer, la pedagogía, entendida como la reflexión sobre la práctica, es muy escasa o desapareció de la institución escolar, y la formación está direccionada más hacia las llamadas "competencias" que buscan la eficiencia y eficacia, enfocadas al mundo laboral, pero poco o nada hacia la convivencia y los aspectos sociales y culturales; en últimas, la educación se direcciona hacia lo que buscan las políticas educativas, y estas a lo que dictaminan los mercados y el mundo capitalista.

La didáctica no puede ser orientada por el mero activismo, debe tener como horizonte a la pedagogía; y así, la didáctica orientada permanentemente por la pedagogía resulta ser a la enseñanza, lo que la pedagogía es a la educación. En síntesis, el horizonte de la didáctica debe ser la pedagogía, tal como el horizonte de la pedagogía es la concepción determinada de ser humano y su desarrollo en sociedad (Lucio, 1989). De esta forma, hay que dejar claro que la didáctica no es solo la manipulación de materiales didácticos, la práctica del jueguito, la estrategia o la secuencia didáctica.

Según el Diccionario de la Lengua Española, la palabra didáctica viene del griego *didaktikós* y tiene los siguientes significados «perteneciente o relativo a la enseñanza»; o «propio, o adecuado y con buenas intenciones para enseñar o instruir», o «que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir», o incluso «el arte de enseñar». Acercamientos a la definición del término *didáctica* hay muchos, pero específicamente en matemáticas Brousseau (1986) entiende la didáctica como una ciencia interesada en la producción y comunicación de conocimientos y en las especificaciones que tienen, tanto la producción como la comunicación de ese conocimiento.

## **Del Debate entre Didáctica General y Didáctica de la Matemática**

Iniciemos con la relación —y el debate— entre la didáctica general y las didácticas específicas. Para D'Amore (2006), “los didácticas generales provienen por lo regular de estudios de carácter pedagógico y los didácticas de la matemática provienen por lo regular de estudios de carácter matemático” (p. 378). Según este autor, a los primeros les cuesta entender la increíble articulación de la matemática y confunden en una sola visión la matemática, la epistemología, la didáctica de la matemática y la epistemología de la didáctica de la matemática, lo cual ocurre por el desconocimiento de la disciplina; en tanto que a los segundos les cuesta entender los estudios analíticos y sintéticos realizados por los primeros, desde argumentos demasiado lejanos de la práctica científica de los matemáticos.

Un debate similar ocurre entre los matemáticos y los matemáticos que se ocupan de la didáctica de la matemática, pues los primeros dudan de si los matemáticos que hacen didáctica siguen aún siendo matemáticos, o no, pues asumen que pudieron haberse convertido en pedagogos; pero como afirma D'Amore (2006), la didáctica de la matemática debe ser hecha por matemáticos, ya que esta se ha convertido en "una disciplina autónoma, confiada a matemáticos y no a expertos de la educación" (p. 25). Entre los pedagogos se da un debate parecido, pues algunos entienden que quienes se ocupan de la didáctica parecieran ser "estudiosos desviados, demasiado cercanos a la práctica heurística", dado que "quien proviene de la pedagogía teórica se halla muy cercano a la filosofía" (p. 379). Como afirma este autor, conviene que exista una relación entre la didáctica general y las didácticas específicas, la cual debe ser fecunda y, a su vez, objeto de estudio e investigación; y así, más que debate o controversia entre estas, debe haber colaboración.

Los problemas de existencia y legitimidad entre la didáctica general y las didácticas específicas (en nuestro caso, la didáctica de la matemática), conviene mejor hacerlos a un lado y, más bien, buscar la cooperación para tratar de entender lo que realmente ocurre en la escuela y en los salones de clase; pues pareciera que se siguen rutinas y libretos realizados más por la tradición que por otra razón, hasta el punto de manejarse esos extraños "libretos" que muy bien los describe Gardner (1993, citado en D'Amore, 2006), al afirmar que el lenguaje que por lo general se usa de la escuela no está relacionado con la experiencia cotidiana, "se privilegian términos y conceptos abstractos, e implica intercambios entre maestro y alumno que parecen más la reproducción de fórmulas preestablecidas, y los significados muchas veces se definen de forma técnica y el metalenguaje ocupa una posición relevante" (p. 380).

D'Amore (2006) invita a integrar la didáctica general y las didácticas específicas, y la considera como un amplio terreno de estudio e investigación, alimentado por las didácticas específicas; donde los problemas de las didácticas específicas sean cada vez más generalizables, y así se conviertan en objeto de estudio e

investigación al interior de la didáctica general; sin embargo, el conocimiento y manejo de las epistemologías específicas (en este caso, de la matemática y de la didáctica de la matemática) se convierten en un obstáculo para la didáctica general.

### ***Consolidación de la Didáctica como Disciplina Científica***

Los rudimentos de la didáctica se remontan al siglo XVII con Comenius en su obra *Didáctica Magna*, considerado como el «fundador de la pedagogía moderna»; quien tomó como uno de sus principios que el conocimiento se percibe a través de los sentidos y no de las exposiciones verbales de los profesores. En siglo XIX aparecen «pedagogos» dentro del movimiento de la Escuela Nueva, como Montessori, Clapared y Pestalozzi, quien postula que el aprendizaje solo se logra si proviene de la actividad de los mismos alumnos; para él, las acciones sobre los objetos deben preceder a las definiciones, pues es a través de la experiencia directa y la actividad, y las operaciones sobre las cosas, como nacería el concepto. Específicamente en matemáticas, uno de los primeros investigadores que habló de didáctica fue Félix Klein, quien hacia finales del siglo XIX introdujo en las universidades alemanas cursos de didáctica, con el objeto de que los estudiantes para profesores recibieran entrenamiento práctico para enseñar matemáticas (Jiménez, 2010a).

Volviendo al ámbito escolar, la primera etapa del desarrollo de la didáctica – más o menos entre los años 50 y 80 del siglo pasado – estaba centrada en la enseñanza, se creía – y aún se cree en algunos ámbitos – que los expertos en didáctica de la matemática debían «enseñar a enseñar» a quienes se estaban formando para ser profesores, o a profesores en ejercicio, en los cursos de formación permanente; sin embargo, esta creencia es errónea; en esa época, los supuestos «expertos» dictaban cursos, proporcionando técnicas, trucos, juegos, estrategias y rutinas de intervención, y así parecían querer «enseñar a enseñar». Como afirma D'Amore (2006), es claro que aquí se actuaba de «buena fe», se pensaba que esa era la mejor forma de colaborar y ayudar a los maestros – nosotros mismos colaboramos en estos programas –, de «reciclarlos»; pues no se había consolidado

la didáctica como una disciplina de investigación. Al traer a este contexto ciertas confusiones sobre la didáctica, otra muy popular es que «a enseñar se aprende enseñando», la cual es equivocada, ya que, si bien es cierto que lo primero es que se debe tener un dominio amplio de los contenidos disciplinares –saber matemática–, con solo esto no se aprende a enseñar, pues como dice D'Amore (2006), “No hay nada peor que una didáctica basada en la simple experiencia de enseñanza, aunque sea de muchos años, es decir, no ligada a profundos estudios y sobre todo de investigación en el sector” (p. 46).

La consolidación de la didáctica como disciplina científica se ha dado de forma muy lenta desde finales del siglo XIX, como afirma Kilpatrick (1998), debido a que:

(...) matemáticos y educadores han enfocado su atención hacia qué matemáticas se enseñan y se aprenden en la escuela y cómo se llevan a cabo estos procesos; también se han interesado en el qué y en el cómo de las matemáticas que deberían enseñarse y aprenderse en la escuela. (p. 1)

La reflexión sobre estos asuntos y la investigación aparece ante la necesidad de tener profesores de matemáticas mejor calificados. En ciertos momentos no se habla de didáctica de la matemática, sino de «educación matemática» –expresión de origen anglosajón– como si fueran sinónimas; por lo cual conviene hacer la distinción. Para Godino & Batanero (1998), la «didáctica de la matemática» “es la disciplina científica y el campo de investigación cuyo objetivo es identificar, caracterizar y comprender los fenómenos y los procesos que condicionan la enseñanza y el aprendizaje de la matemática”; en tanto que la «educación matemática» “es el sistema social complejo y heterogéneo que incluye teoría, desarrollo y práctica relativa a la enseñanza y al aprendizaje de la matemática, e incluye a la didáctica como subsistema” (pp. 111-112).

Hacia finales de la década de los 70 y comienzo de los 80, la investigación en didáctica empieza a consolidarse y se duda

de ese tipo de didáctica, de alguna manera inconsciente; como afirma Moreno Armella (1999), la premisa que «si se enseña bien a los estudiantes estos aprenderán», no solo era ingenua sino también falsa, «una pura ilusión».

Para D'Amore y Fandinho (2020), el origen de la didáctica como disciplina científica se da de forma concreta en los años 70; con una gran variedad de interpretaciones y marcos teóricos, lo cual continúa hasta el presente, con diversidad de teorías como el enfoque cognitivo, el constructivismo radical, el enfoque antropológico, el enfoque sistémico, el enfoque ontosemiótico, el enfoque crítico (Font, 2002), la teoría socioepistemológica, el enfoque de la etnomatemática, por mencionar algunos.

En la actualidad, ha cambiado la esencia de lo que fue en el pasado la didáctica, no solo se preocupa por mejorar la enseñanza, sino que busca también, principalmente, comprender y entender cómo se aprende, y para esto se requiere la investigación, desde entender el origen y la complejidad de los conceptos (epistemología), y la relación con su enseñanza (situaciones relativas al profesor) y las condiciones para el aprendizaje del estudiante. En síntesis, la didáctica busca entender los complejos fenómenos que están en juego, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de un determinado tipo de conocimiento o ciencia, en nuestro caso las matemáticas.

Según Federici *et al.* (1984), con la consolidación de la didáctica amparada en el paradigma de la «ciencia moderna» en el siglo XX, se puso mucho énfasis en el proyecto de superar radicalmente las formas tradicionales de educación; el cual aspiraba a un cambio, con fundamento en la llamada «Racionalidad Técnica»<sup>8</sup> y que se conoció en el ámbito educativo

---

8 La Racionalidad Técnica se fundamentó en el Positivismo, considerado en la modernidad como la concepción filosófica y metodológica preponderante de la investigación. Este paradigma asume que la única forma de producir conocimiento está sujeta a la comprobación experimental. El Positivismo creó una metodología o “Lógica de la Ciencias” que se constituyera en el único camino para conocer la realidad y producir conocimiento y asume que para estudiar y conocer la sociedad se debe hacer con los mismos criterios y procedimientos que se utilizan en el estudio de las ciencias naturales, lo que llevado al salón de clase tuvo algunas implicaciones negativas, como la separación entre teoría y práctica o considerar a los sujetos como simples objetos, olvidando su diversidad, diferencia y subjetividad.

con el nombre de «Tecnología Educativa», que aspiraba a crear y promover en la educación «formas radicalmente nuevas», estructuradas desde una fundamentación que se presentaba como científica, con lo que se pretendía ordenar minuciosamente las prácticas educativas (Jiménez, 2002).

De acuerdo con Jiménez (2010a), con la objetividad proclamada por el cientificismo en la educación, con horizonte en la eficiencia y eficacia, la didáctica se centró en responder principalmente cómo se debe enseñar cierto contenido, para obtener esos objetivos; para lo cual usaron los avances de la psicología, especialmente la de la conducta, reduciendo el proceso educativo al mecanismo de estímulo-respuesta y refuerzo que condujeran al aprendizaje<sup>9</sup>. Así, la didáctica se empobrece, junto a todo el proceso educativo, pues hablar de educación se reduce a la búsqueda de resultados medibles y la calidad de la educación se convierte en cuantificar los objetivos alcanzados por los estudiantes; lo cual, lamentablemente ha vuelto con mucha fuerza en la actualidad. Con esta visión, la educación se centra solo en decidir qué enseñar (contenidos) y cómo hacerlo (didáctica clásica y metodología); proceso que se enfoca solamente en la formación de un sujeto cognitivo.

En la etapa de quiebre y consolidación de la didáctica como disciplina científica, son algunos matemáticos los que tienen mucho que ver, como Freudenthal (1968), para quien conviene centrar la clase en actividades en las que el alumno «haga matemática», para lo cual se debía cambiar la práctica educativa; lo que hacía indispensable investigar cómo se aprende. Formula este autor que se debe llevar al alumno a «matematizar», entendido como un proceso que permita explorar características de la matemática, como conjeturación, generalización, establecimiento de patrones, certeza, brevedad, precisión y exactitud; lo cual, obviamente, no se hace con el simple manejo de materiales didácticos, sino que exige entender la forma como se aprende matemáticas y conocer la epistemología de la matemática y de la educación matemática.

---

<sup>9</sup> El proceso educativo enmarcado en ese paradigma consideraba la enseñanza como un estímulo (o causa) y el aprendizaje como la respuesta esperada (el efecto), de ahí la expresión de «proceso enseñanza-aprendizaje».

El trabajo de Freudenthal (2002) se centra en lo que él llamó «fenomenología didáctica», según la cual las actividades matemáticas se seleccionan y organizan de acuerdo con la clase y el objeto matemático en estudio, que se busca que los alumnos aprendan desde esas actividades matemáticas. Seleccionar o proponer cierto tipo de actividades matemáticas consiste en identificar fenómenos que se puedan matematizar, lo que permitiría entender la forma como aparecieron y se formaron; de donde surge como relevante conocer la historia de la matemática y sus corrientes filosóficas y epistemológicas.

Si se recurre a la historia de la matemática, no la de las anécdotas, sino aquella que deja ver la forma cómo se consolidó cada concepto, se puede ver un esquema complejo, con las incertidumbres, las dificultades, los errores, las dudas persistentes por muchos siglos, pero también de intuiciones brillantes; esto es, su epistemología, se concluye que esta se fue configurando desde las respuestas a soluciones de preguntas y problemas concretos, generalmente relacionados con la cotidianidad en cierto contexto cultural, económico, social, que es muy diferente al de los alumnos.

Para Freudenthal, cuando en la clase se parte de la matemática ya consolidada y escrita en los libros de texto, se hace una «inversión didáctica»; lo que identificaba como una «antididáctica»; ya que, de proceder de esta forma, las cosas se hacen al revés, pues se estaría partiendo de enseñar el resultado de esa actividad matemática, en lugar de realizar la actividad matemática misma, perdiendo su esencia (Gravemeijr & Terwel, 2000).

A manera de síntesis, se podría decir que la didáctica se consolida especialmente en países como Alemania, Italia y Francia, pero especialmente en este último, en el Instituto IREM, donde se ha formulado el cuerpo principal de conceptos teóricos propios, a partir de las cuales en la actualidad se reconoce como una disciplina autónoma en el campo científico (Parra y Saiz, 2006).

## Algunos Aspectos Específicos de la Didáctica de la Matemática

Partimos del principio de que, para hacer didáctica de la matemática e investigación en didáctica de la matemática, hay que saber y hacer matemáticas; esto es, estas dos tareas no se pueden realizar en el vacío, no se trata ni de seguir estrategias, ni métodos o rutas marcados por otros, ni de hacer «jueguitos», ni de diseñar secuencias didácticas. Esto significa que lo que se haga en la clase debe siempre llevar a los estudiantes al cuestionamiento, la duda, crear expectativas, generar preguntas, conjeturar, validar y demostrar, esto es, hacer matemáticas; en síntesis, despertar el espíritu científico (en matemáticas), pues todo conocimiento es la respuesta a una pregunta; si no existe una pregunta, no puede haber conocimiento, ni mucho menos conocimiento científico, ya que nada es dado, todo es construido; como lo afirma Bachelar (1972). Este planteamiento lleva a pensar en lo que significa aprender matemáticas.

Antes de entrar en el significado concreto de aprender matemáticas —esto define en gran parte cómo se asuma, practique e investigue en didáctica—, debemos mencionar los programas vigentes de la investigación en didáctica de las matemáticas, los cuales, según Font (2002), tienen en cuenta aspectos como: una ontología general, una epistemología general, una epistemología de la matemática, una teoría sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza, una definición del objeto de investigación en didáctica de las matemáticas y una metodología de investigación. Dependiendo de cómo un programa de investigación asuma cada uno de los elementos mencionados anteriormente, hacer didáctica en ese determinado enfoque marca unas características bien distintivas. Font menciona como los principales programas de investigación “el enfoque cognitivo, el constructivismo radical, el constructivismo social, el enfoque sistémico, el enfoque antropológico, el enfoque semiótico y el enfoque crítico” (Font, 2002, p. 127).

Aquí no analizaremos las características de esos programas de investigación, pero sí explicitaremos la forma en la que en

cada programa se entiende aprender y enseñar matemáticas; pues, como ya se mencionó, de esto depende en gran parte el tipo de didáctica que se haga.

**En el Enfoque Cognitivo o Programa Cognitivista**, el objeto de investigación se centra en el individuo, el aprendizaje significativo, las representaciones mentales y la motivación; que, como se puede intuir, viene de la psicología. El enfoque cognitivo supone la existencia de un mundo ideal, es decir, tiene una posición ontológica sobre la existencia de ese mundo ideal, de lo que se desprende que epistemológicamente esta corriente está centrada en el absolutismo en matemáticas, como ciencia acabada, atemporal, perfecta y de origen sobrenatural.

En este enfoque, aprender es un hecho individual, lo cual genera una de las mayores críticas a su carácter sicologista, y se refiere a que este no tiene suficientemente en cuenta la dimensión social del aprendizaje, pues los alumnos no son seres aislados, ya que conviven, comparten, intercambian, viven en un mundo eminentemente social. En este enfoque psicológico “se entiende que el aprendizaje es significativo cuando el nuevo contenido se integra en un esquema cognitivo ya existente en la mente del sujeto” (Font, 2002, p. 131). Aquí, el esquema cognitivo ya existente se refiere a «las ideas previas» que posee cada estudiante. De acuerdo con lo anterior, enseñar consistirá en buscar materiales para el trabajo del alumno, para que actúe sobre estos y, de acuerdo con la situación, le permitan que lo nuevo encaje y reorganice su estructura cognitiva, para lo cual la mente pasa por una etapa de desequilibrio cognitivo, acomodamiento y, por último, de asimilación del nuevo concepto. Este tipo de enfoque encaja dentro de lo que se llamó la «pedagogía activa».

**En el Programa del Enfoque del Constructivismo Radical**, ideado por Von Glasersfeld, hay dos principios básicos, que toman como punto de partida la experiencia del aprendiz “El conocimiento es activamente construido por el sujeto; y la función de la cognición es organizar nuestro mundo de experiencias y no descubrir una realidad trascendente” (Font, 2002, p. 137). Si bien en el constructivismo radical el

aprendizaje sigue siendo un hecho individual, la función de este no es reestructurar la estructura cognitiva, sino dar sentido y organizar las experiencias del aprendiz, lo cual se considera una diferencia fundamental con el enfoque cognitivo. Este enfoque rechaza la posición representacionista (estructuras mentales) del conocimiento del enfoque cognitivo; es decir, no busca esa visión cada vez más exacta e ideal; conocer algo significa actuar sobre esto, y el conocimiento que se supone verdadero es aquel que resulta útil y da sentido a las experiencias de quien aprende.

Según Font (2002), el constructivismo radical ha permitido entender mejor la enseñanza y asumirla de una manera diferente, pues se considera fundamental la diversidad de los alumnos, ya que su aprendizaje tiene sentido en las experiencias personales. Este enfoque permitió incorporar en el aula problemas contextualizados, el estímulo al trabajo en grupo y el uso de diferentes representaciones e interpretaciones de un concepto, lo que hace indispensable una apropiada comunicación (Jiménez, 2019). En el constructivismo radical no se asume la existencia ontológica de un mundo ideal, más allá del dominio y la experiencia de cada sujeto; asume una epistemología falibilista y antiobjetivista de la matemática, lo que significa que la matemática es una construcción social.

**El Programa del Enfoque del Constructivismo Social**, desarrollado especialmente por Ernest (1991) y Bishop (2005), asume una epistemología falibilista de la matemática y, por tanto, la matemática se destaca como una construcción social, los trabajos de tipo antropológico han puesto de manifiesto que las diferentes sociedades y grupos étnicos construyen diferentes matemáticas. En este programa de investigación y enfoque de la didáctica, según Font (2002), “El conocimiento objetivo se entiende como un conocimiento social, cultural, público y colectivo y no como un conocimiento personal, privado o construcción individual ni tampoco como un conocimiento externo, absoluto o trascendente” (p. 140).

Estos trabajos han mostrado que este enfoque tiene una fuerte relación con los de Vigotsky, para quien el desarrollo intelectual

se da por factores socioculturales, esenciales en el desarrollo de la mente, emergen a partir del contexto sociocultural y evolucionan desde las relaciones interpersonales (social) hacia lo intrapersonal (individual), al contrario del enfoque cognitivo. Para este autor, las funciones mentales superiores son relaciones sociales internalizadas y la verdadera identidad de la persona emerge de esas relaciones socioculturales. El aprendizaje pone el énfasis en la importancia del lenguaje y de la interacción social, se aprende con base en la experiencia, pero luego este aprendizaje se ajusta al enfrentarse con nuevas experiencias con el mundo y la sociedad. La enseñanza pone énfasis en el papel que juegan el contexto y la interacción social en la construcción social realizada en el aula; la que incide en los valores, las emociones, la colaboración, la discusión, y la negociación de significados compartidos.

**El Programa del Enfoque Sistémico** nace en el seno de la matemática como una reacción a los enfoques de la didáctica centrados en otras áreas, especialmente la psicología, bajo el argumento de que esos enfoques presentan limitaciones al objetivo de construir la Didáctica de la Matemática como una disciplina científica autónoma; pues, al interpretarla como aplicación de otras disciplinas, la Didáctica de la Matemática se convierte solo en un saber técnico y sin justificación al interior de la propia Didáctica de la Matemática (Font, 2002).

El enfoque sistémico nació en Francia con Brousseau y colaboradores (1986), al buscar un modelo propio de la actividad matemática escolar que permitiera explicar los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de la matemática, de tal forma que no fuera necesario importarlas de otras disciplinas. Este enfoque, llamado también «didáctica fundamental», amplía el foco de estudio del conocimiento matemático del alumno y el profesor, al considerar problemático el saber matemático en sí mismo; lo cual significa que hay que problematizar el contenido matemático que se enseñará, es decir, hay que analizar el modelo epistemológico de la organización matemática del contenido que se pretende enseñar. Lo anterior significa que se debe estudiar el «sistema didáctico», compuesto por la terna: conocimiento

matemático, alumno y profesor. En este enfoque resulta central el concepto de «trasposición didáctica», la cual se refiere a “la adaptación del conocimiento matemático para transformarlo en conocimiento para ser enseñado” (D’Amore, 2006, p. 135).

El saber matemático enseñado no debe ser ni demasiado cercano, ni demasiado lejano del conocimiento familiar y sociocultural; pues si ocurre lo primero, la clase y escuela podrían verse como algo inútil e innecesarias; pero si ocurre lo segundo, el conocimiento puede volverse algo incomprensible y con poco o ningún sentido para los aprendices, que es lo que ocurre con mayor frecuencia. Justamente es la búsqueda de este equilibrio entre las dos posibilidades antes mencionadas, que tiene sentido la transposición didáctica, la cual exige del profesor una recontextualización del saber matemático para construir sus propias clases, y para esto debe iniciar con el análisis detallado del contenido a enseñar, tener en cuenta programas y orientaciones, el nivel de sus estudiantes, su contexto, los objetivos que persigue con su enseñanza y, de esta forma, desarrollar su clase, la cual es siempre única, singular e irrepetible.

La recontextualización del saber matemático y su contextualización a la clase específica exige una revisión y análisis históricos y epistemológicos, lo que le permite al profesor reconocer posibles obstáculos epistemológicos, y hace también que el maestro reconozca sus propias concepciones implícitas. De no hacer este análisis del contenido matemático, simplemente el maestro asume un punto de vista bajo un supuesto ideal de rigor, lo cual trae consecuencias negativas al aprendizaje de sus estudiantes (Jiménez, 2010b).

**El programa del Enfoque Antropológico** resulta ser una variante del enfoque sistémico y aparece, según Font (2002), de la constatación de que no bastaba solo con una reflexión sobre la transposición de este saber sabio en saber a enseñar, sino que era necesaria una reflexión profunda sobre el saber sabio y su génesis. Este enfoque positivista propuesto por Chevallard asume que la matemática es una actividad humana, lo que se conoce como un «giro antropológico», que considera que la

existencia de los objetos matemáticos no se puede considerar independientemente de las personas y las instituciones y, por tanto, no es solo un sistema estructurado de conceptos, con la utilización de un lenguaje especializado, ni menos un proceso cognitivo.

En el enfoque antropológico, un objeto matemático existe si las personas o instituciones consideran que existe, por tanto, en la clase de matemáticas debe haber una verdadera actividad matemática, la cual es consecuencia de un cierto «modelo epistémico de la actividad matemática», que está compuesto por “tareas problemáticas, técnicas que permiten resolver los problemas, tecnologías o discursos (logos) que describen y explican las técnicas y una teoría que fundamenta y organiza los discursos tecnológicos” (Fonto, 2002, p. 149), que en la clase llevaría a la reconstrucción del saber matemático en cuestión. Aquí hacer matemáticas consiste “en activar una organización matemática, es decir, resolver determinados tipos de problemas con determinados tipos de técnicas «el saber hacer», de manera inteligible, justificada y razonada ‘mediante el correspondiente saber’” (Font, 2002, p. 149).

Enseñar matemáticas se asimila con la tarea del profesor de organizar acciones para reconstruir la matemática, para ser utilizada en nuevas situaciones y bajo distintas condiciones; así la tarea del profesor consiste, básicamente, en dirigir dicha reconstrucción a través de la generación de las condiciones que mejor lo permitan. El aprendizaje se considera como el fruto de esa reconstrucción, ya sea individual o en grupo; aprender matemáticas es sinónimo de ser capaz de resolver los problemas envueltos en el asunto en estudio, manejar ciertas técnicas, y justificar las resoluciones.

**En el Programa o Enfoque Semiótico**, sus creadores consideran importante el giro antropológico del enfoque anterior y parten del hecho de que el estudio de las actividades humanas no se puede hacer desde una sola perspectiva, sino que, por el contrario, se necesita el concurso de muchas disciplinas diferentes como la psicología y la semiótica. La psicología

ayuda a explicar y entender que, en la matemática escolar, las formas u objetos personales de interpretación de los alumnos es fundamental; mientras que la semiótica permite establecer una correspondencia entre combinaciones que pone en juego tres dispositivos: un plano de expresión (objeto inicial); un plano de contenido (objeto final), y un criterio o regla de correspondencia.

Según Godino y Batanero “La introducción de las funciones semióticas permite refinar la idea de que un sujeto comprende un determinado objeto matemático cuando lo usa de manera competente en diferentes prácticas” (Font, 2002, p. 156). Aquí la didáctica de la matemática debe tener muy presente los procesos mentales en el aprendizaje, por tanto, diferencian entre objeto institucional como «representación del conocimiento objetivo» y objeto personal o mental «base del conocimiento subjetivo». Las prácticas matemáticas de clase están organizadas alrededor de «situaciones problemáticas», y así consideran a la matemática con una triple característica, como actividad de resolución de problemas, socialmente compartida y con un lenguaje simbólico, y un sistema conceptual lógicamente organizado. Al respecto de la resolución de problemas, Charnay (2006) afirma “Sería innecesario decir que la actividad de resolución de problemas ha estado en el propio corazón de la elaboración de la ciencia matemática. Hacer matemáticas es resolver problemas” (p. 37).

Este enfoque cuestiona el punto de vista tradicional de la existencia previa de un mundo objetivo de la matemática (Platonismo), al igual que cuestionan el representacionismo como teoría de la verdad; pero asumen un aprendizaje constructivista no trivial, por tanto, “Aprender matemáticas es construir significados personales y enseñar matemáticas consiste en procurar que los significados personales se aproximen al significado a priori de un objeto matemático para un sujeto desde el punto de vista de la institución escolar” (Charnay, 2006, p. 37).

**En el Enfoque Crítico** se cuestiona y problematiza la existencia previa de un mundo objetivo predeterminado y el representacionismo, pues tiene un fuerte componente pragmatista. Se entienden la enseñanza y el aprendizaje como

fenómenos sociales, por tanto, la visión se amplía a considerar aspectos políticos y sociales, e intenta estudiar la relación entre educación matemática y democracia (D'Ambrosio, 2018). Este programa pretende que la enseñanza y el aprendizaje de la matemática contemplen el desarrollo de una competencia democrática en los estudiantes.

Para desarrollar la relación entre educación matemática y democracia, Skovsmose & Valero (2000) proponen hacerlo desde tres principios: la resonancia, disonancia y relación crítica. La resonancia asume que la matemática, su enseñanza y aprendizaje facilitan la consecución de fines democráticos; la disonancia, desconfía de la creencia sobre la neutralidad de la matemática (absolutismo) y, por el contrario, reconoce su naturaleza política e ideológica implícitas; considera, además, que tanto la matemática como la educación matemática colaboran fuertemente en la formación de estructuras de poder y riesgo en una sociedad totalmente tecnologizada, pero que, además, ayudan a formar ciertos filtros de acceso social. Es la relación crítica, según la cual la matemática como la educación matemática pueden ayudar o dificultar la construcción de sociedades más democráticas (Skovsmose, 2022).

## **A Manera de Conclusión**

Los investigadores y docentes debemos poner mayor atención a las expresiones de los estudiantes, para combatir el problema de la injustificada animadversión hacia la matemática y disminuir sus impactos, reflejados en la repitencia y el abandono de la escuela. Pero este es un problema complejo de abordar, que ha sido analizado desde hace más de un siglo; entonces, la pregunta es: ¿por qué se ha avanzado tan poco, a pesar de la abundante investigación realizada? La respuesta surge de la desarticulación entre el mundo académico de los investigadores, las escuelas normales, otros centros formadores de maestros y los mismos profesores en el entorno de sus prácticas. Además, también se presenta una desarticulación con las políticas del Estado, que en su gran mayoría no son consensuadas con

el mundo académico y son simplemente impuestas al maestro, sin ninguna consideración, ni formación para implementar las reformas propuestas. Así, este capítulo deja pautas concretas para que los profesores, con sensibilidad y dinamismo en su trabajo, puedan animarse a intentar cambiar las realidades de sus clases.

Conviene, además, hacer investigación conjunta entre matemáticos y teóricos de la pedagogía, para aportar cada uno desde su campo y buscar mayor articulación entre la didáctica de la matemática y la didáctica general, lo que llevaría a tener una visión más completa del fenómeno educativo y aportar en la consolidación de una sociedad más coherente, justa, igualitaria, incluyente y democrática.

## Referencias

- Bachelar, G. (1972). *La formación del espíritu científico*. Editorial Siglo XXI.
- Bishop, A. (2005). *Aproximación sociocultural a la educación matemática*. Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía. Traducción de P. Perry.
- Brousseau, G. (1986). Fondamentaux et méthodes de l'enseignement des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115. <https://revue-rdm.com/1986/fondements-etmethodes-de-la/>
- Charnay, R. (2006). Aprendendo com a resolução de problemas. En C. Parra, e I. Saiz, (Org.), *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas* (pp. 42-53). Artmed Editora.
- Chevallar, Y., & Johusa, M.A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance. *Recherches en didactique des mathématiques*, 3(1), 159-239. <https://revue-rdm.com/2005/un-exemple-d-analyse-de-la/>
- D'Ambrosio, U. (2018). Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. *Estudos avançados*, 32(94), 189-204. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0014>

- D'Amore, B. (2006). *Didáctica de la matemática*. Editorial Magisterio.
- D'Amore, B., y Fandiño Pinilla, M. I. (2020). Historia del desarrollo de la didáctica de la matemática. Un estudio realizado con los medios teóricos de la EOS (Enfoque Ontosemiótico de la Didáctica). *Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020)*, XLI, 130-150. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p130-150.id870>
- Esnest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education*. Routledge/Falmer. Taylor & Francis Group.
- Federici, C., Mokus, A., Charúm, J., Granés, J., Castro, M. C., Guerrero, B., y Hernández, C. A. (1984). La cientificidad en educación. *Revista Colombiana de Educación*, 14(2), 69 - 90. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5111/4190>
- Font, V. (2002). Una organización de los programas de investigación en didáctica de las matemáticas. *Revista Ema*, 7(2), 127-170.
- Freudenthal, H. (1968). Why to teach mathematics as to be useful. *Educational Studies in Mathematics*, 3(3-4), 413-435.
- Freudenthal, H. (2002). *Didactical phenomenology of mathematical structure*. New York: Kluwer Academic Publisher.
- Godino, J. D., & Batanero, C. (1998). Clarifying the meaning of mathematical objects as a priority area of research in mathematics education. En A. Sierpiska & J. Kilpatrick, (Eds), *Mathematics Education as a Research Domain: A search for identity* (pp. 177-195). Dordrecht: Kluwer.
- Gravemeijr, K., & Terwel, J. (2000). Hans Freudenthal: a mathematician on didactics and curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 32(6), 777-796. [http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/2000\\_gravemeijer\\_terwel\\_over\\_freudenthal.pdf](http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/2000_gravemeijer_terwel_over_freudenthal.pdf)
- Jiménez, A. (2002). *Quando professores de matemática da escola e da universidade se encontram: ressignificação e reciprocidade de saberes* [Tesis de Doctorado]. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Campinas SP - Brasil. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253213>

- Jiménez, A. (2010a). Didáctica de la matemática, educación matemática e investigación. *Revista Ciências em Foco*, 4(1), 1-15. <https://repositorio.uptc.edu.co/items/7c8a8ea3-418d-4e8b99bc-894c76ff3ae8>
- Jiménez, A. (2010b). La naturaleza de las matemáticas, sus concepciones y su incidencia en el salón de clase. *Revista Educación y Ciencia*, 13, 135-150. [http://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/765/764](http://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/765/764)
- Jiménez, A. (2019). La dinámica de la clase de matemáticas mediada por la comunicación. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 121-134. <https://10.19053/20278306.v10.n1.2019.10016>
- Kilpatrick, J. (1998). Investigación en educación matemática: su historia y algunos temas de actualidad. En J. Kilpatrick, P. Gómez, P. y L. Rico (Eds.), *Educación matemática: errores y dificultades de los estudiantes, resolución de problemas, evaluación e historia* (pp. 1-19). Grupo Editorial Iberoamérica, S.A. de C.V.
- Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, enseñanza y didáctica. Diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, 11(17), 35-46. <https://universidaden12meses.com/Materiales/Pedagog%C3%ADa/2o%20Examen/Educacion%20y%20Pedagogia%20y%20Ensenanza.pdf>
- Moreno Armella, L. (1999). Epistemología ed educazione matemática. *La matemática e la sua didattica*, 1, 43-59.
- Parra, C., & Saiz, I. (2006). *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Artmed Editora.
- Skovsmose, O. (2022). Concerns of critical mathematics education and of ethnomathematics. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 365-382. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-13713>
- Skovsmose, O., & Valero, P. (2000). Breaking political neutrality. The critical engagement of mathematics education with democracy. En B. Atweh, H. Forgasz, & B. Nebres (Eds.), *Sociocultural aspects of mathematics education: An international research perspective* (pp. 37-55). Londres: Erlbaum.



# Evaluación de Micro Prácticas: Propósitos Formativos, Estrategias Didácticas Emergentes y Recursos Tecnológicos

Adriana Sandoval Espitia<sup>10</sup>  
Yeraldín Briceño Pinzón<sup>11</sup>  
Danny Jusep Suárez Forero<sup>12</sup>

## Introducción

La práctica pedagógica, como escenario de aprendizaje y evaluación para los docentes en formación de las Licenciaturas en Colombia, constituye un eje central en el fortalecimiento de las competencias pedagógicas, didácticas y tecnológicas. Este proceso se nutre del diálogo entre los conocimientos teóricos adquiridos y su aplicación en contextos reales, permitiendo así una mejora continua, iniciando desde la observación de los fenómenos presentados en el aula, y se enriquece al contrastar analítica y críticamente lo observado con los saberes adquiridos durante su formación profesional.

---

10 Docente UPTC, Grupo de investigación CETIN. Licenciada en Informativa Educativa, Magister en gestión de la Tecnología Educativa, Doctoranda en Ciencias de la Educación con Énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5445-1734>, [adriana.sandoval@uptc.edu.co](mailto:adriana.sandoval@uptc.edu.co)

11 Docente UPTC, Grupo de investigación CETIN. Licenciada en Tecnología, Magister en Ambientes Educativos Mediadados por TIC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2007-247X>, [yeraldin.briceno@uptc.edu.co](mailto:yeraldin.briceno@uptc.edu.co)

12 Docente UPTC, Grupo de investigación CETIN. Licenciado en informática, Magister en ambientes educativos mediados por TIC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9717-9005>, [dannyjusep92@outlook.com](mailto:dannyjusep92@outlook.com)

Por otro lado, dentro del contexto colombiano, la práctica pedagógica se rige desde la Ley General de Educación, 115 de 1994, donde, en su artículo 109, establece el objetivo fundamental del educador en formación:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994, p. 23)

En este sentido, la UPTC, en su Resolución 037 del 2015, establece los lineamientos para las prácticas pedagógicas investigativas de los programas de licenciatura presencial y a distancia de la universidad. Es importante resaltar que en el capítulo tres (3), establece los parámetros de práctica pedagógica investigativa disciplinar, enfocada en que el estudiante aprenda a enseñar, desarrolle habilidades comunicativas y tenga apropiación de conocimientos: pedagógicos, didácticos y tecnológicos.

Ahora bien, visto desde Lalangui *et al.* (2017), se afirma que todo docente en formación debe tener una preparación inicial continua para desarrollar conocimientos y acciones propias de su rol en contextos reales. En ese sentido, es importante resaltar que estas prácticas pedagógicas son el punto de partida de preparación profesional constante, lo que conlleva a desarrollar competencias propias de la praxis en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje.

El objetivo de este capítulo es evaluar la efectividad de las microprácticas pedagógicas en la Licenciatura en Informática de la UPTC, centrado en la actualización continua de contenidos, la definición clara de propósitos formativos; el uso adecuado de estrategias didácticas, recursos tecnológicos; y la capacidad de los maestros en formación para adaptarse a las necesidades de los estudiantes, fomentando un ambiente de comunicación y respeto en el aula.

Por consiguiente, durante el abordaje de este escrito, en primer lugar, se evidenciará la contextualización desde la parte epistemológica de conceptos como práctica pedagógica, elementos de las prácticas en instituciones educativas, políticas desde MEN, quién es el maestro en formación/practicante, competencias en el ámbito educativo, tipos de competencias docentes desde el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos; concepto de didáctica, perspectivas y atributos en la didáctica, didácticas para el área de tecnología apoyadas por las Orientaciones Curriculares para la enseñanza del área de Tecnología e Informática (T&I), emitido por el MEN en el año 2022, didácticas emergentes con algunos ejemplos de apoyo para su implementación, didácticas a través del uso de las TIC, competencias TIC docente, planeación de clase y rúbricas desde su concepto, tipos y elementos; en segundo lugar, se evidenciarán los aspectos metodológicos desde los que se fundamentó el estudio, resultados en los que se analizan los hallazgos de las rúbricas utilizadas en las microprácticas del II semestre del 2023 y I semestre del 2024, y, por último, se plantean unas conclusiones.

Todo lo mencionado anteriormente permite evidenciar la importancia del acompañamiento que realizan los docentes formadores de formadores en las microprácticas de cualquier disciplina, con el propósito de reflexionar sobre el ejercicio docente que realizan los maestros en formación. De esta manera, se pueden conocer las necesidades de las comunidades educativas e involucrar tendencias pedagógicas, didácticas y tecnológicas, que emergen en todo el mundo y benefician los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto al estudiante de la Licenciatura como de los educandos de los centros de práctica.

## **Desarrollo Temático**

A continuación, se presenta la fundamentación teórica que sustenta el desarrollo de la práctica docente desde el ejercicio que realizan los maestros en formación. Para iniciar, se explica el constructo «práctica docente», seguido por las competencias

que debe adquirir un docente, contempladas desde los aspectos didáctico, pedagógico y tecnológico; lo anterior, aplicado a la planeación educativa, la cual constituye uno de los elementos clave en la formación de los futuros docentes de Colombia.

## **Práctica Pedagógica, Tarea Fundamental del Maestro en Formación**

De entrada, es relevante conocer el origen de las palabras *práctica* y *pedagógica* por separado, en el caso de la palabra «práctica», su origen, según la RAE, proviene del latín tardío «*practīcus* ‘activo’, ‘que actúa’», la cual se refiere «que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil». Por otro lado, la palabra «pedagógica» proviene del griego «*παιδαγωγικός* (*paidagōgikós*)», un adjetivo que significa «expuesto con claridad y que sirve para educar o enseñar»; en conjunto «práctica pedagógica» es un elemento que forma parte del proceso de aprendizaje de los maestros en formación.

En este sentido, la formación docente, desde la perspectiva de Ripoll-Rivaldo (2021):

(...) se centra en una fundamentación epistemológica, teórica y práctica” que, en conjunto, llevan a una educación integral, posibilitando de igual forma “la acogida de competencias actitudinales y procedimentales, convirtiendo la práctica pedagógica en un proceso integral que responde a las necesidades del ámbito educativo. (p. 288)

Según lo planteado por Trilla (2001), la práctica tiene como objetivo brindar al sujeto practicante un camino de reconocimiento propicio para llevar a cabo la gestión del conocimiento, lo cual manifiesta «el hacer» desde «el conocer». En la misma línea está lo propuesto por Loaiza *et al.* (2012), para quienes la práctica emerge como una tarea fundamental, no solo como parte del proceso de formación del maestro, sino que, de igual manera, constituye un puente hacia la «representación, formación y transformación, a los nuevos retos» en donde, como practicante, se debe tener la capacidad de ser analítico, crítico, creativo y reflexivo, considerando las necesidades que

pueda encontrar, además teniendo en cuenta que «su labor no solo implica transmitir conocimientos», sino que, a su vez, “su compromiso debe sustentarse con sentido de humanidad, rigurosidad, calidad y exigencia” (Loaiza *et al.*, 2012, p. 100). En este sentido, Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga (2018) señalan que la práctica pedagógica es una herramienta que permite conectar los saberes y ponerlos en el escenario educativo, de acuerdo con un contexto sociocultural específico, en el que se desenvuelve el docente con base en tres “elementos metodológicos: la institución, el sujeto y el saber pedagógico” (p. 266).

Dicho esto, según Maldonado *et al.* (2016), es en el saber pedagógico que cada educador ejecuta enfoques y estrategias en el ámbito didáctico, que pueden brindar elementos que, desde su propia motivación, impactan el desenvolvimiento académico de los educandos. En consecuencia, según lo sustentado por Tejada (2009), dentro de sus tareas, el docente debe planificar e impartir teniendo en cuenta aspectos tanto teóricos como metodológicos, dichas planificaciones deben estar mediadas por recursos didácticos apropiados, considerando las temáticas y los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo del centro de práctica, para así, posteriormente, tutorizar y evaluar los ejercicios formativos que lleve a cabo. Todo lo señalado se debe evidenciar dentro del proceso reflexivo en la planeación, según Agudelo *et al.* (2011), lo cual requiere cuestionarse sobre el acto educativo, considerando las siguientes preguntas: “¿qué se enseña?, ¿para qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿cuándo se enseña?, ¿con qué se enseña?, ¿cómo se evalúa lo que se enseña? y ¿cómo los estudiantes construyen el conocimiento a partir de las prácticas dadas por su maestro?” (p. 4).

Por consiguiente, además de lo ya mencionado, según Owen *et al.* (2018), en la formación inicial docente, es de gran importancia la práctica pedagógica como un medio “de aprendizaje reflexivo, estructurado y enriquecedor” (p. 448), que lleva a un acercamiento, apropiación y diálogo entre los conocimientos adquiridos durante su formación, en contraste con las distintas realidades y capacidades diversas que pueda

encontrar en un ambiente educativo. En este sentido, desde la visión de Ripoll-Rivaldo (2021), además de fortalecer y adquirir ciertas competencias “el futuro docente debe tener como premisa generar el cambio y la innovación, toda vez que pueda dar respuesta y contrarrestar situaciones problemáticas en el seno de las instituciones educativas”; para lograrlo, se requiere un proceso de introspección y mejora continua, en donde, en adición, desde el proceso colaborativo realizado con pares, le permita discutir experiencias e ideas que puedan promover estrategias pedagógicas y didácticas, las cuales, en lo posible, se puedan “evidenciar en el corto, mediano y largo plazo” (p. 288).

## **Prácticas y Microprácticas Pedagógicas en Instituciones Educativas**

Las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas, como se mencionó previamente, se establecen como un elemento de acercamiento a los contextos escolarizados, en donde el practicante (maestro en formación) pone a disposición tanto los conocimientos del área de formación, de acuerdo a los planes de área, así como las competencias en el ámbito pedagógico y didáctico, permitiendo que estos entornos se conviertan en un centro neurálgico para la puesta en práctica y el fortalecimiento de dichos practicantes, dando acercamientos a los procesos académicos y humanos, tanto desde el punto de vista de la interacción docente-estudiantes, así como desde aspectos normativos y reglamentarios.

Por otra parte, Gallego (2024), en su investigación sobre las prácticas pedagógicas innovadoras en la educación básica, resalta el papel fundamental de estas actividades académicas dentro de las instituciones educativas, como un vehículo para la formación de futuros docentes. Las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas juegan un rol determinante en la formación de futuros docentes, ya que permiten aplicar los conocimientos adquiridos durante su formación teórica en un contexto real. Estas experiencias contribuyen al desarrollo de competencias tales como la planificación, el desarrollo de

actividades y la reflexión crítica sobre el proceso educativo. Además, investigaciones recientes muestran que la incorporación de tecnologías digitales y metodologías activas aplicadas a la educación potencia el aprendizaje y mejora la participación de los estudiantes. En el mismo sentido, Estupiñán (2023) señala que, de manera complementaria, la neuroeducación ha permitido que los docentes adapten sus métodos pedagógicos para responder a las necesidades cognitivas y emocionales de los estudiantes, optimizando así la enseñanza y el aprendizaje.

Además de lo ya mencionado, Gallego (2024) explica que los docentes que forman a maestros son agentes educativos importantes en todo el proceso, ya que requieren fundamentar su orientación y acompañamiento del desarrollo de la práctica pedagógica en la situación real del aula. Desde su perspectiva, estos formadores tienen la responsabilidad de guiar a los maestros en formación a través de interrogantes y reflexiones, que actúan como “disparadores” para el análisis crítico de aspectos como la planeación de clases, el manejo de temáticas, la elaboración de materiales educativos y la gestión de la disciplina dentro del aula. Según Edelstein y Coria (1995), primeramente la institución o espacio de práctica:

- Tiene una dinámica particular, una cotidianidad que permite distinguirlas de otras
- Cuenta con aulas en donde se desarrollarán las prácticas
- Dicha aula está a cargo de un maestro o profesor
- En el aula también hay alumnos, los que poseen una historia sociocultural singular
- Que habrá un tiempo acotado y relativamente breve de permanencia en este espacio y en el tiempo en el que se desarrollan las prácticas (p. 34).

Por otro lado, además de la institución educativa como espacio de práctica, las autoras mencionadas hacen claridad de otros supuestos o aspectos esperados desde la institución de la cual proviene el practicante:

- Este está formado en una institución particular, cada instituto superior, incluida la universidad.
- Esa institución prepara instrumental y conceptualmente para ser docentes.
- En función de ese objetivo, la institución formadora, ha realizado una oferta sistemática de formación, que incluye práctica como momento clave, transmitiendo un saber en relación con los contenidos del nivel para el que se forma – inicial, primario, medio o superior (Edelstein y Coria, 1995, p. 35).

De igual manera, los mencionados autores (Edelstein y Coria, 1995) resaltan ciertos supuestos o características esperadas en relación con el practicante:

- Que algo sabe sobre los contenidos por transmitir
- En la mayoría de los casos, no tiene experiencia previa
- Cuenta con la posibilidad de instrumentar propuestas innovadoras, de corte metodológico.
- En el tiempo de práctica realizará gran parte de la tarea que le compete al maestro o al profesor: presentar los contenidos, organizar actividades, cuidar la disciplina, transmitir hábitos.
- Está en proceso de formación, por lo tanto, sujeto a evaluación (p. 35).

Para el caso de los estudiantes de la institución en la cual se desarrollará la práctica, Edelstein y Coria (1995) mencionan algunos supuestos que se podrían pensar en relación con estos actores educativos:

- Seguirán siendo alumnos, aunque cambie la persona a cargo. En este sentido, su lugar sigue siendo el de aprender, el de asumir el oficio de alumno.
- Que se comportará como es debido con alguien que viene de afuera, es decir, que harán «quedar bien» a la institución a la que pertenecen (p. 35).

Además de lo ya mencionado, los formadores de dichos practicantes son, de igual manera, agentes educativos que permiten, según su perspectiva, orientar y acompañar el desarrollo de la práctica por parte del maestro en formación, formulando interrogantes que funcionen como «disparador» de aspectos analíticos y críticos propios del adecuado manejo de la planeación, las temáticas, la elaboración de materiales educativos y la disciplina de la población con la que se esté trabajando, entre otros aspectos; “generando *formatos de interacción*” los cuales “establecen pautas que regulan intercambios” de competencias que, según las autoras, conlleva la construcción de “espacios de conocimiento compartido” en donde se entre en un diálogo abierto y permanente, con base en la observación y un registro que permita “identificar las instancias en que es necesaria la intervención”, de tal “modo de no interferir en el proceso creativo del practicante” (Edelstein y Coria, 1995, p. 47), pero sí generar, posteriormente, en dichos intercambios, aspectos que puedan llevar al maestro en formación a una posición autocrítica y de mejora continua.

Por último, en relación con los docentes de las instituciones que son receptoras de los maestros en formación, Edelstein y Coria (1995) establecen ciertos impactos o aspectos que emergen con la llegada de un docente en formación a sus aulas:

Durante las observaciones a las clases por parte del practicante, para el docente titular puede por sí mismo “no generar temor, ya que se trataría de un sujeto en formación” aunque se podría decir que “la autonomía del maestro o profesor se vería violentada por lo que el practicante pudiera llegar a decir y, sobre todo, a escribir acerca del mismo y de su trabajo en un tiempo que rebasa el de esta observación” (p. 53).

Tener practicantes” remitirá a una posición novedosa para el docente: tener algo que ver con la iniciación de otro. Ser artífice de una posibilidad, que otro se inicie, aunque este no sea el eje de los actos de formación que asume” (p. 51).

En cuanto a los estudiantes del centro de práctica, cuando estos “no responden adecuadamente a las solicitudes de

los practicantes, los maestros o profesores se preocupan y tienden a justificar de alguna manera la situación, o a la inversa, adjudican la falta de conocimientos a razones extrañas a su práctica” (p. 53), tanto desde aspectos académicos como de manejo de grupo.

Recomendaciones de su parte al practicante, dentro de las cuales puede darse en relación con el abordaje temático y el desarrollo de las clases, tales como “no darlo muy elevado para que el grupo lo entienda” o “te conviene seguir el libro que yo uso” (p. 57).

Llegado el momento de las prácticas, se asistirá a una inversión de las posiciones en la etapa de observación; maestros y profesores estarían en condiciones de jugar algún papel más directo en relación con el desempeño de los participantes (p. 57).

Para el caso de la evaluación del practicante “el docente del grado o curso debe necesariamente hacerse cargo de dar cuenta el proceso de prácticas intensivas”, en donde esta tarea puede conllevar “la aplicación de guías de cotejo” o rúbricas “previamente diseñadas por la institución formadora” (p. 58), que lleven a conocer tanto las fortalezas como las oportunidades de mejora.

## **Prácticas Pedagógicas en las Licenciaturas**

Las prácticas pedagógicas en las licenciaturas están regidas desde las disposiciones normativas establecidas por el MEN, inicialmente por lo propuesto según Congreso de la República de Colombia (1994), en la Ley 115, artículo 109, en el cual plantea como propósito desde las instituciones de educación superior: “formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador” y, a su vez, “fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo” (p. 23).

Por lo anteriormente expuesto en el documento del MEN (2016) referido a la práctica pedagógica como escenario de aprendizaje, se establece que este tipo de espacios «desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas», promoviendo con esto «el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados»; y, a su vez, entre otros aspectos:

- La formación intelectual, ética y estratégica de los sujetos,
- La interlocución entre sujetos y saberes,
- El reconocimiento de contextos,
- La generación y transferencia de conocimientos pedagógicos y disciplinares,
- La formación disciplinar, pedagógica y práctica,
- La reflexión sobre la acción,
- El desarrollo de las competencias del profesional en la educación (p. 5).

Por esta razón, desde el punto de vista del MEN, las licenciaturas requieren diseñar espacios formativos que propendan por el desarrollo de las competencias necesarias para el efectivo desempeño del futuro licenciado, buscando desarrollar su capacidad para aprehender y apropiarse el contenido disciplinar desde la perspectiva de interdependencia entre qué enseñar y cómo enseñar, como una unidad intencionalmente orientada a lograr más y mejores aprendizajes, y una formación integral en sus estudiantes (MEN, 2016).

En síntesis, el MEN (2016) hace claridad en la relevancia de tener en cuenta opciones diversas para el desarrollo de las prácticas pedagógicas y su importancia en los procesos formativos de las licenciaturas, considerando, en primer lugar, ejercicios de observación en los cuales el educador en formación “pueda identificar, interpretar y volcar hacia los espacios de conceptualización teórica aprendizajes e interrogantes relacionados con dinámicas sociales, pedagógicas

y organizacionales a nivel de aula y de institución” y, posteriormente, pueda introducirse a “escenarios donde pueda hacer aprendizajes en su labor de planear y evaluar” con base en “una determinada propuesta de trabajo”, esto en un marco en el que se transite de “un rol de observador activo y reflexivo hasta el de un actor directo en la dinámica del aula” (p. 7); primando la realimentación continua, en donde “conceptos y prácticas se conjuguen en la experiencia de aprendizaje y desarrollo de competencias”, en tanto lo disciplinar como lo pedagógico se vean puestos a prueba, generando desequilibrios cognitivos en el desarrollo de la práctica docente versus lo adquirido en el proceso de formación, convirtiendo estos espacios de aprendizaje en entornos de análisis y mejora continua.

## **Prácticas Pedagógicas en la UPTC**

Para el caso de las prácticas pedagógicas en la UPTC, teniendo en cuenta las normativas del MEN, el Consejo Académico de la Universidad, mediante la Resolución 037 del 3 de noviembre del 2015, estableció los lineamientos para las prácticas pedagógicas investigativas de los programas de Licenciatura presencial y a distancia, inicialmente considerando la naturaleza de las prácticas pedagógicas, definidas como aquellos “procesos de interacción permanente del estudiante con la realidad educativa, a partir de la acción pedagógica, investigativa, social, cultural y sistemática en la cotidianidad del aula, su contexto y el entorno de la misma” y que, a su vez, “hagan implícitos aspectos pedagógicos y didácticos de la profesión docente” (p. 3).

Es así que, dentro de la resolución mencionada, se establecen los distintos tipos de práctica por parte de la universidad, los cuales son:

**Práctica pedagógica investigativa interdisciplinar.** Esta es desarrollada por “los estudiantes como espacio de convergencia, fundamentación conceptualización teórica y pedagógica en los Proyectos Pedagógicos Investigativos Interdisciplinarios I al IV”, los cuales “corresponden al área interdisciplinar de la estructura curricular de la UPTC” (p. 4).

**Práctica pedagógica investigativa disciplinar.** La “efectúan los estudiantes a partir de la dinámica del aula y su contexto, como espacio de investigación en el saber pedagógico específico relacionado con el saber disciplinar que posee cada programa de licenciatura” (p. 5).

**Práctica pedagógica investigativa de profundización.** La “realizan los maestros en formación, previa terminación académica, con el fin de resignificar, fortalecer el sentido pedagógico y afianzar los conocimientos teóricos, prácticos e investigativos que integran los saberes interdisciplinarios, disciplinar y de profundización de sus planes de estudio” (p. 6-7).

Por el interés de este documento, nos centraremos en la práctica pedagógica investigativa disciplinar, la cual, dentro de lo ya mencionado, tiene como propósitos:

- Introducir al estudiante como profesor en su campo profesional, para ‘aprender a enseñar’ a la luz de las teorías pedagógicas y didácticas.
- Proporcionar una base experimental para hacer más significativo los conocimientos teóricos adquiridos.
- Aplicar conocimientos pedagógicos y didácticos en la práctica escolar y promover la reflexión en y sobre la práctica, para generar y hacer evolucionar el conocimiento profesional en la formación inicial del educador.
- Desarrollar competencias comunicativas para la enseñanza y la producción de textos escritos, como materiales de apoyo en el aula.
- Dominar tanto el conocimiento disciplinar, como el saber escolar, y conocer herramientas de análisis didáctico que permitan hacer vigilancia epistemológica a la transposición didáctica de dichos conocimientos.
- Diseñar situaciones de aprendizaje que faciliten la construcción, comprensión y transferencia del conocimiento.
- Aprender de profesores con mayor experiencia en el área disciplinar y pedagógica.

- Comprobar la pertinencia y actualización en la realidad del entorno escolar, de los conocimientos académicos.
- Facilitar la transferencia de conocimientos aprendidos a situaciones reales de aula.
- Integrar la teoría con la práctica, y saber extraer consideraciones teóricas de la realidad y de la práctica (Consejo Académico UPTC, 2015, p. 5-6).

En lo relacionado con la estructura de este tipo de práctica, la normativa en mención, en su Artículo 12, plantea que “esta práctica está fundamentada en los objetivos y contenidos del Área Disciplinar de cada programa académico” en donde se presta especial atención a “la identificación y contextualización de los modos que caracterizan la acción pedagógica” de cada disciplina; siendo estas desarrolladas a partir de las “didácticas específicas”, teniendo en cuenta “la realización de Adaptaciones Curriculares para los diferentes niveles de educación formal” (p. 6) y desde las diferentes poblaciones del sistema educativo del país.

En cuanto a la organización académica, en el Artículo 13 se establece que les “corresponde a los comités de currículo de cada programa definir los contenidos, el componente investigativo, los escenarios de práctica y coordinar su desarrollo y evaluación”; para el caso de la duración, en el Artículo 14 se aclara que cada comité “establecerá el número de horas de duración de las prácticas”, esto en concordancia con el “plan de estudios de cada programa” (p. 6), lo cual, dentro de lo establecido, es considerado como microprácticas, dada su corta duración en comparación con la práctica pedagógica investigativa de profundización, que se desarrolla en último semestre académico, además, estas microprácticas se desarrollan dentro de varias didácticas específicas de cada programa.

## **Maestro en Formación o Practicantes**

Desde la perspectiva de Ripoll-Rivaldo (2021), los sujetos en formación o practicantes en el entorno educativo, deben contar

con habilidades para el desarrollo de propuestas didácticas, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de la población, transformando los saberes teóricos en saberes prácticos, dentro de esas habilidades el docente debe contar con competencias desde lo pedagógico que le permitan plantear estrategias y metodologías respecto a lo didáctico, tecnológico, convivencial y el manejo de grupo, así como la resolución de conflictos entre otros aspectos.

## ¿Qué son las Competencias en el Ambito Educativo?

A propósito de las competencias en el ámbito educativo, desde el MEN se define competencia como un “conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores”, lo cual implica dentro de la competencia el “conocer, saber y saber hacer” (MEN, s.f., p. 1).

Las competencias docentes se constituyen como habilidades relevantes para la adaptación y resiliencia del docente a las diversas poblaciones educativas, las cuales, según Villarroel y Bruna (2017) dentro de su modelo de competencias, se dividen en I. Competencias generales, II. Competencias específicas y III. Competencias transversales:

- I. **Competencias generales.** Cognitivas, sociales, comunicativas, tecnológicas y personales.
- II. **Competencias específicas.** Habilidades de planificación y organización del curso – gestión pedagógica:
  - Planeación y diseño del curso.
  - Proposición de objetivos para el fortalecimiento de habilidades, para la aplicación y transferencia de conocimiento.
  - Selección de información para los contenidos.
  - Organización en calendario del curso.
  - Habilidades didácticas. Uso de modelos de enseñanza que se adaptan a las necesidades de los estudiantes.

- Planificación y organización de contenidos o temáticas.
- Desarrollo de actividades teórico prácticas.
- Adaptaciones de conceptos y teorías acordes al nivel educativo de la población.
- Integrar ejemplos comprensivos en relación a la temática y contexto.
- Desarrollo de actividades dinámicas e interactivas relacionadas con situaciones reales desde la relación docente-estudiante.
- Habilidades de evaluación – Evaluaciones diversas en relación a las necesidades de la población.
- Uso de diversos tipos de evaluación como: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.
- Evidencia de la evaluación continua en el proceso, estas pueden ser: diagnósticas, formativas o sumativas.
- Desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, estas pueden ser tomadas de alguna taxonomía para llegar a un aprendizaje significativo.
- Usar el error como un medio de aprendizaje para reforzar el proceso de enseñanza.

### **III. Competencias Transversales**

- Manejo del ambiente en la sala de clases.
- Dominio de grupo y liderazgo.
- Cercanía del docente en el proceso pedagógico.
- Generar un ambiente seguro.
- Empatía con el estudiante, capacidad de escucha y resolución de problemas.
- Fortalecimiento de la autonomía del estudiante.
- Reflexión pedagógica e investigación-acción.
- Indagación y análisis sobre la validez de las metodologías implementadas.

- Conciencia reflexiva y autocrítica sobre sus habilidades.
- Aprendizaje continuo.

De esta manera, cada una de estas competencias, según el modelo propuesto por los autores mencionados, concuerda con los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1996):

**Aprender a conocer.** Busca formar estudiantes con la capacidad de ser personas críticas ante la sociedad y comprender el mundo que los rodea, desarrollando capacidades profesionales para comunicarse, justificar, conocer y describir su entorno propio, esto permitiendo fortalecer la curiosidad intelectual, el sentido crítico, el razonamiento científico y la cultura en general, este sentido de pensamiento y conocimiento va acompañado de padres y docentes en el proceso de formación, articulando lo concreto de los abstracto.

**Aprender a hacer.** Se centra en la formación profesional del estudiante, con la capacidad de convertirse en agente de cambio, llevando a la práctica su conocimiento adquirido de lo teórico a lo práctico, teniendo la capacidad de afrontar y solucionar conflictos y necesidades de su contexto social, cultural, económico y político.

**Aprender a ser.** Brinda al estudiante los conocimientos básicos que le permitan desarrollar habilidades para comprender el contexto que lo rodea y sus necesidades; para así ser un ser humano responsable, respetuoso, con capacidad de aceptación a la diversidad cultural, y que, a su vez, sea autónomo ante los cambios de la sociedad siendo resiliente, creativo e innovador.

**Aprender a convivir juntos.** Es la capacidad que debe tener todo docente en formación para vivir en armonía en su entorno, aceptando la diversidad de pensamiento, evitando los conflictos, siendo capaz de solucionarlos de manera controlada y, a su vez, estableciendo relaciones de igualdad, eliminando los prejuicios de lo demás.

## La Didáctica Como el Arte de Enseñar

Para comenzar, es fundamental entender el origen epistemológico de la palabra «didáctica», que proviene del griego «*didaktikos*» y significa «enseñar» o «instruir», la cual, según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), se refiere al arte de enseñar o instruir, centrándose en las condiciones del proceso educativo.

Por otro lado, Leguizamón *et al.* (2018) describen la didáctica como una parte de la pedagogía que permite reflexionar de manera innovadora en cómo y qué enseñar, lo cual permite al aprendiz adquirir conocimientos de manera práctica, duradera y eficaz. En esa misma línea, para López *et al.* (2016), la didáctica hace parte de una disciplina de la pedagogía, primordial en la formación docente, la cual permite tener como base fundamental el fortalecimiento y dominio de los procesos de enseñanza aprendizaje en su totalidad, lo cual permite que el estudiante tenga la capacidad de apropiarse de su conocimiento. En resumen, la didáctica:

(...) es arte porque es creación y recreación, porque es una actuación que permite expresar el modo de ser, estar y sentirse en el mundo. La didáctica es el arte de enseñar, nos evoca al artista y a su creación, al didacta y a su proceso de enseñar. El didacta, desde esta metáfora, es el artista que crea un escenario fecundo para el enseñar y el aprender, tiene una habilidad propia que manifiesta en el acto de enseñar". (López *et al.*, 2016, p.17)

Ahora bien, al conocer cada una de las definiciones, se logra comprender que la didáctica es el arte de enseñar, acompañado de las habilidades que todo docente debe experimentar y tener para transformar un espacio de enseñanza, cuyo objetivo sea mostrar, mediar y transmitir un saber de forma diferente a los estudiantes, para que ellos logren apropiarse un conocimiento y aplicarlo a un entorno real. Asimismo, la didáctica, como disciplina educativa, abarca diversas perspectivas que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Medina *et al.* (2009) identifican tres enfoques clave: a) la perspectiva didáctica – disciplina pedagógico – social, que se centra en la mejora

de la formación integral mediante la creatividad e innovación; b) la perspectiva científico–tecnológica, que enfatiza el papel de la ciencia y tecnología en la evolución educativa; y c) la perspectiva cultural e intercultural, que promueve la comprensión y el respeto hacia diversas culturas. Cada una de estas perspectivas aporta atributos y metodologías únicas, que enriquecen el papel del docente y el desarrollo de los estudiantes en un entorno educativo dinámico y plural.

## **Perspectivas y Estrategias en la Didáctica**

En relación con las perspectivas de la didáctica, según Medina *et al.* (2009), se dividen en tres categorías, que van desde la didáctica en vínculo con lo social, lo científico-tecnológico y lo cultural e intercultural.

1. Perspectiva de la didáctica – disciplina pedagógico-social: se enfoca en el trabajo, la comprensión y el análisis para mejorar en la formación intelectual, integral y fundamentada, en la responsabilidad de la aplicación y el desarrollo de la creatividad, y en la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Perspectiva científico–tecnológica: se evidencia en las comunidades científicas, al reafirmar y enfocarse en el saber de los problemas propios de la humanidad, siempre mostrando una realidad desde sus orígenes y los efectos que provocan sus acciones, estos elementos permiten mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, logrando establecer diálogos que definen los principales paradigmas. Todo esto permitió que los diferentes descubrimientos de la ciencia, en leyes y conceptos, facilite el desarrollo de la tecnología aplicada, que busca mejorar y automatizar la realidad humana, esta perspectiva científica pretende, desde la parte didáctica, que el docente tenga dominio y vocación, que se acompañe de conocimientos básicos. El surgimiento de esta perspectiva reclama unos atributos propios del docente, quien, con su capacidad interactiva y creativa, logra una enseñanza positiva. A continuación, se enuncian algunos de estos atri-

butos: abierto, empático, creativo, solidario, comprometido, crítico, identificado e intelectual; por último, estos atributos hacen que el docente sea un mediador pasivo, siempre encaminado a hacer de su entorno un ambiente diferente, enfocado en brindar unas bases epistemológicas sólidas, para que sus estudiantes sean formados como seres humanos capaces de resolver problemas propios de la sociedad.

3. **Perspectiva cultural e intercultural:** se enfoca en la transformación de los conocimientos de los valores de las culturas, desarrollando mejorías en los seres humanos al conocer sus historias, las cuales surgen de la creatividad, la convivencia y el apoyo de la comunicación natural del humano, siempre buscando la igualdad, la solidaridad y el cumplimiento de los deberes y derechos básicos; sin embargo, la interculturalidad, sumando a todo lo anterior, se encamina a enriquecer los aspectos culturales en la búsqueda de una libertad plena, es por ello que el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere una riqueza multicultural de cada microcomunidad y escuela plural.

Siendo cada una de estas perspectivas de la didáctica las que revelan elementos clave, que ayudan a los docentes a identificar los atributos necesarios para apoyar efectivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, a continuación se presentarán las estrategias didácticas propuestas para el desarrollo del área de Tecnología e Informática, incluyendo métodos emergentes y el uso de las TIC, las cuales pueden ser transversales a todas las áreas del conocimiento.

Para iniciar, en la Tabla 2 se presentan las estrategias didácticas específicas para el área de Tecnología e Informática. Cada una de estas estrategias está diseñada para fomentar el

desarrollo y fortalecimiento de habilidades clave y diferentes tipos de pensamiento, contribuyendo así a un aprendizaje más integral y efectivo en esta disciplina.

**Tabla 2.**

*Estrategias didácticas para el área del Tecnología e Informática*

<p>Construcción y fabricación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se enfoca en el pensar, saber y actuar, evidenciando algunas fortalezas para la resolución de problemas.</li> <li>• Enfatiza en las diferentes formas para resolver problemas - Pensamiento Crítico, Tecnológico, de Diseño y Sistemático.</li> <li>• Uso de herramientas, representaciones gráficas, transformación de materiales y uso seguro de herramientas.</li> <li>• Dominio conceptos desde su origen y evolución.</li> </ul> <p><b>Ejemplo:</b> gráficos o escritos del paso a paso sobre cómo se construyen artefactos tecnológicos, tomar como referencia productos tecnológicos para determinar su funcionamiento y, por último, recrear ese mismo producto con su total funcionamiento.</p>
<p>Análisis de productos tecnológicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razonamiento inductivo, enfocado al mejoramiento continuo de los productos tecnológicos.</li> <li>• Importante conocer el porqué de su fabricación y cambios que han tenido durante el tiempo.</li> </ul> <p><b>Ejemplo:</b> evolución de la imprenta, análisis completo y mejoras, realización de gráficos, escritos y documentación gráfica.</p>
<p>Diseño y rediseño</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solución de problemas tecnológicos e informáticos que permiten a los estudiantes fortalecer el pensamiento creativo y de diseño para transformar artefactos tecnológicos existentes. Esta estrategia se formula presentando problemas de tipo: fuertemente estructurados, medianamente estructurados y débilmente estructurados. Estos problemas pueden ser detenidos por el docente, mostrando cada una de las circunstancias del contexto o identificados por el estudiante.</li> </ul> <p><b>Ejemplo:</b> identificar la necesidad de un problema, puede ser innovar la forma en la que se hace el arado con animales en el campo.</p>

*Fuente:* adaptación de las Orientaciones Curriculares para el área de Tecnología en Informática (MEN, 2022).

## Didácticas Emergentes para Innovar en el Aula de Clase

Una vez comprendido el término «didáctica», es importante conocer el origen de la palabra «emergente»<sup>13</sup>. Para iniciar, el término proviene del latín «*emergentes*» el cual significa «el

<sup>13</sup> Definición proveniente del diccionario etimológico. <https://etimologias.dechile.net/?emergencia>

que sale de desastre» del prefijo «*ex* - hacia afuera» y «*mergere* (zambullir, sumergirse, hundir)».

Por otro lado, para Salcedo (2021), el término «emergente» se centra en recrear una realidad enfocada en cualquiera que se forma de manera curiosa, rara, que permite ir más allá de lo particular para contar y transmitir las experiencias surgidas de la más profunda imaginación del ser humano, para desarrollarse en un entorno con necesidades que imposibilitan la vida, y a partir de este término surge la «didáctica emergente» sin olvidar que la didáctica es el arte de educar, buscando siempre ser diferente y extravagante en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, para dejar a la luz la capacidad del ser humano para que estos conocimientos, que provienen del constante aprendizaje, emerjan en función de las acciones desarrolladas en la vida cotidiana.

De acuerdo con lo planteado por Gurung y Clavijo (2015), las didácticas emergentes permiten favorecer y fortalecer el continuo aprendizaje, mostrando que se pueden cambiar las formas tradicionales de la didáctica, llevando a ser renovadoras en los procesos colaborativos e innovadores que buscan ser transformadores en los espacios educativos.

Dicho esto, a continuación se señalan algunas de estas didácticas emergentes, que se proponen desde el documento Orientaciones Curriculares para la Enseñanza de la Tecnología e Informática (MEN, 2022), acompañadas de recursos y algunos ejemplos de cómo los docentes pueden transformar, innovar y buscar convertir en arte los espacios de aprendizaje, recordando que estos recursos, o las didácticas emergentes, se pueden adaptar o ser usadas en cualquier área y, por último, se hablará del planeador de clase y cómo hacer uso de las diferentes didácticas mencionadas dentro de la aula.

## **Didácticas Emergentes para la Enseñanza en Tecnología e Informática**

**Movimiento Maker.** Estrategia lúdica enfocada en *Fabríquelo usted mismo*, donde cada elemento que se puede fabricar está

enfocado en elaboración de artefactos, para que emerjan nuevas ideas o innovaciones. Recursos disponibles:

- Sitio web con microvideos para la realización de artefactos tecnológicos: <https://www.instructables.com/>
- Sitio Web - Cultura Maker para estudiantes: <https://www.educ.ar/recursos/157517/crear-y-aprender-con-narrativas-digitales>

**STEM+.** Enfoque educativo en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (Science, Technology, Engineer and Mathematics), buscando generar un aprendizaje interactivo y permitiendo “que los estudiantes aprendan sobre pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, innovación, investigación, colaboración y liderazgo”<sup>14</sup>. Recursos disponibles:

a) Sitio web Colombia Aprende, donde se han dispuesto varios recursos para el desarrollo de este enfoque educativo, se referencian algunos de ellos para su verificación y como ejemplo práctico:

- Recurso desde el enfoque STEM: sitio Web creado por Microsoft Education, para el fortalecimiento de la educación STEM el cual presenta actividades asequibles de indagación y basadas en proyectos para visualizar datos de los planes de estudios de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). <https://especiales.colombiaaprende.edu.co/rutastem/contenidos.html>.
- Planes educativos basados en estándares escritos por profesores para profesores. <https://learn.microsoft.com/es-es/training/educator-center/instructor-materials/hacking-stem>

b) Recursos y algunas actividades STEM para:

- Robótica: <https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/guias-de-robotica>.
- Comunicación audio visual: <https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/guias-de-recursos-audiovisuales>.

---

<sup>14</sup> Artículo publicado por el Instituto para el Futuro de la Educación – Tecnológico de Monterrey <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-stem-que-es-y-como-sacarle-provecho/>

- Artes y música: <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/guias-de-artes-diagramadas>.
- Matemáticas aplicadas: <https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/guias-de-matematicas-aplicadas>.
- Desarrollo de *software* y programación: <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/guias-de-software-y-programacion>.
- Videojuego y animación: <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/guias-videojuego-y-animacion>.

**Programación y pensamiento computacional.** Estrategia que contribuye al fortalecimiento de la capacidad de trabajo en equipo, creatividad, autonomía, atención y concentración, necesarios para la resolución de problemas. Papert (1980) define la programación como forma de pensar que permite organizar ideas y resolver problemas desde la capacidad de un pensamiento lógico. En se mismo sentido, Zapotecatl (2018) indica:

El pensamiento computacional es un conjunto de habilidades que permiten formular modelos mentales necesarios para plantear la solución de problemas, usando o no computadoras; además, ayudan a desarrollar la interpretación de las representaciones. En general, mantiene un enfoque orientado a los procesos y métodos de resolución de problemas y a la creación de soluciones computables” (p. 5-6).

Recursos disponibles:

- Lecciones de code.org - actividad desconectada sin el uso de dispositivos móviles <https://studio.code.org/s/dance-unplugged/lessons/1>
- Enseña programación con el recurso de pilas bloques - permite a los docentes encontrar el contenido estructurado por grado, acompañado de las guías docentes <https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/manuales-para-la-ensenanza-de-ciencias-de-la-computacion-para-docentes>
- Cursos docentes para el fortalecimiento del pensamiento computacional y programación: <https://sitios.mineduc.cl/lenguajesdigitales/docentes.html>

## Didácticas para el Uso de las TIC

En segundo lugar, se presentarán algunas didácticas enfocadas en el uso de las TIC para el desarrollo de estrategias en el aula. Se hará una introducción sobre el uso de las TIC en los entornos educativos, pero, previo a ello, es importante conocer cómo, desde las Políticas Nacionales en Colombia, en el documento CONPES 3988 (2020)<sup>15</sup> se proyectó el fortalecimiento del uso de las tecnologías digitales y su importancia en la innovación educativa. El MEN, de la mano del Ministerio de las Tecnologías, ha trabajado en el fortalecimiento de las competencias TIC, con estrategias como: Computadores para Educar, conectividad con Kioskos Vive Digital y publicación de contenidos digitales en la plataforma educativa Colombia aprende. Estas iniciativas han provocado importantes avances frente a reducir la brecha digital y fortalecer las competencias TIC.

**Tabla 3.**

*Descripción de las competencias TIC docentes (MEN, 2013)*

Tecnológica	Capacidad del docente en la selección de herramientas tecnológicas, acompañadas de un uso eficiente, responsable y pertinente dentro del entorno educativo.
Comunicativa	Capacidad para expresarse y comunicarse haciendo uso de las TIC a través de diferentes medios, con el manejo de múltiples lenguajes y herramientas audiovisuales.
Pedagógica	Capacidad del docente el uso de las TIC en el proceso de fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo los alcances que pueden tener en la formación de los estudiantes.
De gestión	Manejo de las TIC para la planificación administrativa educativas, en pro del desarrollo institucional.
Investigativa	Capacidad del manejo de las TIC para la búsqueda y selección de información que permitan generar transformación en el saber y generar nuevos conocimientos.

15 CONPES 3988. Tecnologías para Aprender – “Política nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales” <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3988.pdf>

El MEN, y la Red de conocimiento Colombia Aprende, lanza el libro de competencias TIC para el desarrollo profesional docente (MEN, 2013), el cual tiene como finalidad apoyar el fortalecimiento en la innovación educativa. En esta obra se hace referencia a las competencias que los docentes deben tener para usar las TIC, encaminadas a potenciar las prácticas pedagógicas de forma innovadora, adoptando estrategias para generar en los estudiantes la apropiación y aplicación de las TIC en su entorno. En la Tabla 3 se explicitan las competencias TIC para docentes.

Acorde con lo anterior, se puede afirmar que es necesario involucrar competencias TIC en los entornos educativos, además, tal y como lo señalan Sarango *et al.* (2024), la consideración de estas competencias trae consigo el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, dado el acceso a diversidad de recursos que facilitan procesos colaborativos y de comunicación que permiten mejorar y crear ambientes de aprendizaje motivadores, creativos y personalizados, y que, a su vez, promueven el aprendizaje autónomo de los estudiantes, con una participación activa dentro del aula.

Por otro lado, desde lo propuesto por el MEN (2022) en las Orientaciones Curriculares para el área de Tecnología e Informática, se sugiere una serie de didácticas mediadas por TIC, que pueden ser utilizadas de manera interdisciplinar, al igual que se sugieren algunos recursos para la creación de actividades, como se verá enseguida.

**Clase invertida.** Es un enfoque pedagógico realizado fuera del aula y el tiempo presencial se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014). Recursos disponibles:

Guía para la implementación de clase Invertida: <https://observatorio.tec.mx/edu-reads/aprendizaje-invertido/>

**Narrativas digitales y transmedia.** Son aquellos discursos y lenguajes que usan imágenes, sonidos y textos, donde se cuentan historias y transforman los personajes, el arte de contar historias

(Echeverri, 2011). *Storytelling* (narración) es el arte del uso del lenguaje, la comunicación, la emotividad, la vocalización, la psicología del movimiento (ademanos, gesticulación y expresión) y la construcción abstracta de elementos e imágenes de una historia en particular para un público específico (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2017). Recursos disponibles:

- Sitio web para crear aprender hacer narrativas: <https://www.educ.ar/recursos/157517/crear-y-aprender-con-narrativas-digitales>
- Páginas en la web para crear narrativas digitales: Story Jumper: <https://www.storyjumper.com/> Material de apoyo: <https://observatorio.tec.mx/edu-reads/storytelling/>

**Redes de comunidades virtuales.** Aprendizaje en red, modelo pedagógico conectivista. Se genera a partir de las redes sociales, redes de aprendizaje virtuales, comunidades enfocadas en la participación activa de niños, niñas etc., con el objetivo de trabajar en la solución de problemas y el aprendizaje en comunidad. Recursos disponibles:

- Comunidades en redes sociales: Facebook: Aprende Electrónica Digital <https://www.facebook.com/Aprende.Electronica.Digital>
- Recurso para docentes: <https://www.facebook.com/recursoseducativostics>
- Recursos educativos: <https://www.twinkl.com.co/>

**Gamificación.** Según el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2016), la denominación en inglés de gamificación refiere a “la aplicación de principios y elementos propios del juego en un ambiente de aprendizaje con el propósito de influir en el comportamiento, incrementar la motivación y favorecer la participación de los estudiantes” ( p. 4). Recursos disponibles:

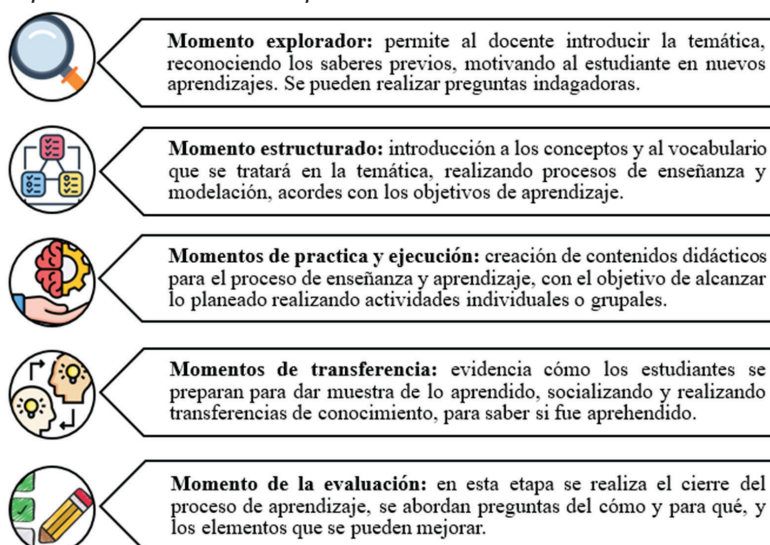
- Recurso ejemplo implementación de un entorno gamificado: <https://paulabercianopt.wixsite.com/minions>
- Página web para la creación de *flashcards* para asignación de puntos <https://clashroyalecardmaker.com/>

Una vez mencionadas cada una de estas estrategias didácticas, es importante conocer los elementos para el desarrollo de un planeador, el cual se describe como un ejercicio pedagógico de forma continua, que permite al docente organizar, diseñar y proyectar lo que quiere realizar en el aula, implicando preguntas del qué, por qué, para qué y cómo hacerlo. Cada una de estas preguntas se desarrollan pensando en la población y el entorno donde se desarrollará el proceso pedagógico, permitiendo promover el aprendizaje en niños, niñas, jóvenes y adultos (MEN y OEI, 2018).

En ese mismo sentido, el MEN (2017), en la guía de fortalecimiento curricular describe el planificador de clases como el organizador de las actividades que se realizarán durante un tiempo determinado, con el objetivo de cumplir los planes propuestos dentro del trabajo en área, donde el docente y los estudiantes son los principales participantes del proceso, para lograr una adecuada implementación, seguimiento y acciones, que requieren de una serie de etapas que a continuación se describen con claridad (figura 1).

**Figura 1.**

*Etapas para el desarrollo del planeador de clases*



Fuente: adaptado de la guía de fortalecimiento curricular implementada por el MEN (2017)

Ahora bien, para Carriazo *et al.* (2020), la planeación educativa se enfoca en lo que se aprenderá, qué se hará y cómo se logrará, esto de manera coherente con lo que se quiere dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, acompañado por la motivación o el estímulo, para abordar los contenidos conceptuales o experimentales, teniendo en cuenta la profundidad con la que se abordarán, todo lo cual resulta fundamental para aprendizaje.

De esta manera, es importante, dentro del proceso del planificación de una clase, resaltar los elementos antes propuestos, así, la pedagogía permite conocer y establecer elementos para organizar una clase de acuerdo al modelo pedagógico establecido por la institución y lo propuesto en el Proyecto Educativo Institucional; por tal motivo, Díaz-Barriga (2013) plantea como posibilidad el desarrollo de una secuencia didáctica y describe la importancia del proceso de organización sobre lo que se quiere implementar y trabajar con los estudiantes. Dentro de la secuencia didáctica se consideran unos principios para su coherente desarrollo. A continuación se describen algunos ejemplos en la Tabla 4<sup>16</sup>.

#### **Tabla 4.**

##### *Momentos de una secuencia didáctica*

###### **Apertura**

Inicio de clima de aprendizaje, se proponen realizar preguntas del contexto real, lecturas, investigaciones, observar videos, realizar entrevistas y responder las preguntas iniciales del docente. Esto permite conocer y dar un punto de inicio a la temática. Se propone hacer las actividades de manera individual o grupal.

###### **Desarrollo**

Actividades guiadas para la introducción de nuevos conocimientos, estos deben ser acordes a los tratados en la apertura y tener sentido con las características del contexto real y actual. Es importante presentar esta información de manera interactiva haciendo uso de las TIC.

16 Guía para la elaboración de secuencias didácticas – Ángel Díaz Barriga [https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas\\_Angel%20D%C3%ADaz.pdf](https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf)

### **Cierre**

Permite realizar síntesis del proceso de integración de los conocimientos adquiridos durante la sesión de clase, se propone realizar ejercicios que impliquen emplear información en la resolución de situaciones específicas, entre más inéditas y desafiantes mejor. Estas actividades permiten tener un proceso de evaluación tanto formativa como sumativa.

*Fuente:* elaboración propia a partir de la guía para la elaboración de secuencias didácticas (Díaz-Barriga, 2013).

## **Metodología para Evaluar el Impacto de las Micro Prácticas en Didáctica**

El presente documento pretende dar a conocer el impacto que están teniendo las microprácticas realizadas en el área de didáctica de la Licenciatura en Informática, desde la evaluación que emiten los docentes que orientan el área de Tecnología e Informática en la UPTC. Por la naturaleza del estudio, se centra este trabajo en el tipo cualitativo y, de acuerdo con lo planteado por Hernández *et al.* (2014), se puede definir como investigación naturalista, fenomenológica e interpretativa, que “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad” (p. 49). En ese sentido, el objetivo sobre el que está centrada esta investigación es identificar las habilidades que están teniendo los maestros en formación, en cuanto a cinco categorías: Didáctica, Pedagogía, Planeación de clase, Convivencia y Uso de las TIC, las cuales emergieron del ejercicio docente que realizan los mismos maestros en formación.

El enfoque metodológico, desde la perspectiva cualitativa, fue descriptivo, puesto que en este tipo de alcance en la investigación ya son conocidas las características del fenómeno en estudio, y lo que se aspira buscar es la exposición y descripción de los aspectos presentes en un determinado grupo de personas (Ramos, 2020). De esta manera, se trabajó con una muestra de 45 estudiantes inscritos al área de didáctica para la Tecnología e Informática, quienes realizaron su micropráctica en el II semestre

de 2023 y I semestre de 2024, en distintas instituciones educativas del departamento de Boyacá, tanto en contextos rurales como urbanos, en el nivel de básica primaria (primero a quinto grados). En cuanto al criterio de selección de dichas instituciones, se basó en los objetivos propios del área mencionada, que el programa de la Licenciatura en Informática establece como contexto de desarrollo de la micropráctica, permitiendo al docente en formación tener un primer acercamiento al ámbito de la praxis educativa. Así mismo, las fases en las que se desarrolló el estudio fueron las siguientes:

**Presentación de los estudiantes.** Un docente (asesor) de la UPTC asigna los escenarios y verifica que se cuente con las condiciones adecuadas para realizar las microprácticas. Además, se solicita que el docente del área de Tecnología e Informática de la institución educativa (IE) acompañe y asesore al maestro en formación durante 20 horas, en las que se deben realizar actividades de observación, planeación y ejecución.

**Preparación de planes de clase.** Los maestros en formación, con una semana de anterioridad, visitan la IE para conocer la asignación académica, el horario de clase, el Proyecto Educativo Institucional, el plan de área y demás documentos institucionales que le permitan hacer una buena práctica docente. Luego, preparan su planeación de clase de acuerdo con unos criterios específicos: motivación o exploración, transferencia, práctica y evaluación, la cual es revisada y aprobada por los docentes de la UPTC y la IE. Es importante resaltar que los maestros en formación deben aplicar diferentes estrategias, técnicas, métodos y recursos didácticos que favorezcan el aprendizaje de los temas en T & I.

**Desarrollo de microprácticas.** Para realizar las microprácticas se solicita el cumplimiento de 20 horas, de las cuales mínimo dos son de observación y el resto efectivas para enseñar temas en T&I. Así mismo, cada estudiante debe realizar su planeación semanalmente, con el fin de preparar la clase y tener un seguimiento por parte de los docentes que acompañan el proceso.

**Evaluación y cierre.** Los maestros en formación son evaluados por los docentes de las IE, a partir de una rúbrica diseñada por un grupo de docentes en didáctica (Anexo A) del programa de Licenciatura en Informática, con experiencia en el campo de pedagogía, didáctica y tecnología. Allí se emite una calificación numérica y, a la vez, cualitativa, y se destacan las fortalezas y oportunidades de mejora que tuvieron los estudiantes a lo largo del desarrollo de su micropráctica.

Para garantizar la validez de los resultados, se presenta un ejemplo de secuencia didáctica (Tabla 4) elaborada por los maestros en formación, mediante la cual se proyecta con antelación aspectos como: temas, subtemas, grado escolar, competencia, evidencia de aprendizaje, recursos, métodos, actividades y la evaluación que se empleará en el desarrollo de una clase de tecnología e informática. Es importante señalar que este insumo constituye un requisito para que el docente titular de la IE pueda llevar a cabo una evaluación objetiva sobre el desempeño que tienen los maestros en formación durante la ejecución de sus microprácticas. A continuación, se presenta la secuencia didáctica, en la que se detalla todo el proceso orientador para la planificación y ejecución de una clase.

**Tabla 5.**  
*Planeamiento de clase de Informática y tecnología*

<b>Docente en formación</b>			<b>Código</b>		<b>Correo</b>	
<b>Institución Educativa</b>	María Auxiliadora		<b>Ubicación</b>			
<b>Docente titular institución</b>			<b>No. Celular</b>			
<b>Grado(s)</b>	Quinto		<b>Fecha</b>		<b>Hora</b>	
<b>Tema</b>	Impacto de la tecnología en mi comunidad		<b>Subtema(s)</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>● Qué entendemos por tecnología y su impacto.</li> <li>● Aspectos positivos de la tecnología a nivel social y ambiental.</li> <li>● Aspectos negativos de la tecnología a nivel social y ambiental.</li> <li>● Uso racional de la tecnología.</li> </ul>
<b>Componente</b>	Solución de problemas con T&I		<b>Competencia</b>			Analizar el impacto de la tecnología en mi comunidad, para proponer estrategias de uso crítico y racional, teniendo en cuenta las consecuencias positivas y negativas, desde el punto de vista ambiental.
<b>Resultados de aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sensibilización: identifica los impactos positivos y negativos de la tecnología en el medio ambiente, desde la propia comunidad.</li> <li>● Conceptualización: diferencia los conceptos impacto positivo e impacto negativo en relación con la tecnología.</li> <li>● Resolución de los problemas: propone soluciones para el uso de tecnología en su comunidad, desde un punto de vista crítico.</li> </ul>					
<b>Evidencias de aprendizaje</b>	<p><b>Producto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Matriz de análisis con cinco consecuencias positivas y cinco consecuencias negativas de la tecnología en el medio ambiente, específicamente en su comunidad.</li> <li>● Redacta tres estrategias sobre el uso crítico de la tecnología.</li> </ul> <p>Matriz de análisis en un documento Word.</p>					

ACCIONES DENTRO DEL AULA (Orientaciones Pedagógicas)				
Momentos	Actividades	Recursos	Tiempo	
<b>Apertura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saludo a los estudiantes.</li> <li>• Llamada a Lista de asistencia.</li> <li>• Se realizará la actividad de gimnasia cerebral titulada el “sombbrero del pensamiento” <a href="https://oncocenter.mx/gimnasia-cerebral-7-ejercicios-que-despertaran-tus-neuronas/">https://oncocenter.mx/gimnasia-cerebral-7-ejercicios-que-despertaran-tus-neuronas/</a>.</li> <li>• Al final de la actividad se realizarán dos preguntas a los estudiantes (azar): 1. ¿Por qué cree que las arrugas de las orejas no se borran? y 2. ¿Considera que las orejas se deben estimular? ¿por qué?</li> </ul>	<p><b>Análogos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de asistencia</li> </ul> <p><b>Tecnológicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Video Beam</li> <li>• Computador</li> <li>• Presentación en PowerPoint</li> </ul>	10 a 15 minutos	
<b>Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se explicará el impacto de la tecnología, a través de imágenes, y se realizarán preguntas a los estudiantes.</li> </ul> <p>Luego, se proyectará un video corto, titulado “Tecnología y medio ambiente” Ver link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WTv-dH9LrRg">https://www.youtube.com/watch?v=WTv-dH9LrRg</a>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseguida, se solicitará a los estudiantes que escriban en el cuaderno tres ventajas y tres desventajas de la tecnología en el medio ambiente.</li> </ul> <p><b>Referencias bibliográficas:</b> permiten mostrar de dónde se tomó la información en físico o digital.  <b>Fuentes de consulta:</b> incluir fuentes que permitan profundizar y/o ampliar el conocimiento del estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se entregará un formato de matriz a los estudiantes, para desarrollarlo.</li> <li>• El trabajo será en grupo (dos estudiantes).</li> <li>• Se socializará teniendo en cuenta los siguientes criterios (analiza coherentemente mínimo cinco consecuencias positivas y negativas de la tecnología en el medio ambiente).</li> <li>• La matriz se debe realizar en el cuaderno.</li> <li>• Al final, uno de los dos estudiantes, por cada grupo, socializará el resultado de la actividad.</li> </ul>	<p><b>Tecnológicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Video Beam</li> <li>• Computador</li> <li>• Presentación en PowerPoint</li> </ul>	50 minutos	
<b>Cierre</b>	<p><b>Valoración cuantitativa</b>                  Según escala de valoración de la institución (desde 1.0 hasta 5.0)</p> <p><b>Fondo</b>                  Evaluación de los resultados de aprendizaje</p> <p><b>Forma</b>                  Organización, redacción, capacidad de síntesis y participación.</p>	<p>(1.0 – 5.0)                  Nota para pasar: 3.0</p> <p><b>Tipo de actividad</b>                  Matriz de análisis en Word</p>	<p>Matriz de análisis que evidencie mínimo cinco consecuencias positivas y negativas de la tecnología en el medio ambiente de la comunidad del estudiante, y la sensibilización, conceptualización y resolución de problemas.</p>	

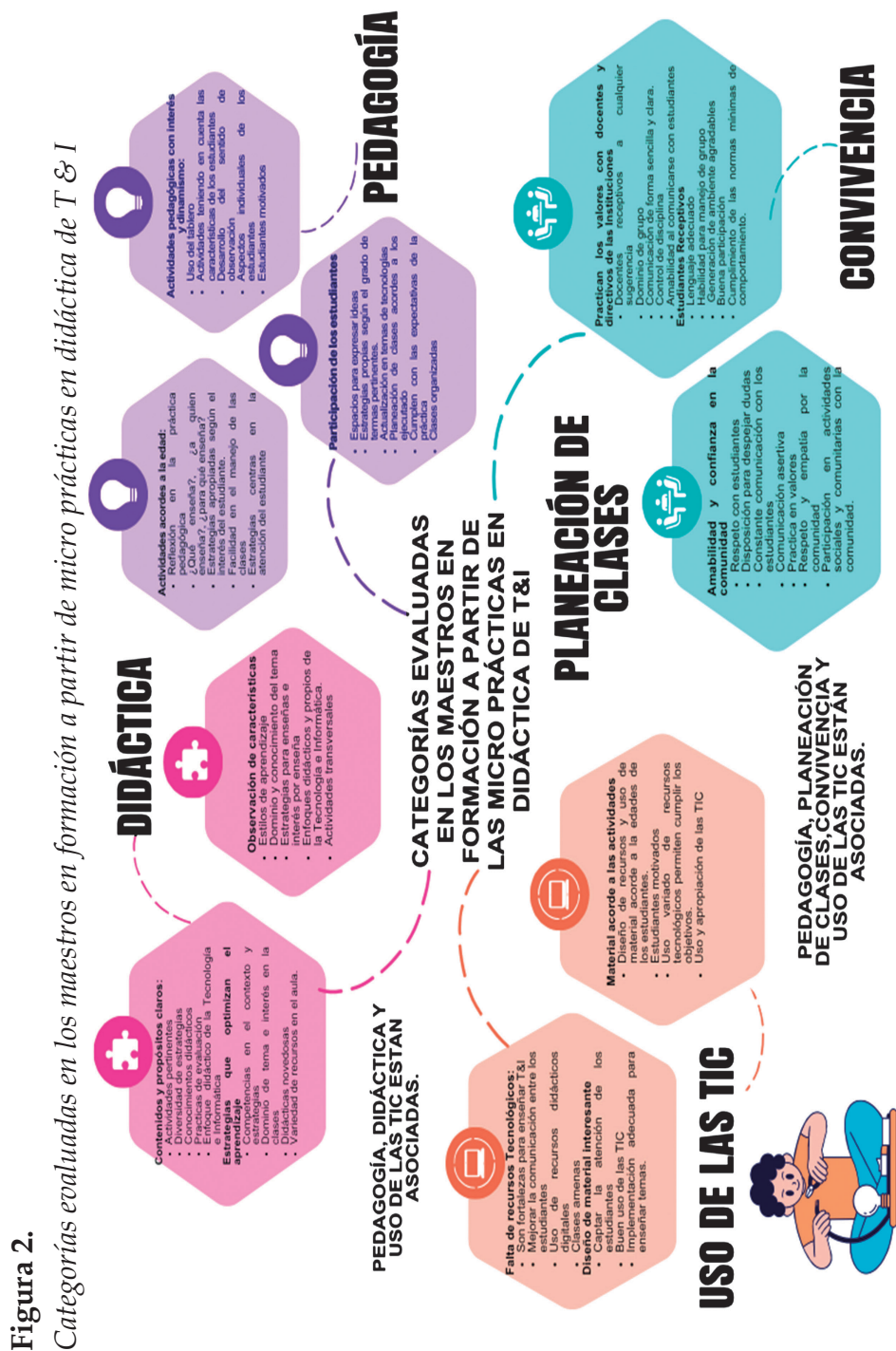
Fuente: elaboración propia.

## Resultados y Conclusiones

Al concluir los semestres académicos II-2023 y I-2024 se sistematizaron en Excel las rúbricas de evaluación con las que fueron evaluados los maestros en formación del programa Licenciatura en Informática de la UPTC. Es importante resaltar que, según Kweksilber y Trías (2020), una rúbrica es una tabla de doble entrada que mejora la evaluación de los aprendizajes, al detallar variables, dimensiones, niveles de calidad y sus indicadores. De esta manera, la investigación del análisis de las rúbricas fue sustentada en las recomendaciones de Reddy y Andrade (2010), quienes sugieren una estructura en cinco pasos: determinar objetivos, identificar aspectos a valorar, definir descriptores y criterios, establecer el peso de cada criterio, y revisar el impacto educativo de la rúbrica.

Una vez sistematizada la información, esta fue cargada en el programa ATLAS.ti, donde se empleó una red semántica para identificar cinco categorías clave: Pedagogía, Didáctica, Planeación de Clase, Convivencia y Uso de Herramientas TIC. Estas categorías, representadas en la Figura 2, constituyen los ejes fundamentales para el análisis de los datos que reflejan las fortalezas principales derivadas del proceso evaluativo.

Los resultados observados en la Figura 2 muestran que los maestros en formación desarrollan sus microprácticas conforme a lo establecido por Leguizamón *et al.* (2020), Loaiza *et al.* (2012), Maldonado *et al.* (2016), Owen *et al.* (2018), Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga (2018), Ripoll-Rivaldo (2021) y Tejada (2009). Según estos autores, las microprácticas deben permitir una planificación de clase que incluya métodos, técnicas, estrategias y actividades pertinentes para motivar a los estudiantes. Este enfoque se describe como un ejercicio pedagógico continuo, a partir del cual el docente organiza, diseña y proyecta sus acciones académicas de manera efectiva. Así mismo, implica responder a preguntas clave sobre ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué? y ¿cómo? realizar cada actividad, considerando la población y el entorno donde se llevará a cabo el proceso pedagógico, lo que facilita el interés por aprender en niños y jóvenes.



Fuente: Datos tomados de las rúbricas de evaluación realizadas por docentes titulares de algunas instituciones educativas de Boyacá

Los hallazgos obtenidos durante las microprácticas pedagógicas revelan que los maestros en formación, en las instituciones educativas de Boyacá, siguen las orientaciones planteadas por autores como Leguizamón *et al.* (2020) y Loaiza *et al.* (2012), quienes coinciden en que las microprácticas deben ser espacios que fomenten el aprendizaje activo y reflexivo, a partir de una planificación adecuada y adaptada a las necesidades del contexto. En este sentido, los maestros en formación demostraron un adecuado dominio en la planificación y organización de las clases, incluyendo métodos, técnicas y actividades que lograron captar el interés de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de las limitaciones de recursos tecnológicos que tienen algunas instituciones, los maestros en formación utilizaron de manera eficaz los recursos disponibles, lo que permitió integrar tecnologías emergentes, como la Robótica Educativa y la Inteligencia Artificial, contribuyendo al fortalecimiento del aprendizaje.

En cuanto al análisis de las rúbricas de evaluación, estos muestran que, a pesar de las dificultades en el acceso a tecnologías en algunas zonas de Boyacá, los futuros docentes lograron aplicar estrategias didácticas innovadoras, adaptadas a las características individuales y colectivas de los estudiantes. Este enfoque permitió el desarrollo de competencias en los estudiantes, no solo en términos de conocimientos, sino también en habilidades socioemocionales, como la convivencia y comunicación asertiva. No obstante, persiste la necesidad de reforzar el acceso equitativo a las TIC, en todas las instituciones, ya que el uso adecuado de estas tecnologías es un factor determinante para una enseñanza más inclusiva y dinámica.

Por otra parte, la capacidad de los maestros en formación para generar un ambiente de aula respetuoso y colaborativo, como lo evidencian las interacciones con los estudiantes y el uso de estrategias de motivación, favorece al logro de los aprendizajes esperados. Sin embargo, la variabilidad en los recursos tecnológicos disponibles sigue siendo un desafío, lo que plantea una oportunidad de mejora en términos de infraestructura y formación continua en el uso de herramientas digitales.

En cuanto a las conclusiones, las microprácticas fueron desarrolladas en el marco de competencias específicas como: Aprender a conocer, que implicó la apropiación de temas y contenidos, y el reconocimiento de las necesidades de aprendizaje individual; Aprender a hacer, que destacó la incorporación de una didáctica innovadora, que incluyó el uso de recursos tecnológicos para enseñar de manera pertinente los temas. Además, se propiciaron espacios para poner en práctica lo aprendido. Aprender a ser, donde se destacaron habilidades de comunicación asertiva, amable y clara entre docentes y estudiantes. Aprender a convivir, que buscó el cumplimiento de normas para un comportamiento adecuado en el aula y la creación de un ambiente de convivencia agradable.

El análisis de las rúbricas de evaluación para la práctica pedagógica de los maestros en formación de la UPTC reveló una serie de aspectos clave, que son fundamentales para una enseñanza efectiva y enriquecedora. Dentro de los elementos analizados se destacan la importancia del dominio de los contenidos y el conocimiento profundo de los temas por parte de los educadores, así como la implementación de estrategias didácticas adecuadas y adaptadas a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. En esa misma vía, se valoró especialmente el interés por enseñar y la capacidad de los docentes para utilizar una variedad de enfoques y estrategias, así como diseñar actividades pertinentes y transversales que optimicen el aprendizaje.

La evaluación de las microprácticas en Tecnología e Informática destacan su impacto positivo, a pesar de la limitación de recursos tecnológicos en algunas instituciones. El uso efectivo de herramientas TIC y recursos didácticos adecuados no solo mejora la comunicación y motivación de los estudiantes, sino que también facilita la creación de clases amenas y bien diseñadas. Las tecnologías actuales, como la Robótica Educativa, Inteligencia Artificial y la Realidad Aumentada, entre otras, son fundamentales para mantener el interés por el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con el estudio realizado, las herramientas tecnológicas tienen una importante implicación

para adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, de manera que se promueva un sistema educativo inclusivo, equitativo y de alta calidad en el departamento de Boyacá y en Colombia.

## Referencias

- Agudelo Carvajal, L. M., Caro, D. C., y De Castro Daza, D. (2011). *La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje* [Trabajo de grado]. Universidad Católica de Pereira. <http://hdl.handle.net/10785/6990>
- Carriazo Díaz, C., Pérez Reyes, M., y Gaviria Bustamante, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 General de Educación*. Diario oficial: 41.214.
- CONPES 3988. (2020). *Tecnologías para aprender: política nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3988.pdf>
- Consejo Académico UPTC (2015). *Resolución 37. Por la cual se establecen los lineamientos para las prácticas pedagógicas de los Programas de Licenciatura Presencial y a Distancia de la UPTC*. [https://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria\\_general/consejo\\_academico/resoluciones\\_2015/res\\_37\\_2015.pdf](https://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria_general/consejo_academico/resoluciones_2015/res_37_2015.pdf)
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en la educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana / UNESCO. [https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf)
- Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/>

Gu% C3 % ADa-secuencias-didacticas\_Angel% 20  
D%C3%ADaz.pdf

Echeverri Ortiz, A. J. (2011). *Narrativas digitales: el arte de la narración en la cibercultura* [Trabajo de Grado]. Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/6485>

Edelstein, G., y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Kapelusz.

Estupiñan, F. A. (2023). *Reflexión del profesorado sobre sus prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la neuroeducación en instituciones de educación superior*. Universidad UMECIT. repositorio. [umecit.edu.pa](http://umecit.edu.pa)

Gallego, J. (2024). *Prácticas pedagógicas innovadoras de los profesores de básica primaria en dos instituciones educativas de la ciudad de Manizales*. Universidad Católica de Manizales. repositorio. [ucm.edu.co](http://ucm.edu.co)

Gurung, B., y Clavijo Olarte, A. (2015). Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad del conocimiento. *Enunciación*, 20(2), 277-286. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a08>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). MC Graw Hill. [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Kweksilber, C., y Trías, D. (2020). Rúbrica de evaluación. Usos y aprendizajes en un grupo de docentes universitarios. *Páginas de Educación*, 13(2), 100-124. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2234>

Lalangui, J., Ramón, M., y Espinoza E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/469/503>

Leguizamón González, M. C., Ortiz Ortiz, M. L., Saavedra Bautista, C. E., Merchán Basabe, C. A., Mejía Ortega, I. D., y López López, E. N. (2020). *Propuestas didácticas para el aprendizaje en tecnología e informática*. Editorial de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC.

- Loaiza, Y., Rodríguez, J., y Vargas, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(8), 95-118. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129256006.pdf>
- López Gómez, E. (Coord.), Cacheiro, M. A., Camilli, C., y Fuentes, J. F. (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. UNIR Editorial. [https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/07/DIDACTICA\\_GENERAL\\_baja.pdf](https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/07/DIDACTICA_GENERAL_baja.pdf)
- Maldonado, H., Vergel, M., y Gómez, S. (2016). Prácticas pedagógicas e índices de creatividad en la enseñabilidad de la física electromagnética. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 7(2), 97-104. <https://doi.org/10.22335/rlct.v7i2.27>
- Medina Rivilla, A., y Salvador Mata, F. (Coords.) (2009). *Didáctica general*. Prentice Hall Pearson Educación - UNED. [https://santic.cl/mt-content/uploads/2023/03/medina\\_didacticageneral.pdf](https://santic.cl/mt-content/uploads/2023/03/medina_didacticageneral.pdf)
- MEN. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339097\\_archivo\\_pdf\\_competencias\\_tic.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf)
- MEN. (2016) *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf)
- MEN. (2017). *Guía de fortalecimiento curricular*. <https://www.calameo.com/books/0071673851422ea95e9d0>
- MEN. (2022). *Orientaciones curriculares tecnología*. [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-11/Orientaciones\\_Curricules\\_Tecnologia.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-11/Orientaciones_Curricules_Tecnologia.pdf)
- MEN. (s.f.). *Competencia*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79364.html#:~:text=Z%2,COMPETENCIA%3A,contextos%20relativamente%20nuevos%20y%2>
- MEN y OEI (2018). *Planeación pedagógica*. <https://contenidos.mineduacion.gov.co/ntg/men/pdf/Planeacion.pdf>
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2014). *Edu Trends aprendizaje invertido*. <https://observatorio.tec.mx/edu-reads/aprendizaje-invertido/>

- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2016). *Edu Trends Gamificación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-reads/gamificacion/>
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2017). *Edu Trends StoryTelling*. <https://observatorio.tec.mx/edu-reads/storytelling/>
- Owen, S., Palekahelu, D., Sumakul, T., Sekiyono, E. & White, G. (2018). Systematic educational change and teacher skill-building in developed and developing countries: the importance of teacher peer learning groups. *Teacher Development*, 22(4), 447-463. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1403370>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc., Publishers.
- Pineda-Rodríguez, L., y Loaiza-Zuluaga, Y. (2018). Estado del arte, de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Praxis*, 14(2), 265-285. <https://doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Ramos Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciaAmérica Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-5. <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/336/621>
- Reddy, Y., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 286-304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Salcedo Casallas, J. R. (2021). *Didácticas emergentes: la vida enseña, la vida aprende: el magnetismo emocional afectivo de la vida común y corriente*. Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.19052/9789585148598>
- Sarango Quezada, B. A., Morocho Uguña, A. F., y García León, D. C. (2024). *El papel de las TIC en la formación docente*. *Revista Social Fronteriza*, 4(3), e43273. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(3\)273](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(3)273)

- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798015.pdf>
- Trilla, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Villarroel, V. A., y Bruna, D. V. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Zapotecatl López, J. L. (2018). *Introducción al pensamiento computacional: conceptos básicos para todos*. <https://amexcomp.mx/media/publicaciones/intro-pensamientocomputacional-conceptos.pdf>

## Anexo A

### Rubrica para Evaluar Micro Prácticas

**Objetivo:** evaluar la efectividad de las micro prácticas pedagógicas en la Licenciatura en Informática, centrado en la actualización continua de contenidos, la definición clara de propósitos formativos, el uso adecuado de estrategias didácticas, recursos tecnológicos y la capacidad de los maestros en formación para adaptarse a las necesidades de los estudiantes, fomentando un ambiente de comunicación y respeto en el aula.

Dimensión	Aspecto	Cumple	No cumple	Observaciones	Nota
Didáctica	Demuestra dominio e interés en actualizarse continuamente sobre los contenidos temáticos a orientar.				
	Define propósitos formativos y contenidos temáticos articulados desde el área en congruencia con la evaluación de los aprendizajes.				
	Se evidencia claramente un enfoque didáctico de la asignatura.				
	Propende por el desarrollo de habilidades de pensamiento desde lo creativo, crítico y reflexivo.				
	Define estrategias de enseñanza-aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados.				
	Articula diferentes estrategias evaluativas para evidenciar la apropiación de competencia y resultados de aprendizaje.				
	Los criterios de evaluación son claros y acordes a los aprendizajes esperados.				
Pedagógica	Utiliza estrategias para facilitar y mediar el acceso al conocimiento en los estudiantes.				
	Tiene en cuenta las características de los estudiantes y la comunidad escolar para desarrollar cada clase teniendo en cuenta aspectos de diversidad.				
	Utiliza diferentes estrategias que generan interés y motivación en los estudiantes para las actividades de aula.				

<b>Comunicación, convivencia y participación</b>	Demuestra dominio de grupo.				
	Se comunica verbal y no verbalmente de forma fluida.				
	Es receptivo y acata las observaciones y sugerencias dadas por parte del docente titular.				
	Demuestra confianza y amabilidad al comunicarse con estudiantes y docentes.				
	El trato con estudiantes, docentes y demás se da en un marco de respeto y tolerancia.				
	Promueve la participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo, cooperativo e individual.				
<b>Uso de recursos didácticos y TIC</b>	Utiliza diversos recursos educativos digitales, análogos y otros, acordes con las finalidades del proceso de enseñanza aprendizaje.				
	Utiliza eficientemente los recursos tecnológicos con los que cuenta la institución para el logro de los aprendizajes esperados.				
<b>Planeación de clase</b>	Envía con antelación la planeación previa para cada clase.				
	Evidencia la planificación y desarrollo de los momentos de cada clase acorde a una planeación previa.				
	Emplea diversas estrategias de motivación para articular aspectos emocionales y afectivos con los aprendizajes esperados.				
	Es puntual en la llegada a clase, entrega y realización de actividades del rol docente.				
<b>NOTA FINAL</b>					
<b>Observaciones generales</b>					

**Nota:** Al frente de cada uno de las cinco dimensiones en el campo nota se debe dar una valoración cuantitativa (de 0,0 a 5,0), luego se suma y se promedia, el resultado se añade en el campo nota final.



# Entre Manuales, Problemas y Conceptos: a Propósito de la Didáctica de la Filosofía

Johanna Andrea Bernal Mancilla<sup>17</sup>  
Lizeth Ximena Castro Patarroyo<sup>18</sup>

## Introducción

Enfrentarse al aula resulta ser una experiencia bastante significativa, especialmente cuando el maestro se toma con seriedad su labor de enseñar aquello que sabe, un ejercicio que implica también dejar aprender a los estudiantes aquello que él no puede enseñarles. Las preguntas por el qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, tan comunes y vigentes entre los maestros, siguen sin respuestas definitivas. No hay una manera única, ni perfecta, ni «eficiente» de enseñar. No hay unos contenidos definitivos, ni una lista de temáticas acabada, todo lo contrario, en el ejercicio de la enseñanza, estas preguntas se actualizan, reformulan y mantienen en constante búsqueda de respuestas.

Específicamente en la enseñanza de la filosofía estas preguntas por el qué, cómo y cuándo enseñar se aplican tanto en la escuela como en la universidad, sin embargo, por la naturaleza

---

17 Docente UPTC, Grupo de investigación Filosofía, Educación y Pedagogía. Licenciada en Psicología y Pedagogía, Doctora en Filosofía. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2710-6641>, [johannabernal01@uptc.edu.co](mailto:johannabernal01@uptc.edu.co).

18 Docente UPTC, Grupo de investigación Filosofía, Educación y Sociedad - GIFSE. Licenciada en Filosofía, Magíster en Educación, Doctoranda en Pedagogía y Didáctica. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3799-4558>, [lizeth.castro01@uptc.edu.co](mailto:lizeth.castro01@uptc.edu.co).

del campo de saber de la filosofía surge una pregunta anterior: ¿la filosofía es enseñable? Pregunta que se aproxima a los cuestionamientos sobre la «enseñabilidad» de un saber, la cual está presente en la misma historia de la filosofía con pensadores como Kant (1991), Hegel (2004) o el mismo Sócrates (Platón, 2007), quienes distinguen entre enseñar filosofía, si es que esto es posible, y enseñar a filosofar, y autores contemporáneos como Alejandro Cerletti (2008). Esta última distinción puede ayudar a entender cómo se piensa, organiza, orienta y desarrolla una clase de filosofía.

Ante estas posibilidades, se encuentran algunos textos que permiten preguntar por la «didáctica de la filosofía», o mejor por la «enseñanza de la filosofía». Por un lado, se parte de dos escritos de Immanuel Kant, uno titulado *Tratado de pedagogía* (Kant, 1985), el cual aborda la educación en un sentido amplio, la formación moral y el desenvolvimiento de la capacidad del juicio crítico, fundamentales en la enseñanza de la filosofía y otro, *Aviso de I. Kant sobre la orientación de sus lecciones en el semestre de invierno de 1765-1766* (Kant, 1991), que ofrece una guía práctica sobre cómo estructura y orienta sus lecciones de filosofía, el enseñar a los estudiantes a pensar críticamente y desarrollar su propio entendimiento filosófico. Esta mirada se articula con planteamientos de Alejandro Cerletti, quien, en su libro *La enseñanza de la filosofía como un problema filosófico* (Cerletti, 2008), examina la enseñanza de la filosofía desde una perspectiva contemporánea, destacando los desafíos y las estrategias para hacer de la filosofía una disciplina accesible.

El propósito del texto es indagar por las maneras en que se ha tratado de resolver la cuestión de la «enseñabilidad» de la filosofía y el aprender a filosofar desde Kant y otros autores contemporáneos, por medio de una revisión teórica que toma como punto de partida la pregunta por los métodos de enseñanza relacionados a la actitud filosófica y los contenidos filosóficos. El presente capítulo se divide en tres momentos, en primer lugar, se referencian los manuales de filosofía como parte de la actividad del profesor del filósofo moderno Immanuel Kant; en segundo lugar, las apuestas de Alejandro Cerletti y las prácticas

filosóficas sistematizadas por la (UNESCO, 2011); y por último, se señalan algunas conclusiones.

## **Sobre los Manuales de Filosofía en las Clases de Immanuel Kant**

Freire (1991), traductor y quien realiza la introducción del *Aviso* de I. Kant sobre la orientación de sus lecciones en el semestre de invierno de 1765-1766 (Kant, 1991), recuerda que la enseñanza de un saber pasa por la siguiente pregunta, ¿cuál es la procedencia de dicho saber? Cuando se asume que este se encuentra por fuera del sujeto, surge la imagen de una superficie receptiva desprovista de contenido y enseñar se convierte en un ejercicio de transmitir ideas, conceptos, contenidos. Por el contrario, cuando se cree que el saber yace en el sujeto, se procede bajo la idea del «desocultamiento», donde el maestro, en su tarea de enseñar, pone al descubierto aquello que el discípulo (estudiante) sabe. Un punto medio es planteado por Rousseau, quien indica que el preceptor guía el camino del descubrimiento, favorece las disposiciones innatas del hombre y enfatiza que el educador debe guiar al niño para que descubra el conocimiento por sí mismo, respetando sus disposiciones naturales y fomentando su desarrollo autónomo. Estos planteamientos del Siglo XVIII, problematizaban la instrucción en la época, y se hacen vigentes para trabajar en lo que en la actualidad reconocemos como enseñanza para las escuelas y universidades.

Kant (1985) ejerce como preceptor de niños durante 10 años, esta experiencia le permite escribir el *Tratado de pedagogía*, posteriormente, ingresa a la Universidad de Königsberg en 1755 como docente y en la explicación de sus cursos nos aproxima a la pregunta por la enseñanza y el «método» de enseñanza de la filosofía. Cabe recordar que el filósofo alemán impartirá clases de Lógica, Metafísica y Ética, Geografía Física y Antropología, las cuales deberá divulgar entre sus oyentes para que asistan a ellas, puesto que su pago depende de los asistentes. Situación que cambiará en el año 1770, cuando el autor gana una plaza estable como catedrático de Metafísica y Lógica después de

varios intentos. Kant (1985) se preocupa por ofrecer clases accesibles y valiosas para sus estudiantes, ya que considera la educación como el camino hacia la humanización. Así, la vida de Kant estará cruzada entre la escritura de su obra y la labor de la enseñanza (Freire, 1991).

El *Tratado de pedagogía* (1803), en palabras de Holguín (1985), es una serie de lecciones publicadas un año antes a la muerte del autor, las cuales usualmente son relegadas a un segundo plano. En esta obra se recogen algunas ideas que desarrollará en la *Crítica de la Razón Práctica* y en *La metafísica de las costumbres*, obras en las que Kant explora la relación entre pedagogía y ética, así como la función de la educación dentro del ideal de la Ilustración, dado que la educación, para Kant (1985), no es solo una transmisión de conocimientos, es un proceso que incluye el desarrollo moral y racional del individuo, esenciales para la humanización y el progreso de la sociedad.

Es así que la educación tiene el propósito de cultivar las disposiciones naturales del ser humano, guiándolo desde un estado de animalidad hacia la plena humanidad. Este proceso abarca desde los cuidados básicos hasta la instrucción y la disciplina vista como una condición necesaria para el desarrollo de la razón y moralidad. En el contexto de la Ilustración, la educación es el medio por el cual los individuos pueden alcanzar su potencial y contribuir al perfeccionamiento de la sociedad, destaca la importancia de una educación bien estructurada, basada en principios racionales y éticos, los cuales preparen a los individuos no solo para la vida intelectual, sino para ser ciudadanos responsables y moralmente conscientes (Kant, 1985).

Kant (1985) comienza sus lecciones presentando la siguiente tesis: "El hombre es la única criatura que requiere educación" (p. 1). Continúa aclarando que: "Entendemos por educación los cuidados (asistencia y manutención), la disciplina y la instrucción juntamente con la cultura" (1985, p. 1). El ser humano sería la única criatura que requiere de cuidado, si bien este comparte con los otros animales la necesidad del alimento, la mayoría de ellos no requieren los mismos cuidados, entendiéndose por esto

último aquellas precauciones que los padres realizan sobre sus hijos para que no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas.

Pero, no basta con realizar cuidados sobre el ser humano que acaba de ingresar al mundo, también se requiere de la disciplina, pues esta “[...] convierte el estado de animalidad en humanidad” (Kant, 1985, p. 1). El ser humano necesita de la disciplina para transformar su estado de animalidad en humanidad. A diferencia de los animales, el ser humano requiere la guía de otros para usar su razón, y cada generación debe educar a la siguiente para extraer todas las cualidades naturales de la humanidad (1985, p. 1).

De manera que, la educación, actividad propiamente de los seres humanos, se compone de una educación negativa y una positiva. La primera se refiere a la disciplina, pues esta evita que se vuelva al estado salvaje, somete a los seres humanos a las leyes de la humanidad, los arranca de la rusticidad, de los caprichos, de la animalidad. El filósofo alemán dice:

Así, por ejemplo, se envía a los niños al colegio, no tanto para que allí aprendan algo, sino para que puedan acostumbrarse a permanecer sentados tranquilamente y a obedecer con prontitud lo que se les ordena, a fin de que en el futuro puedan poner en práctica todas las ideas que demande un momento dado. (Kant, 1985, p. 2)

En la actualidad, estas palabras de Kant (1985) resultan cuestionables, ya que se espera que los niños que van a la escuela aprendan a hacer algo más que permanecer tranquilamente sentados y a obedecer con prontitud. Sin embargo, no hemos abandonado del todo la idea de la disciplina como una iniciación del acatamiento de las normas y dominio del cuerpo. En cuanto a la educación positiva, esta se refiere a la instrucción, es decir, adquirir maneras de comportamiento aceptadas por la cultura, que le permita al ser humano civilizarse. Recordemos que Norbert Elías (2015), en su estudio sobre el proceso civilizatorio de las sociedades occidentales, señala que este comienza con la promoción de los buenos modales provenientes de la corte y cobija una gran variedad de procesos como el desarrollo del

conocimiento científico, técnico, ideas religiosas y de la cultura. Con el término civilización, Elías (2015) señala el proceso de autoconciencia de occidente, de los últimos dos o tres siglos, que busca distinguirse de las sociedades «primitivas».

Volviendo con Kant, para alcanzar ese estado de humanidad se requiere tanto de la disciplina como de la instrucción, dado que el ser humano es la única criatura que requiere de educación proveniente de otras generaciones: “El hombre llega a ser hombre exclusivamente por la educación” (Kant, 1985, p. 2). En este camino cada generación progresa frente a la anterior hasta alcanzar una mejor sociedad, es decir, a través de la educación se desarrolla la facultad de perfeccionamiento atribuida al ser humano y la sociedad en el siglo XVIII. Sin embargo, esa búsqueda no es tan clara cuando se trata de señalar qué sería una buena educación, de ahí que Kant (1985).

Por tanto, la educación es comprendida como un arte que procura desarrollar las disposiciones naturales del ser humano de modo equilibrado y conforme a sus fines, un arte que se perfecciona generación tras generación, a partir de la transmisión de conocimientos y experiencias anteriores, hasta alcanzar una idea correcta de educación y conducir a la especie humana a su destino. “Mejorarse a sí mismo, cultivarse a sí mismo, y, si es malo, desarrollar en sí la moralidad: este es el deber del hombre” (Kant, 1985, p. 5). El arte de educar junto con el arte de gobernar a los seres humanos son parte de los descubrimientos más difíciles de realizar en la humanidad, afirma Kant.

De esta manera, la educación se puede realizar mecánicamente, es decir, sin ningún plan o de manera razonada. Para esto último se requiere de la pedagogía, pues esta es la encargada de elaborar los planes de educación con un carácter cosmopolita bajo el principio de que “[...] no se debe educar a los niños a partir del estado presente de la especie humana, sino a partir de un posible mejor estado del futuro; es decir, a partir de la idea de humanidad y su destino” (Kant, 1985, p. 7). Concuera con Rousseau (2011), quien señala que el ser humano mantiene en germen el bien, y la única causa del mal se da

cuando la naturaleza no es guiada por reglas, es decir, cuando no se le educa al ser humano para adquirirlas y, así, vivir en sociedad. De ahí, la importancia de la disciplina y la instrucción, la primera ayuda a evitar que el ser humano sea esclavo de sus caprichos, la segunda permite la perfectibilidad.

Así pues, la educación debe primero, **disciplinar** a los hombres. Disciplinarlo quiere decir impedir que la parte animal se imponga sobre la humanidad, tanto en el individuo como en la sociedad. La disciplina consiste, por lo tanto, en la domesticación del salvajismo.

Segundo, **cultivar** a los hombres. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza; ella desarrolla la habilidad, es decir, la posesión de una aptitud suficiente para todos los fines posibles. Por tanto, la cultura no determina ningún objetivo, sino que facilita las circunstancias para lograrlo.

Tercero, hacer **prudentes** a los hombres para que sepan vivir en sociedad, se hagan estimar y puedan influir sobre ella. Es aquí donde pertenece este tipo particular de cultura que se llama **civilización**, y que exige ciertos tipos de refinamiento, cortesía y prudencia, de los cuales los hombres pueden servirse para sus propias finalidades. Así, hasta hace algunos años se disfrutaban las ceremonias en sociedad.

Cuarto, velar por la **moralización** de los hombres. El hombre no debe estar volcado sobre cualquier fin, sino, al contrario, debe tener también buenos sentimientos, de modo que elija siempre los fines buenos, que son aprobados y aceptados necesariamente, y al mismo tiempo por todos y cada uno de los hombres. (Kant, 1985, p. 9)

Trazar un plan de educación para el ser humano implica disponer de las circunstancias para que elija los fines buenos, aprenda a vivir en sociedad y desarrolle sus aptitudes. A diferencia del adiestramiento, en el cual se busca instruir, de modo mecánico, la educación tiene que ver con ilustrarlo verdaderamente: "No se trata aquí de justificar el adiestramiento, sino, sobre todo de dirigirlo para enseñar a pensar a los niños"

(Kant, 1985, p. 9). Dirigir la instrucción para hacer del niño un ser capaz de hacer uso de la razón, de su entendimiento, implica que el maestro, más que seguir un plan, se atreva a experimentar, a trabajar con libertad según sus propios planes y métodos, dando a entender que no hay una sola manera de educar. De ahí la distinción entre un educador o profesor, que educa para la escuela, y el director que educa para la vida.

Cuando se refiere a la pedagogía, Kant (1985) la define como la ciencia de la educación, la cual puede ser física y práctica. La educación física se refiere a los cuidados del ser humano y la educación práctica o moral enseña al niño a conducirse haciendo buen uso de su libertad. Sobre la «didáctica», señala que esta es obra del profesor y se ocupa de brindar las condiciones para desarrollar las destrezas del aprendiz, pertenece a la «cultura escolar y mecánica» que prepara al niño para alcanzar todos sus fines acordes con la perfectibilidad del ser humano. Aunque el filósofo alemán no desarrolla esta idea en el texto, aquello que se puede inferir del concepto de didáctica es que esta se sitúa en la institución escolar, separándola de la «cultura pragmática» que refiere a la cultura de la prudencia, donde el niño se prepara para ser ciudadano, y de la cultura moral, que refiere a los principios que el ser humano reconoce con el fin de vivir como un ser libre, los cuales no serían espacios de formación exclusivos de la escuela, pues allí también actúa la educación privada —doméstica— (Kant, 1985).

Puesto que, la «didáctica» se ocupa de disponer de las condiciones para instruir, es decir, permite alcanzar los fines del ser humano y está sujeta a la cultura escolar, Kant (1985) señala la diferencia entre una educación privada, es decir, aquella que se brinda en el hogar, y una educación pública o propia de las instituciones escolares. Estas últimas reúnen la instrucción y la cultura moral, y están encargadas de perfeccionar la educación doméstica, la cual perpetúa los defectos familiares en muchas ocasiones.

En cambio, la educación pública permite formar el carácter del ciudadano, educación que termina cuando la naturaleza

misma determina que el educando es capaz de conducirse por sí mismo, cuando deja de ser estudiante y se vuelve educador de otro, aunque esto no elimina la posibilidad de que continúe con una educación regular por su propia cuenta (Kant, 1985). Es así como, a partir del *Tratado de pedagogía*, se hace una aproximación a principios generales y preguntas sobre la implementación de un plan educativo pertinente para los sujetos, donde Kant (1985) aborda no solo los aspectos prácticos de la educación, sino también su dimensión filosófica y ética, al resaltar la importancia de una enseñanza que fomente tanto la disciplina como la libertad. En este contexto, la didáctica, tal como la concibe Kant (1985), se sitúa en el ámbito de la instrucción, enfocándose en crear las condiciones necesarias para que los estudiantes desarrollen sus capacidades intelectuales y morales.

Por otro lado, en el texto *Aviso* de I. Kant sobre la orientación de sus lecciones en el semestre de invierno de 1765/1766, se observan con mayor precisión algunos planteamientos relacionados con la enseñanza de la filosofía, los cuales surgen, en parte, como resultado de su experiencia docente en la Universidad de Königsberg y, en parte, de la necesidad de exponer a los futuros oyentes su manera de enseñar. Para Kant (1991), el maestro es aquel que forma inicialmente en el oyente un ser humano de entendimiento, luego de razón y, posteriormente, el sabio. Sobre esta última figura aparece la duda de alcanzar tal propósito. Con estos tres momentos de formación y conducción orienta la enseñanza en las aulas, de manera que intenta que los conocimientos se acomoden a la madurez del entendimiento, aunque reconoce que esto no siempre es posible (Kant, 1991). Es importante señalar que Kant (1991) no habla propiamente de una «didáctica de la filosofía», pero, en su ejercicio como docente de la Universidad de Königsberg, da algunas pistas sobre el objetivo, contenido y modo en que impartirá los cursos. Justamente, a partir de estas descripciones es que podemos intuir al menos dos principios, el primero de ellos es que la enseñanza es una ejercitación de las disposiciones naturales del ser humano, más que la asimilación indiscriminada de contenidos. Bajo este principio, la función del maestro es allanar

el sendero del conocimiento partiendo de conceptos elementales que conduzcan cada vez más lejos al entendimiento (Kant, 1991). “Brevemente [el estudiante] no tiene que aprender *pensamientos* sino a *pensar*, no se le debe *llevar* sino *guiar*, si se quiere que en el futuro sea capaz de *andar* por sí mismo” (Kant, 1991, p. 145).

El método inverso, dice Kant (1991), es englutir al estudiante de conocimientos antes de formar el entendimiento, cargarlo de una ciencia prestada que no ha madurado en él, haciendo improductiva su capacidad psíquica. Este método es el causante de «sabios», personas leídas, pero con poco entendimiento. Método que Kant descarta de sus clases, por lo cual le dice a su futuro oyente que su apuesta es “ante todo hacer madurar el entendimiento y activar su desarrollo, ejercitándolo en juicios de experiencia y obligándole a prestar atención a lo que las sensaciones de los sentidos, comparadas entre sí, pueden enseñarle” (Kant, 1991, p. 145).

Cuando un joven termina su enseñanza escolar e ingresa a la universidad para aprender filosofía, este aprender parece ser un propósito imposible de realizar, según el filósofo alemán, “ya que ahora lo que tiene que *aprender* es a *filosofar*” (Kant, 1991, p. 145). Pero ¿qué significa, en términos kantianos, aprender a filosofar? Si bien, para el filósofo de la Ilustración (1991) hay unos conocimientos que se pueden aprender como aquellos pertenecientes a las ciencias del género histórico y el matemático, pues aprenderlos significa reconocerlos como disciplinas acabadas, que se pueden imprimir en la memoria o el entendimiento. Afirmación que en la actualidad puede ser objetable, dado que el conocimiento se concibe como inacabado. En el caso de la filosofía, primero tendría que convertirse en un saber disciplinar cerrado para luego ser aprendido, pero para Kant (1991) la filosofía es un saber inacabado, no hay caducidad en el pensar y mucho menos un manual de instrucciones que enseñe a filosofar, por lo cual tampoco hay instrucciones precisas que indiquen cómo ampliar la capacidad intelectual de la juventud (p. 146). Así, Kant describe su método a sus futuros oyentes:

El método propio de la enseñanza de la filosofía es el método cetético, como lo llamaron los antiguos (de ζητεῖν),

es decir, *investigativo*, y sólo en una razón más ejercitada [este método] se hace, en ciertos aspectos, *dogmático*, es decir, *categorico* <entschieden>. Además, el autor filosófico /A 7/ que se pone más o menos como base de la enseñanza tiene que ser considerado, no como un modelo para el juicio, sino más bien como una ocasión para que uno mismo juzgue sobre él y hasta contra él. El método de reflexionar y deducir por sí mismo es aquel cuyo dominio <Fertigkeit> el aprendiz busca especialmente. (Kant, 1991, p. 146)

En este párrafo aparece un segundo principio en la enseñanza de la filosofía, el cual tiene que ver con la pregunta y la investigación. Kant (1991) da a entender que el uso de un autor en una clase, más que un modelo para emitir juicios se vuelve en una oportunidad para leerlo y juzgarlo, es decir, el aprendiz ejerce la reflexión no solo a partir del autor, sino también contra el autor cuando lo problematiza. Así, el filósofo alemán no solo nos habla del método de enseñanza en un sentido amplio, pues, como dijimos anteriormente, dicho método difícilmente se puede reducir a una serie de instrucciones que todo maestro debe seguir, sino que también pone en discusión eso que en la actualidad llamamos los contenidos filosóficos, advirtiendo que estos no pueden estar sujetos a la moda, al aplauso general, pues eso contradice el carácter de la filosofía de no acomodarse a ninguna ilusión y abre un lugar a los problemas filosóficos (Kant, 1991, p. 147).

Exponiendo estos dos principios sobre su modo de proceder, Kant (1991) menciona los manuales que ha elegido para sus clases. Para el curso de Metafísica escoge el Manual de A. G. Baumgarten, el cual se divide en diferentes secciones: Psicología empírica, Naturaleza corpórea, Psicología racional, La ciencia de Dios y del mundo, de modo que, con esta distribución se encamina al oyente en investigaciones filosóficas que pasan de “[...] algo que sería comprensible por su sencillez, agradable por su interés y útil por los frecuentes casos de aplicación en la vida” (Kant, 1991, p. 148), hacia una ciencia de lo difícil. Para el curso de Lógica sigue el Manual del profesor Meier, porque colinda entre los conceptos burdos y la ignorancia con la ciencia y erudición, de manera que al lado de la razón refinada y erudita

(vida contemplativa) da lugar a la formación del entendimiento (vida activa y ciudadana). En este curso también incluye la revisión de las obras: *Crítica de la Razón* y *Crítica del gusto* (Kant, 1991). Esto muestra la alternancia entre un manual que le permite organizar sus clases, a la vez que, como filósofo, expone sus investigaciones. Para la enseñanza de la ética se apoya en el texto *Doctrina de la virtud* de Baumgarten, además de los ensayos de autores como Shaftesbury, Hutcheson y Hume, los cuales se ocupan de los principios de la moralidad. Para sus clases de Geografía física, si bien no menciona ningún texto, indica que él se ha percatado de un error frecuente de los estudiantes jóvenes: aprenden demasiado pronto a razonar, sin poseer conocimientos históricos que les permitan sustituir la experiencia, por lo cual propone transformar la clase en una historia, es decir, en un “resumen agradable y fácil de todo aquello que pudiera preparar y ayudar a una razón práctica, con el fin de estimular a ampliar incesantemente los conocimientos iniciados en ella” (Kant, 1991, p. 151).

Por último, *Aviso*, de Kant (1991), funciona como un texto introductorio de inicio de semestre, que tiene como objetivo ofrecer una visión general del método de enseñanza que emplea. Este método, característico del siglo XVIII, refleja la preocupación por descubrir y experimentar cómo aprende el ser humano, reconocer la importancia de la investigación y problematización en la enseñanza de la filosofía, además de los contenidos filosóficos. Kant (1991) hace énfasis en la importancia de trazar un camino educativo que el maestro debe seguir para guiar a sus estudiantes hacia el conocimiento, reconociendo que no todos se interesan con la misma intensidad. Entre los principios básicos de su metodología se encuentran la progresión de lo sencillo a lo complejo, la transición de una razón refinada y erudita hacia un entendimiento práctico, y la alternancia entre la exposición de conocimientos y la reflexión crítica del maestro. Además, destaca la necesidad de realizar una enseñanza agradable para preparar y ampliar los conocimientos prácticos de los estudiantes, integrando así el saber filosófico con una vida contemplativa y una activa y ciudadana. Este enfoque integral

busca equilibrar la formación intelectual con el desarrollo moral y cívico.

## **Enseñar Filosofía / Aprender a Filosofar: Alejandro Cerletti**

«Enseñar filosofía» y «aprender a filosofar» nos sitúa en dos momentos y con dos sujetos distintos, en primer lugar, el sujetomaestro que estaría encargado de indicar ese camino para acercar al otro a la filosofía, mientras que aprender a filosofar remite a ese sujeto-estudiante que tiene que hacerse cargo de una experiencia única, irrepetible e intransferible. Enseñar a filosofar y aprender a filosofar se presentan como dos vías que confluyen en un mismo punto: el encuentro entre el maestro, el estudiante y el saber filosófico.

De los manuales de filosofía que estaban presentes en la enseñanza de Kant, de los manuales empleados en los siglos XIX y XX en las instituciones educativas, los cuales cobran mayor o menor importancia según la época, aquello que se mantiene es la preocupación por el qué y cómo enseñar filosofía y, en otros casos, el filosofar. Realizando un gran salto histórico, podemos observar que en la literatura reciente aparecen profesores como Alejandro Cerletti (2008) y Guillermo Obiols (2002), quienes han abordado el tema de la enseñanza de la filosofía como un problema no solo histórico, sino también filosófico. De igual manera, el estudio de la UNESCO (2011) da cuenta sobre el lugar que tiene la filosofía en nuestras sociedades contemporáneas junto con los manifiestos que aparecen en su defensa, para evitar que sea retirada de los currículos de escuelas y universidades. Bajo este panorama, a las prácticas de la enseñanza de la filosofía se les ha cuestionado, modificado, reorganizado, expandido, de tal modo que la preocupación por la filosofía y su enseñanza se mantiene latente.

Cuando hablamos de «enseñar filosofía» pareciera que los protagonistas de esa relación son el maestro y los contenidos filosóficos, cuando hablamos de «aprender a filosofar» los protagonistas se desplazan hacia el aprendiz y la filosofía como

una acción. De la enseñanza de la filosofía que realizaría un maestro en la plaza, como ocurre con Sócrates, a la enseñanza de la filosofía en un lugar institucionalizado, como pasa en la escuela o la universidad, lo que se pone en juego es una serie de contenidos, criterios y concepciones sobre la misma filosofía. Así, en la enseñanza de este saber se vislumbran dos márgenes, por un lado, el maestro que enseña a través de la misma acción de preguntar, plantear problemas, investigar, al estilo de Sócrates; por otro lado, el maestro que remite a la transmisión de una historia del saber filosófico, es decir, que intenta pasar el conocimiento de alguien que sabe a alguien que no sabe, si es que esto último es posible. En estos dos márgenes, dice Cerletti, aparece el problema de ¿qué es enseñar filosofía?, y, más complejo aún, ¿qué es la filosofía? Preguntas que se anteponen a esta otra ¿cómo enseñar filosofía? Cuestión que parece ser menos relevante para el autor (Cerletti, 2008, p.16). Así, “La filosofía y la didáctica transitan caminos separados que se yuxtaponen ocasionalmente, en virtud de tener que dar clases” (Cerletti, 2008, p.16).

Como todo saber que es llevado a una institución, como la escuela o la universidad, es decir, como un saber que busca ser enseñado de forma sistemática, la filosofía no se escapa al campo de la didáctica. El encuentro entre filosofía y didáctica evidencia la concepción que tiene un maestro sobre la filosofía y el filosofar define, intencionalmente o no, sus condiciones de enseñanza. Así encontramos aquellos maestros que realizan un despliegue por una historia de la filosofía, una exegesis de las fuentes filosóficas y aquellos que buscan problematizar y desnaturalizar concepciones y prácticas del presente a través de la pregunta, el cuestionamiento, la duda, es decir, buscan ejercitar el pensar. De ahí, la necesidad de preguntarse y aclarar cuál es la apuesta de la enseñanza de la filosofía, es decir, dar cuenta de ese vínculo y la manera de construir el enlace entre el saber filosófico, el filosofar, el aprendiz y el maestro.

Frente al filosofar, como lo indica la palabra, esta se remite a una acción, por eso, en una clase de filosofía, aquello que no se

puede descuidar es el preguntar filosófico y la actitud filosófica. Para Cerletti ese preguntar filosófico se enraíza en la aspiración de querer saber, un saber sin supuestos, que nunca termina de colmarse. Se trata de repreguntar, traer las preguntas de los pensadores al presente, recrear los problemas, pues difícilmente se construye de la nada, más bien, allí se presenta un ejercicio de repetición que da cuenta de algo nuevo, una repetición creativa (Cerletti, 2016). La actitud filosófica tiene que ver con propiciar el deseo de filosofar, se trata de habilitar el interés por cuestionar, inquietarse, la actitud filosófica va más allá de desarrollar habilidades lógico-argumentativas y cognitivas. Así, lo complejo en una clase es compartir ese deseo entre maestro y aprendiz de querer filosofar, esa mirada aguda, de sospecha, que problematiza, que busca poner en duda aquello que se presenta como una verdad, «lo normal», «lo natural» o «lo obvio» (Cerletti, 2008).

La enseñanza de la filosofía se sitúa en una situación paradójica, pues lo esencial de la filosofía, según Cerletti (2008), es constitutivamente inenseñable. Es decir, en ese encuentro entre aprendiz, maestro, saber filosófico y filosofar hay algo irreductible, algo que no se puede capturar, que se nos escapa de control, esto tiene que ver con el deseo, la mirada, la subjetividad y el tiempo del otro. “Enseñar filosofía nunca tendrá garantías de que alguien aprenda a ser filósofo, al menos, en el mundo en que el profesor lo desea. Lo que un buen profesor intentará hacer es crear las condiciones para que, tal vez, se dé *un amor*” (Cerletti, 2008, p. 37).

En este sentido, no hay un método privilegiado, eficaz, acabado para enseñar filosofía, pues eso depende del vínculo que se establezca entre el maestro, el aprendiz y el saber filosófico. Cuando se piensa en la «didáctica de la filosofía» como un procedimiento, esta visión resulta estrecha, limitada, sesgada, incluso inapropiada para propiciar el pensar, cuestionar, indagar, pues no hay un método exitoso para tal fin. Cuando se concibe la «didáctica de la filosofía» como un conocimiento teórico y práctico, como lo llama Cerletti, que tiene la posibilidad de problematizarse, revisarse, actualizarse, pasamos al plano de

lo inacabado, lo abierto, lo no planificado, lo que queda por experimentar, lo que queda por volver a recrear (Cerletti y Couló, 2015). De ahí que las decisiones, tanto filosóficas como didácticas, en el aula y fuera de ella pasen por plantear condiciones como:

- a. Hacer del aula un ámbito posible para formular preguntas que tengan la posibilidad de devenir en preguntas filosóficas.
- b. Promover la actitud filosófica, es decir, propiciar ese deseo de filosofar.
- c. Reconocer que filosofar es un querer filosófico, una decisión subjetiva, que implica lo no planeado, lo no esperado, pues ¿cómo planear la irrupción del pensamiento? Situación contradictoria en sí misma frente a la formulación de la cuestión.

Así, la didáctica de la filosofía se concibe como algo más allá de una técnica, sin negar que existe un ejercicio de repetición para crear habilidades, también se puede observar que hay maneras de crear y organizar las condiciones para propiciar la pregunta y actitud filosófica para dar cabida a la irrupción del pensar. Una irrupción que se produce en el tiempo de la reflexión, el cual se nos escapa a un determinado plan como ocurre con las prácticas filosóficas contemporáneas expuestas en el informe de la UNESCO (2011), donde encontramos una variedad de ejercicios que se escapan de las instituciones escolares.

Frente a lo expuesto podemos decir que la pregunta por el cómo enseñar filosofía, tal vez, a diferencia de Cerletti, es tan importante como las preguntas por ¿qué significa enseñar filosofía? y ¿qué es filosofía? Pues, cuando el cómo se convierte en un campo de probabilidades y experimentaciones, lo que se abre es una multiplicidad de maneras de llevar a cabo el enseñar y el aprender. Una dualidad que, en vez de negarse y anularse, logra coexistir en el aula, pues resulta difícil concebir el maestro sin el enseñar y al aprendiz sin el aprender, dos caminos que son atravesados por el saber.

De ahí que en la sistematización de experiencias encontremos planes que privilegian bien sea una historia del saber filosófico, en otros, los autores y escuelas, o los problemas y los conceptos para organizar la enseñanza de ese campo de saber llamado filosofía. Mientras que, en otras experiencias, dentro y fuera

de las instituciones escolares encontramos maneras de recrear ambientes como son los talleres filosóficos, los cafés filosóficos o programas como Filosofía para niños, donde aquello que se busca es propiciar escenarios de diálogo, pregunta, deseo de saber. También encontramos experiencias en las que la combinación de saberes: filosofía y cine, filosofía y literatura, filosofía y arte o una combinación de escenarios y actividades: filosofía y juego, filosofía y exploración. Como se puede dar en un campamento, un rally filosófico o una olimpiada filosófica se convierten en experiencias que difícilmente encajan en unos pasos predeterminados, más bien, estas brindan algunas condiciones generales para no perderse en el camino de intentar propiciar el pensamiento.

## Conclusiones

Para finalizar, se encuentra que el análisis de los textos y las prácticas educativas de Immanuel Kant, junto con las reflexiones de otros filósofos del siglo XVIII y los aportes contemporáneos de Alejandro Cerletti, nos permite entender la complejidad de la enseñanza de la filosofía y su importancia en la formación crítica del individuo. Kant (1991), a través de su *Tratado de pedagogía y Aviso*, nos ofrece un marco educativo que trasciende la simple transmisión de conocimientos. Enfatiza la educación como un proceso integral que fomenta tanto la disciplina como la libertad, guiando a los estudiantes hacia la plena realización de su humanidad y preparando individuos racionales, autónomos y éticamente responsables.

Los asuntos señalados anteriormente convergen con los postulados de Cerletti (2008) y el informe de la UNESCO (2011), quienes hacen énfasis en esa distinción entre la filosofía como un contenido y el filosofar (acción). Compartiendo la preocupación por hacer de la enseñanza de la filosofía un ejercicio que trascienda el paso a paso, pues una cosa es apoyarse en recursos, como un manual, un concepto o un problema para propiciar las condiciones que den lugar al pensamiento; y otra encerrarse en pasos dados y cohibirse de explorar otras maneras de enseñar.

La enseñanza de la filosofía, en el caso de Kant (1991), estaba dirigida hacia los jóvenes, sin embargo, en la actualidad no hay un límite de edad para acercar a alguien a la filosofía y al filosofar, pues se ha consolidado un discurso de posibilidad sobre la enseñanza de la disciplina como es el programa Filosofía para Niños de Mathew Lipman. De alguna manera, todos tenemos la posibilidad de encontrarnos con ella para cultivar la facultad del juicio y ejercer ese pensar por sí mismo. De ahí que la preocupación por el cómo enseñar, es decir, la pregunta por la existencia de la didáctica de la filosofía no sea una preocupación de segunda clase, pues cuando entendemos que la didáctica de la filosofía abarca un sentido teórico y práctico, que va más allá de una técnica restrictiva, entonces, lo que aparece es un mundo de posibilidades sobre el hacer en medio de una repetición que puede recrearse continuamente.

De esta forma, podemos hablar de una didáctica de la filosofía en un sentido amplio, pues organizar una clase para «enseñar filosofía» o brindar las condiciones del «filosofar» son responsabilidad del maestro en el aula, quien requiere del uso de elementos que van desde los manuales y planes de área que indican los contenidos hasta problemas y conceptos filosóficos a tratar. Desde el mismo Kant, el uso del manual era una guía para dictar sus clases, elemento que no le impedía hacer un ejercicio crítico frente a lo que requerían sus oyentes, manteniendo su método cetético, es decir, investigativo, para orientar sus cursos. En la actualidad, esos elementos siguen vigentes, pues la enseñanza de la filosofía requiere, como lo exponen Cerletti (2008) y Obiols (2002), tanto de la pregunta como la actitud filosófica para encauzar los problemas, conceptos y contenidos filosóficos. De ahí que hablar de la didáctica de la filosofía implique pensarla como una posibilidad siempre abierta, de la cual se ocupa el maestro cuando apuesta por un punto de vista frente a su modo de enseñar, así como de lo que le resulta inenseñable y, tal vez, en este sentido podemos estar de acuerdo con Kant (1991), de que la didáctica está del lado de la instrucción, pues allí está un sujeto-maestro ingeniando las maneras de permitir que los sujetos-estudiantes construyan su saber y aprendan a pensar por sí mismos.

Por último, cabe resaltar la importancia de seguir indagando por una didáctica de la filosofía, a partir de un análisis de los discursos y prácticas que circulan en las cartillas, libros y manuales presentes en las instituciones de educación media, para rastrear los pensadores, pensadoras, corrientes teóricas, libros y problemas filosóficos que son recurrentes y aquellos que se dejan por fuera. Este trabajo permitiría, entonces, hacer un balance de los ejes problemáticos, tendencias, autores y conceptos susceptibles de ser enseñables en el mundo actual.

## Referencias

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* (Primera). Zorzal. [https://docs.google.com/file/d/0B8xEaAVgHCziaE5vN3poTTRESIE/view?usp=embed\\_facebook](https://docs.google.com/file/d/0B8xEaAVgHCziaE5vN3poTTRESIE/view?usp=embed_facebook)
- Cerletti, A. (2016). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Parana.
- Cerletti, A., y Couló, A. (2015). *Didácticas de la Filosofía: Entre enseñar y aprender a filosofar* (primera). Ediciones novedades educativas.
- Elías, N. (2015). *El proceso de la civilización* (Cuarta). Fondo de Cultura Económica.
- Freire, A. (1991). Introducción Kant y la enseñanza de la filosofía. En *Aviso de I. Kant sobre la orientación de sus lecciones en el semestre de invierno de 1765-1766*. Ágora Papeles de Filosofía, 10, 131-152.
- Hegel, G. (2004). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Alianza Editorial. <https://www.casadellibro.com/co/libro-lecciones-sobre-la-filosofia-de-la-historiauniversal/9788420645957/986844>
- Holguín, M. (1985). Introducción Kant y la pedagogía. En *Tratado de pedagogía* (pp. 1-58). Rosarista.
- Kant, I. (1985). *Tratado de pedagogía*. Rosarista. <https://pdfcoffee.com/kant-tratado-de-pedagogia-1803-pdf-free.html>

- Kant, I. (1991). Aviso I. Sobre la orientación de sus lecciones en el semestre de invierno de 1765-1766. *Ágora Papeles de Filosofía*, 10, 131-152.
- Obiols, G. (2002). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm1779>
- Platón. (2007). *Apología de Sócrates*. Gradifco. <https://www.libreriaLerner.com.co/apologia-de-socrates-97898710936701917/p>
- Rousseau, J. (2011). *Título original: Émile ou De l'éducation*. Alianza Editorial.
- UNESCO. (2011). *La Filosofía, una escuela de la libertad: Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689>

# Mediación Didáctica, Resistencia y Prácticas de la Visualidad en el Laboratorio Artístico Regional - LAR

Ricardo Antonio Saavedra Vega<sup>19</sup>  
Birmah Nathalia Stephania Hernández Quintero<sup>20</sup>

Este capítulo presenta las mediaciones del Colectivo LAR cercanas al estudio de diversas comunidades, cuyas prácticas de resistencia hacia las problemáticas del contexto cultural cundiboyacense se caracterizan por la proximidad hacia los entornos rurales y su repercusión en los escenarios urbanos, donde las miradas individuales, junto a las colectivas de la práctica artística y su didáctica, permiten comprender el desarrollo de posturas críticas frente a la relación entre el ser humano y su contexto próximo.

Teniendo en cuenta las mediaciones artísticas y manifestaciones de resistencia desde la visualidad, se realizó la investigación con un enfoque cualitativo a través de estrategias metodológicas como la investigación acción, análisis narrativo e investigación-creación, desarrollando propuestas de carácter visual que consolidan los procesos creativos como fractales de esas prácticas populares en la ciudad de Tunja y municipios

---

19 Docente UPTC, Grupo de investigación Creación y Pedagogía. Licenciado en Artes Plásticas, Maestrante en Historia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2814-9873>, [ricardo.saavedra@uptc.edu.co](mailto:ricardo.saavedra@uptc.edu.co)

20 Docente UPTC, |Grupo de investigación Creación y Pedagogía. Licenciada en Artes Plásticas, Especialista en Gerencia Educacional, Magister en Pedagogía. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5596-4876>, [birmah.hernandez@uptc.edu.co](mailto:birmah.hernandez@uptc.edu.co)

aledaños, consolidando una exposición virtual que reúne las propuestas desarrolladas por el LAR en 2020, con el fin de ampliar las redes de circulación y socialización de estas manifestaciones locales y regionales que promueven una conciencia más cercana a la necesidad de reestablecer un pensamiento integrador y dignificante.

El LAR es un colectivo de artistas boyacenses que surge en 2003, en el marco del desarrollo del Festival Internacional de Cortometrajes Experimentales en la ciudad de Tunja, Colombia, como primer grupo de estudio del festival centrado en la creación de proyectos artísticos y pedagógicos desde la expresión plástica hacia el proceso de transformación de piezas de carácter audiovisual.

Los integrantes que generaron el LAR fueron en un inicio estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas de la UPTC, cuyos intereses centrados en investigar, cuestionar y explorar diversas formas de relación entre la cultura, el arte y la pedagogía les permitieron abarcar las problemáticas sociales y contextos cotidianos en el altiplano cundiboyacense, principalmente, en ese sentido, la práctica artística fue una de las formas de interacción con las comunidades más recurrente para generar esos acercamientos, y tratar de hallar en el tejido sociocultural las expresiones que develan de manera crítica situaciones o fenómenos que afectan el diario vivir.

Para el año 2020, el LAR planteó un proyecto de investigación-creación<sup>21</sup>, inscrito en la Dirección de Investigaciones de la UPTC, centrado en la mediación artística a partir de prácticas populares relacionadas con la cultura ambiental, en donde a partir del enfoque cualitativo, con estrategias metodológicas que varían entre la Fenomenología, Hermenéutica e Investigación Acción Participación, se estructuraron las propuestas de los integrantes del LAR vinculados al proyecto basadas en el análisis del desarrollo de las mediaciones artísticas en las prácticas

---

21 Mediación artística y prácticas populares en cultura ambiental / Prácticas, medios y mediaciones de la visualidad. Colectivo LAR y Semillero de investigación Fincortex. Grupo de investigación Creación y Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación.

populares de la cultura ambiental de diversas comunidades, para ello utilizaron técnicas como la entrevista semiestructurada, el análisis semiótico visual, y la observación a través de un instrumento propio de las artes plásticas para sistematizar procesos creativos como el diario o la bitácora de artista, de esta manera, cada propuesta o proyecto centrado en ese análisis se gestionó desde la investigación formativa, con informes de avance, permitiendo de manera general realizar un proceso de análisis hacia el desarrollo de las mediaciones artísticas, entendiendo que son acciones que surgen a partir del esfuerzo de artistas inquietos por pensar y actuar frente problemáticas de carácter social, cultural y ambiental mayormente, en donde sus procesos de creación se ven entrelazados con estrategias que invitan a las comunidades a participar e interactuar con sus obras, fuera de un circuito artístico como museo, galería, entre otros.

En ese sentido, las obras tienen un alto contenido de prácticas populares, las cuales se manifiestan no solo técnicamente, a través de la recuperación de las formas de hacer artesanales, sino que, en el sentido iconológico, se encuentran ligados a creencias populares, mitos o leyendas asociadas con las formas de expresar saberes que caracterizan a las comunidades de la ciudad de Tunja, y municipios como Tinjacá, Chiquinquirá y Villa de Leyva.

Asimismo, se logró generar una mirada crítica frente a aspectos de la caracterización de personas y grupos, colectivos que han realizado su práctica artística relacionada con algunos tópicos de la cultura ambiental, como artesanos o trabajadores, en oficios tradicionales que, más que en el contexto urbano de la ciudad de Tunja, han venido mostrando desde regiones como Villa de Leyva, Chiquinquirá y algunas zonas rurales del municipio de Tinjacá, el contacto con lo perceptivo, conceptual, patrimonial y técnico en la elaboración de piezas artísticas que involucran conciencia sobre el cuidado y la preservación del medio ambiente. De igual manera, en el contexto tunjano a través de expresiones más contemporáneas, como el graffiti, *lettering*, muralismo, se manifiestan colectivos y creadores individuales

preocupados por la decadencia de la relación del ser humano con la naturaleza, expresando de manera conceptual en su estilo de vida y principios esa conciencia y práctica hacia la cultura ambiental.

En los procesos de mediación artística, por otra parte, se pudo comprender la manera en que se entrelazan conceptos de la creación artística, como la expresión, historia, lo subjetivo y colectivo en los relatos, y conversaciones con los participantes a través del análisis narrativo de las entrevistas semiestructuradas, en donde el arte se desfigura como disciplina y ámbito particular de ciertos circuitos, para configurarse hacia las preocupaciones de índole social, cultural y ambiental, entendiendo que la imagen o los procesos de creación se dinamizan a través de prácticas que buscan una interacción en la relación de intercambio de saberes. Una interlocución que se dinamiza en el ejercicio educativo, entre quien enseña y quien aprende, para otorgar una significación alterna a las realidades estudiadas, con el fin de sensibilizar a la ciudadanía en el cuidado de ecosistemas, fauna en general y flora de los ambientes que solo se encuentran en el contexto boyacense.

Como parte de los resultados de apropiación social, el Proyecto que generó una exposición virtual (Figura 3) desde el mes de diciembre del mismo año a raíz de diversas problemáticas presentes en la región, aun más en las zonas rurales que fueron visibles durante el Paro campesino en 2013, como el reclamo a las garantías y la protección agrícola frente al tratado del libre comercio, el cuidado de los territorios en el proceso de cultivo, uso de semillas ancestrales y no genéticamente manipuladas, un mayor acceso a recursos para el proceso de siembra, cosecha y distribución del cultivo, reconociendo los indicios de un declive cultural, económico y social, sumado a la falta de protección a ecosistemas propios del territorio, como páramos y humedales, siendo alicientes para visibilizar no solo estas problemáticas, sino otras emergentes que rozan la parte patrimonial de los municipios, pero también, formas de expresión urbanas en el espacio público.

### Figura 3.

Exposición virtual «Mediación artística. Prácticas populares en cultura ambiental» 2020



**LAR**  
LABORATORIO ARTÍSTICO REGIONAL

El Laboratorio Artístico Regional es una comunidad de práctica creada en Colombia en la zona del altiplano cundiboyacense, la cual enfoca sus producciones artísticas de carácter plástico, visual y audiovisual en la constante exploración y experimentación de medios y formas de investigación, expresión y comunicación de las artes, relacionando contextos y realidades próximas.

Sus propuestas se destacan en exposiciones locales, regionales y procesos de formación como parte del Grupo de Investigación Creación y Pedagogía de la UPTC en los últimos 20 años. Dentro de sus espacios de circulación, se encuentra el Festival Internacional de Cortometrajes Experimentales FINCORTEX, con más de 18 años de trayectoria y donde se proyectan participantes como investigadores en formación.

**EXPOSICIÓN MEDIACIÓN ARTÍSTICA** >

**LAR**  
LABORATORIO ARTÍSTICO REGIONAL

**FINCORTEX**  
Festival Internacional De Cortometrajes Experimentales

Grupo Creación y Pedagogía

**M** UPTC  
Museo de Arte

Nota. Colectivo LAR <https://laboratorioartisti6.wixsite.com/l-a-r>

La exposición virtual presenta nueve propuestas de creación e investigación del colectivo LAR en problemáticas socioculturales relacionadas con el pensamiento ecológico, los vínculos entre el hombre y la naturaleza, así como redes de saberes e imbricaciones que coexisten desde un sentir social y colectivo, para manifestar críticas hacia el despertar de la conciencia, también recuperar el vínculo con los entornos cercanos y

estudiar los factores que están presentes en las problemáticas expuestas al interior de cada proyecto. En ese sentido, se puede encontrar una variedad de formas de expresión plástica, digital y audiovisual, en donde el campo y la ciudad son escenarios en el desarrollo del pensamiento crítico, la responsabilidad social y cultural por medio de la sensibilidad estética.

Los cascos urbanos del departamento de Boyacá son aún influenciados por las costumbres campesinas, por eso no es de extrañar que las expresiones culturales y artísticas se preserven en el tiempo, sin embargo, la modernidad empieza a expandirse en nuevos hábitos y relaciones, aun más visible en Tunja, capital del departamento, donde ese pensamiento hegemónico y católico, históricamente heredado desde la conquista española, se ha visto transformado en la educación generacional de los nuevos habitantes.

Por una parte, el quiebre de paradigma esta permeado por el intercambio cultural que facilitan los medios digitales y las redes sociales, por otra parte, un mayor conocimiento sobre la protección de derechos humanos, y también por el aumento de nuevos habitantes a la ciudad en la periferia, que varían en estratos socioculturales de un nivel a otro. No obstante, Tunja sigue siendo una ciudad que guarda relación estrecha con la cultura campesina, herencia indígena, en esta mixtura que, al parecer, podría diluir su esencia, pero que ha sido mucho más intensa y prolongada en el tiempo, sobreviviendo a las imposiciones neoliberales de la producción capitalista (Nieto *et al*, 2014).

Precisamente, Tunja ha sido epicentro de la denuncia pública y masiva de diversos sectores de la sociedad boyacense, por ejemplo, la supervivencia del campesino llega a un punto de descontento e indignación hacia algunas políticas y acciones del Estado, de manera que se organiza estratégicamente en colectivo para buscar juntos ser escuchados. Si bien los ejercicios de protesta social abundan en repertorios, mecanismos e intenciones, en el caso del campesinado como un grupo social específico, se hallan con más fuerza esas demandas de carencias

materiales, afectaciones al bienestar de las personas y sus entornos por parte del estado, ya sea por acciones u omisiones (Barrera y Hoyos, 2020).

A propósito, en el marco del paro campesino hubo estrategias de protesta pacífica, pero, al no encontrar una atención estatal en ese momento, en cabeza del gobierno de Juan Manuel Santos, la protesta se convirtió en un ejercicio disruptivo con bloqueos de movilidad en carreteras y principales ciudades de Boyacá ante el desprestigio de la denuncia, el poco cubrimiento de los medios nacionales de comunicación, así como violencia y abuso de la fuerza policial representada en el Escuadrón Móvil Anti Disturbios (ESMAD).

Durante agosto de 2013 en las carreteras, campos y viviendas rurales, entre Boyacá y Cundinamarca, se vivió el horror de la violencia hacia uno de los grupos sociales más vulnerables y subestimados en Colombia, el ultraje y la violación de derechos humanos por parte del ESMAD a los campesinos, los agricultores del país, se evidenciaron en grabaciones de dispositivos móviles, conocidos a través de los medios virtuales, que despertaron el sentir de los ciudadanos, y sentó un precedente en las formas de denuncia y protesta, sus mecanismos, estrategias y consecuencias.

Problemas que estallaron en la protesta han sido invisibilizados por años y resguardados en la censura y pudor al interior de los hogares boyacenses, pero hacen parte de esa educación de los jóvenes que, en la actualidad, desarrollan sus procesos de formación profesional en las artes y otras disciplinas del departamento, lo cual es inherente a su marco de comprensión estético y cultural, al mismo tiempo, se convierte en objeto de estudio para los proyectos de investigación, reflexión y creación de las artes plásticas y audiovisuales.

Este panorama nos permite situar el contexto en el que el LAR ha venido desarrollando sus procesos de creación e investigación interdisciplinar, cuyas practicas individuales y colectivas se centran en el desarrollo de un libre pensamiento cercano al espacio y tiempo de la sociedad contemporánea

para cada integrante. Eso implica alejarse de los tradicionales circuitos artísticos y acciones que elevan la obra de arte a un lugar incomprensible, para crear visualidades que puedan entenderse, sentirse e interactuar como parte de la comunidad, en ese sentido, las manifestaciones visuales se presentan en otros aspectos de la expresión humana para que tanto artistas como comunidades encuentren en la práctica artística reflexiones que se convierten en denuncia, resistencia, evocación, en acciones simbólicas y poéticas que encuentran forma de hacer memoria y transformación. (Villa y Avendaño, 2017). En otras palabras:

Lo relevante del tema es analizar y entender las maneras en que los movimientos sociales buscan una alianza con el arte, encarnado en prácticas estéticas, ampliando así el lugar de lucha, el campo de acción, buscando alternativas a la clásica forma de organizar un movimiento de lucha contra hegemónica. (Galli, 2004, p. 2)

En esa búsqueda alternativa de expresiones que logren generar una visibilidad de las problemáticas y, así mismo, hacer resistencia desde la expresión artística, surgen propuestas como la de Sergio David Ramos (Figura 4), quién desarrolla un trabajo con la comunidad de artesanos en el municipio de Villa de Leyva, Boyacá, al acercarse a los oficios más relevantes del desarrollo rural y urbano de la zona, como la carpintería, metalurgia, agricultura y cantería, profundizando en esas dificultades que manifiestan los artesanos, como la pérdida de saberes y conocimientos relacionados con el patrimonio en las nuevas generaciones, así como las pocas garantías laborales que acogen las políticas públicas frente a estos oficios, generando una ruptura importante en el desarrollo económico, ambiental y el valor cultural que representa en la comunidad.

#### Figura 4.

*Colosos* Exposición virtual Mediación artística. Prácticas populares en cultura ambiental 2020



Nota. Autor: Sergio David Ramos


De esta manera surge la serie *Colosos*, esculturas realizadas desde la técnica y el material representativo de cada oficio a manera de monumento, que simula un reconocimiento o premio a la labor desempeñada por las personas que, aun con carencias y pocas garantías, siguen resistiendo dignamente como titanes en su diario vivir, al ser guardianes de las tradiciones para evitar que pasen al olvido.

En otro sentido, para la elaboración de piezas artísticas en el trabajo de David Ramos, es importante mencionar que las diversas propuestas desde la mediación artística fueron evolucionando por medio de las fases del proyecto de investigación-creación, como parte de las actividades de investigación formativa, de esta manera, en el análisis de la información recopilada, posteriormente, David elabora una matriz de análisis semiótico (Figura 5) en una primera fase para sistematizar las características iniciales iconográficas y los problemas socioculturales en la lectura de contexto, las técnicas tradicionales y el primer acercamiento a las expresiones artísticas y artesanales de la región para resignificar en su obra. A continuación, se puede detallar el ejemplo del primer análisis, en donde David Ramos, después de hacer la observación y establecer una relación dialógica con la artesana Bárbara

Cárdenas de la Vereda Sasa de Chiquinquirá, se aproxima a la identificación y formulación del problema acerca de la cestería en espacios rurales.

### Figura 5.

*Fragmento tomado del documento “Seguimiento a semilleros de investigación Laboratorio Artístico Regional” 2020 - 2021<sup>22</sup>*

David Ramos	<p>COLADERA DE ESPARTO; conocimiento hereditario TEMA: patrimonio.</p> <p>DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA El problema de este caso se sitúa en la vereda Sasa, en los límites de Chiquinquirá, Boyacá y se deriva de la falta de valoración patrimonial por parte de las nuevas generaciones, respecto a la elaboración de las coladeras de esparto en el marco de la cestería, teniendo en cuenta la preparación de la materia prima para llevar a cabo un producto artesanal. La señora Bárbara Cárdenas, es uno de los ejemplos en los que se presenta este problema que encierra una transmisión de conocimientos, por lo que se genera una pérdida de saberes culturales que vienen desde las raíces y que deben permanecer y florecer a través de las mismas.</p>	
-------------	--	--

El proceso de mediación artística en la obra de David es un ejemplo de lo que al interior del Colectivo LAR se configura como metodologías en las artes plásticas y visuales, cuyo componente crítico y social detona los procesos de significación estética, conceptual y sensitiva, la aproximación a comunidades por medio de los aprendizajes, el intercambio de saberes y el fortalecimiento de la identidad que surge como energía personal y social.

El arte sigue ampliando sus formas y renace en cada gesto que libera conflictos y opresiones, busca unión en una misma voz, en una mirada de múltiples percepciones que confluyen en lo humano, donde la belleza converge en conceptos dignificantes; la vida y el arte en una misma práctica. Es así como se han establecido agrupaciones de creadores a través de colectivos que, en ciertas circunstancias, son efímeros, o logran tener una

<sup>22</sup> La obra “Esparto”, de Sergio David Ramos, es resultado de los avances en el proceso de investigación - creación y puede observarse en la página de la exposición del Colectivo LAR 2021: <https://laboratorioartisti6.wixsite.com/lar2021/david-ramos>

organización permanente con el objetivo de manifestar no solo en el espacio público y el ámbito urbano las inconformidades de la sociedad, sino que a través de procesos constantes y estructurados, según Barbancho (2014), cuestionan su propia lógica para reflexionar de manera continua el sentido de sus prácticas y buscar otras plataformas, espacios o encuentros para interactuar con las personas acercándose al activísimo artístico, como en América Latina se ha manifestado en producciones estéticas más orientadas hacia la acción social que hacia la tradicional exigencia de la institución artística.

Por ello, en este tipo de prácticas realizadas en los colectivos artísticos, como el LAR, no hay un rótulo de artista en esa visión individual, sino que los creadores van comprendiendo su papel mediador, como rol fundamental entre la comunidad, el conocimiento y la expresión colectiva, pues “Su finalidad es social/política de concienciación, no la producción de “objetos”, más bien lo que se produce es la acción, más claramente que nunca, de un “estar juntos” [...]” (Barbancho, 2014, p. 2).

El GAC (Grupo de Arte Callejero), en 2002 en Argentina, por ejemplo, diversificó formas para señalar la injusticia social y lo relacionado con violación de derechos humanos, una de ellas es *Aquí viven los genocidas*, temática que reunió trabajos bidimensionales como un afiche, una agenda plegable de bolsillo con la misma imagen del afiche y un audiovisual, que confluía un recorrido por la ciudad mostrando las casas de los genocidas y algunas imágenes de la época de dictadura:

El afiche tenía la imagen de un mapa de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires donde figuraban resaltados con rojo los domicilios de los genocidas que habían sido “escrachados” así como algunos centros de detención clandestina en funcionamiento durante la dictadura. Los afiches se colocaron en los muros de la ciudad durante las marchas por la memoria de los días 24 de marzo tanto del año 2001 como del 2002, y también fueron distribuidos en centros de estudiantes, en sindicatos y en otras agrupaciones. (Gusman, 2009, p. 5)

Intervenciones como esta muestran la resistencia y apropiación simbólica que se presenta abiertamente, con el fin de generar un impacto o incidencia hacia ese llamado social a la memoria y la reivindicación. Según Rodrigues (2017), como acción colectiva la interacción entre los medios, el ambiente y las acciones, ocurren en la negociación de valores que se manifestarán, con ello se busca la oposición al silencio y al olvido, un mal presente en la cotidianidad del contexto latinoamericano frente a los abusos del poder, la violencia que atentan contra la dignidad, como ha sucedido por décadas:

La población en América Latina vivió entre las décadas de 1950 y 1990 desgarrada entre dictaduras, guerrillas y crisis económicas que, como ya se ha señalado, también impactaron en las prácticas artísticas. El terror sistemático de torturas, desapariciones forzosas, asesinatos selectivos y muchas otras formas de opresión y sujeción social hicieron que muchos artistas entendieran que su función pasaba por una toma de posición en el campo incierto de la lucha política. (López y Bermúdez, 2018, p. 21)

La dimensión activista que promueven estas prácticas artísticas se da en la multiplicidad de expresiones, medios, técnicas que puedan producir cambios profundos en la sociedad, así que no se podría clasificar en un movimiento o corriente conocidos en el circuito del arte, aunque, si bien las visualidades desde la plástica tienen una predominancia, sus formas de circulación abren caminos hacia los medios digitales y las tecnologías de la información y la comunicación opcionales a la «musealización». Al respecto, Parra (2019) alerta sobre la responsabilidad que hay en la socialización de las prácticas artísticas promovidas por el Estado relacionadas con la protesta social y vulneración de derechos humanos, pues para las víctimas, en muchos casos, la lógica del museo y el monumento es más una situación traumática cuando hay de por medio intereses estatales de aparentar en eventos con la comunidad internacional ese verdadero compromiso en la reparación de derechos, de ahí que la participación de las víctimas debe estar presente y ser activa para determinar la forma, los elementos éticos y estéticos, así como el proceso de creación:

La reparación siempre debe tener en cuenta el sentir y querer de las víctimas, pues no se trata de una labor que provenga solo de la voluntad de las autoridades o de los jueces, se reitera, es indispensable tener siempre presente a las víctimas en la determinación de lo que las reparará. (Parra, 2019, p. 246)

En ese sentido, la apropiación de las TIC en la cultura digital ha favorecido la participación colectiva en los movimientos sociales y las posibilidades de aportar abiertamente en la acción de protesta, ya que se reconfiguran las relaciones, acciones y se crean nuevas simbologías y narrativas del universo digital como una alternativa dinámica, que hace resistencia al poder desmedido y abusivo, cuando ejerce manipulación de los canales de información tradicionales:

Al igual que en la realidad, en la virtualidad la cultura digital se reconfigura para dar espacio a comunidades disidentes, lenguajes opositores a los modelos dominantes (capitalismo), construcciones en rebeldía, prácticas culturales en resistencia, lenguajes a contracorriente, “otra” comunicación que no responde a los paradigmas comerciales, ni de consumo. (Escobar y Aguilar, 2019, p. 145)

Esto nos lleva a resaltar que la multiplicidad de formas de manifestación entre lo virtual y lo presencial implica unas miradas transdisciplinarias para comprender otros métodos y raciocinios, de ahí que los estudios visuales como punto de encuentro en el análisis de las prácticas sociales de la visualidad humana, amplían los marcos de referencia hacia la antropología, sociología, estudios culturales y de la comunicación, entre otros, con el fin de debatir acerca de las imágenes en el contexto del conflicto social que, además de denunciar, “informan, conmueven y producen sentido” (Capasso, 2020, p. 6).

De esta manera, propuestas como la de David Leonardo Rojas (Figura 6) y July Durán Pérez (Figura 7), abarcan contenidos digitales desde la ilustración y animación, para presentar otras perspectivas del entorno arquitectónico y patrimonial,

como vestigio de la construcción humana que sobrevive en el tiempo y la historia de los boyacenses, marcando dinámicas y resignificando el espacio urbano. El primer caso muestra un juego visual de la fachada de la Catedral Basílica Metropolitana Santiago de Tunja, la cual es monumento nacional y forma parte de la fundación de la ciudad en 1539, siendo una aproximación a las formas de construcción indígenas en ese entonces para facilitar la evangelización superpuesta a la cosmogonía muisca y, luego de varias modificaciones estructurales, pasó de ser una capilla pajiza rectangular a lo que en la actualidad se puede apreciar en el estilo renacentista, así, Leonardo Rojas, consolida esas tensiones aun presentes de las ontologías de los habitantes y los presenta desde el tratamiento digital para apropiarse de técnicas y medios contemporáneos.

**Figura 6.**

*Tunja real y subjetiva Exposición virtual Mediación artística. Prácticas populares en cultura ambiental, 2020*



Nota. Autor: David Leonardo Rojas Zapata.

## Figura 7.

*Vehículo de memoria Exposición virtual Mediación artística. Prácticas populares en cultura ambiental, 2020*



Durán, J. (2020). *Vehículo de memoria* [Fotolibro], [Ilustración 3]

Nota. Autor: July Durán Pérez.

Es así como estas prácticas artísticas se han consolidado a través del uso de diversos medios, pero también mediaciones al alcance de los integrantes del LAR. A propósito, Jesús Martín Barbero ha definido a las mediaciones como el lugar desde el cual se otorga el sentido a la comunicación. La etnia, el género, las identidades de la audiencia, las instituciones sociales a las que pertenece y los movimientos y organizaciones ciudadanas en las que participa son también mediaciones que van conformando el resultado de sus interacciones con los medios (Orozco, 1997).

En una práctica artística, la rearticulación de las mediaciones entre los participantes permite una visión crítica para generar en ellas la emancipación del discernimiento propio frente a las consignas impuestas por los contenidos y discursos totalizadores, por medio de la generación del conocimiento, investigando los medios, las mismas audiencias y mediaciones, para crear expresiones visuales:

Lo que más nos interesa no es si la obra plástica producida es de mayor o menor calidad técnica o estética, ya que nuestro objetivo no es formar a artistas plásticos. Tenemos interés en comprender qué aporta el taller de Arte [...] pasa a ser una herramienta para la reinserción y la transformación social. (Moreno, 2010, p. 5)

La actividad artística como mediación conecta al sujeto con su propia identidad individual y cultural, lo cual permite acceder a su universo simbólico, es decir, le facilita darse cuenta de sus dificultades para elaborar sus conflictos y desarrollar su autonomía, comprendiendo su relación con el mundo. Es por lo que Mora (2018), Rojas (2020) y Ramon (2021), ponen su mirada no solo en las prácticas y mediaciones, sino que se enfocan en estudiar las metodologías surgidas durante el proceso artístico y en el proceso investigativo del propio acto creativo, la necesidad de socializar estas metodologías desde la capacidad reflexiva, los contextos y, a su vez, la profundización del ejercicio.

Parte de los procesos que se dan en la educación y la cultura, esferas íntimamente relacionadas, están permeados por las políticas y macrovisiones educativas planteadas en la búsqueda de los procesos didácticos que permiten, desde el encuentro entre las dos partes de acto educativo, educador y educando, una mediación enfocada en objetivos específicos. La Unesco, para 2025, ha publicado un estudio centrado en las tipologías de enfoques de política curricular en la actualidad, mostrando un panorama de tendencias hacia la educación y formación humana basada en las competencias:

Los currículos de estudios suelen contener una mezcla de diferentes tipos de competencias, incluidas las aptitudes profesionales, las capacidades interpersonales y los atributos intrapersonales. Las competencias en lengua y matemáticas también pueden ser parte de esta combinación. En conjunto, pueden describirse como competencias transferibles, transversales o del siglo XXI. En general, la atención se centra en lo que los niños pueden hacer y en el tipo de personas que deberían llegar a ser, más que en lo que saben. Además, los modelos del currículo de competencias,

a menudo, hacen hincapié en los enfoques centrados en el alumno, ideas que se derivan de diversas maneras de la educación progresiva, las teorías del desarrollo cognitivo y los discursos neoliberales sobre la autonomía, la personalización y la responsabilización (por ejemplo, véase Reeves, 2013). Estas tendencias son evidentes en el lenguaje y visiones de las políticas que presentan al niño como el centro de la educación. (Priestley, *et al.*, 2025, p. 23)

En ese sentido, cuando se hace alusión a la transformación social, se comprende que, aunque las prácticas artísticas y sus mediaciones se puedan realizar en un contexto formal o no formal de educación, las experiencias didácticas permiten abrir el campo de discusión frente a los propósitos particulares y generales de estas tendencias, que se manifiestan en el estilo de docencia, el contexto pedagógico, los conocimientos previos de quienes asumen el aprendizaje, los ambientes, recursos de aprendizaje y los nuevos retos del Siglo XXI, donde el desarrollo holístico del ser humano en el reconocimiento de las diferencias, el cuidado del medio ambiente, la interculturalidad y la apropiación de la ciencia y tecnología, se disponen para atender nuevos retos de forma creativa e innovadora; una visión compartida frente al sujeto flexible a los contextos mundiales y los cambios que se van presentando de forma vertiginosa en el tiempo.

Por otra parte, en las prácticas realizadas durante la mediación artística, se generan diversas narrativas que dan cuenta de la experiencia de los sujetos durante los ejercicios de creación, en ese sentido, la mediación abre campos de comunicación alternativos que se configuran a partir de contenidos transmedia:

Transmedia refiere al concepto de narrativa por distintas razones. En primer lugar, alude a una especial forma narrativa que se expande en diversos sistemas de significación verbal, icónica, audiovisual o interactiva y en distintos medios, por ejemplo, el cine, la televisión, el videojuego, el cómic o el teatro [...]. (Amador 2018, p. 83)

Las relaciones que suceden a través de estos medios y narrativas transmedia presentadas en textos literarios, visuales y audiovisuales como expansión de un mismo tópico, van demostrando que las limitaciones de espacio-tiempo se están transformando, logrando un acercamiento a lenguajes y contextos distintos desde donde se interpretan y crean las obras, establecen otro tipo de tejido social, en rizoma, lo que le permite a los sujetos seguir indagando, apropiando y gestionando este tipo de relaciones. Rojas (2018), por ejemplo, refiere otras formas de generar mediación cultural a través de prácticas artísticas como el *video-mapping* y la representación digital, poniendo énfasis en la mediación espacial que sucede cuando se mezclan la programación digital, los medios manuales y los lugares físicos para conseguir producciones donde intervienen recursos simbólicos, visuales, sonoros en la experiencia de inmersión lumínica.

Dussel (2009) expresa que es importante destacar las tradiciones visuales y las formas históricas en que nos hemos ido constituyendo en una comunidad de espectadores, y hay que hacerle lugar al análisis y la reflexión en que esa comunidad se reconstituye en la actualidad con los celulares, los videojuegos e Internet. Una práctica alternativa implica un proceso de transformación, por eso la visión integradora que reconoce al sujeto como sentipensante, no solo distingue al ser humano desde su capacidad declarativa, sino que se complementa con su emocionalidad en el actuar, manifestarse o expresarse a través de los medios que se lo posibiliten. La emocionalidad que sucede en las experiencias que movilizan la protesta son relevantes para comprender también esas producciones simbólicas de las imágenes que surgen de la subjetividad en la apropiación de las problemáticas sociales (Poma y Gravante 2017), así como la afectividad que crea vínculos entre un denominado «nosotros» a diferencia de «ellos, amigos de enemigos», y marca las transiciones de las acciones de protesta en los encuentros con el bando contrario.

**Figura 8.**

*Geometría sagrada. Exposición virtual Mediación artística. Prácticas populares en cultura ambiental, 2020*



Nota. Autor: Sergio Alejandro Castiblanco Rey.

En las propuestas visuales que se alejan de lo figurativo, para controvertir a través de la experimentación de lenguajes y el uso de los símbolos caligráficos, encontramos el trabajo de Alejandro Castiblanco (Figura 8), quien ha desarrollado prácticas artísticas cercanas al muralismo en municipios de Cundinamarca, Boyacá, otras regiones del país, así como en el ámbito internacional, también socializándolas en circuitos artísticos y eventos de carácter científico en ponencias académicas. En esta ocasión, indaga acerca de los símbolos que manifiestan las percepciones ancestrales de civilizaciones, cuyas lecturas para entender el mundo convergen en la relación naturaleza, arte y ciencia, retomando el *lettering* como medio para explorar la geometría sagrada.

**Figura 9.**

*Caligrafía y uso popular. Exposición virtual Mediación artística. Prácticas populares en cultura ambiental, 2020*



Nota. Autor: Angie Sierra Villamil.

Paralelamente, se encuentra la propuesta visual de Angie Sierra (Figura 9), quien resalta la incidencia de la labor del calígrafo, tipógrafo o rotulista, pues, debido al avance tecnológico de los medios digitales, han empezado a desaparecer estos oficios, al igual que la industria tradicional y artesanal, para la construcción de material escrito, en ese sentido resalta la importancia de la caligrafía como un medio abierto, que se puede experimentar desde el arte para expresar y manifestar en mensajes de resistencia los problemas sociales de las comunidades.

La confrontación que puede provocar una manifestación visual como expresión de resistencia, según Capasso (2019), se puede evidenciar en la creación de murales que son censurados por el Estado y se convierten en «campo de batalla», al reconstruir la imagen una y otra vez en actos de resiliencia. Tal fue el caso

ocurrido hacia finales de septiembre de 2019 en Bogotá, cuando taparon con pintura blanca dos veces el mural realizado por Paola Gaviria y Lucas Ospina, en el muro exterior del Centro Colombo Americano, comisionado por el 45 Salón Nacional de Artistas, evento del Ministerio de Cultura, donde se observaba las figuras de Donald Trump, Álvaro Uribe, Iván Duque y Enrique Peñalosa unidos por hilos de marioneta (Araujo, 2019).

En Colombia la censura hacia las expresiones de descontento, crítica y reclamación trascienden acciones como la sucedida con este mural, y se elevan a la manipulación de medios de comunicación reconocidos en todo el país. Se ocultan, tergiversan y acomodan los hechos para mostrar un discurso subyacente, salvaguardando a aquellas familias influyentes que han ejercido el poder históricamente en Colombia, identificándolos como protectores de la Nación y el Estado arriesgadamente de manera neutral, a diferencia de los sujetos que en cambio de considerarse ciudadanos, se rotulan como vándalos o delincuentes cuando salen a las calles a protestar, recordando a la población en el argot popular, el riesgo que trae una movilización, logrando desviar la atención de los reclamos sociales en una maniobra que promueve imaginarios en los que quien se movilice resulta ser un antisocial, terrorista, guerrillero y que pone en riesgo la seguridad y armonía del país (Forero *et al.*, 2020).

Emociones como la ira, el odio, el desprecio, la rabia y otras más complejas como la indignación, anímica o hasta moral, surgen ante la censura y el trato arbitrario de un sentir social; movilizan el despertar del vínculo que la gente reúne ante las desigualdades, abusos de poder e instigación, que los llevan a acciones de movilización masiva, por los medios y mediaciones disponibles en diversos niveles de duración reflejados en la fuerza y regularidad de actividades o, por el contrario, en la dispersión.

Es comprensible que surjan inquietudes hacia este ámbito de lo emotivo, afectivo, en situaciones de protesta y su influencia en el balance o toma de decisiones; en el caso de aquellos líderes y lideresas sociales en Colombia frecuentemente enfrentan el riesgo de perder su propia existencia, sobreviviendo, a veces

sin éxito, a movilizarse en medio de la adversidad (Robayo, 2017), en el constante debate de las prioridades individuales para preservar la vida junto con la importancia de defender la dignidad colectiva, identidad y arraigo cultural en un constante reto del sentir y pensar las acciones:

La idea de los seres sentipensantes, creada por el saber de los pescadores de las aguas de Jegua, en la Costa Caribe colombiana, y retomada tanto por Orlando Fals Borda como por Eduardo Galeano, nos remite a la inseparabilidad del sentir y el pensar en la realidad humana; a la interconexión entre las emociones y la razón. (Robayo, 2017, p. 208)

El reconocimiento de las emociones y su papel en los procesos cognitivos de aprendizaje ejercen una fuerte influencia en el desarrollo de pensamientos y nuevos conocimientos, habilidades procedimentales que, juntas, apoyan la resolución de problemas, pues son la experiencia previa que motivará o no las acciones de transformación. Así que lo sentipensante, según Robayo (2017), alude a múltiples formas en que las emociones y la razón conjuntamente trabajan para aprehender principalmente el entorno cercano y, así, conocer el mundo como parte de la esencia humana.

Morin (2000) indica que hace falta educar y desarrollar la aptitud para contextualizar porque coadyuva al “[...] surgimiento de un pensamiento «ecologizante», en el sentido en que la misma sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento dentro de su relación de inseparabilidad respecto de entorno cultural, social, económico, político y, desde luego natural” (p. 30). En ese sentido, invita a pensar en la relación directa y complementaria de ver lo general y particular de un contexto para generar lazos de solidaridad desde una visión integradora de los problemas ecológicos y de conocimiento, más que distribuirlos por parcelas en las especializaciones encargadas de solucionar única y particularmente un fragmento del problema.

Teniendo en cuenta lo anterior, Sousa (2011), en su visión de la *Epistemología del sur*, advierte el reclamo de nuevos procesos y valoración de conocimientos, ya sean de carácter científico o

no científico, pues lo que se conoce en los países del Sur ha sido validado desde la óptica del Norte, es decir, de la hegemonía del pensamiento científico occidental relacionado con el capitalismo, y ha desvalorizado los saberes, tanto populares desde la práctica de clases populares y grupos sociales como especializados que se generan a partir de investigaciones de esta parte del mundo, así indica que:

El fundamento de la ecología de saberes es que no hay ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular [...] En otras palabras, en la ecología de saberes, la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida; puede ser el punto de llegada. Por ello en cada fase de la ecología de saberes es crucial cuestionar si lo que se está aprendiendo es valioso, o si debería ser olvidado o no aprendido. (Souza, 2011, p. 36)

Esto nos lleva a entender que los aprendizajes han de ser contextualizados y que en esa medida el conocimiento no es totalizante, absoluto o impoluto, sino que debe estar en concordancia con las necesidades del desarrollo humano en lo individual y colectivo, para permitirnos vivir en armonía con el mundo.

### **Figura 10.**

*Casa Motín, Informe de investigación Casa Motín: Utopías en movimiento. Modalidad de Grado UPTC, 2021*

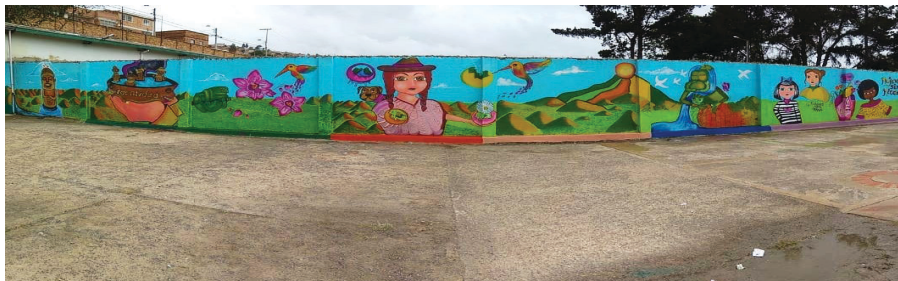


Nota. Autor: Juliana Jazbleidy Barrios Castro.

Juliana Barrios (Figura 10), como integrante del LAR, desarrolló durante su formación como Licenciada en Artes Plásticas de la UPTC un proyecto de investigación para sistematizar su práctica artística relacionada con el trabajo comunitario en zonas populares de la ciudad de Tunja a través de Casa Motín: Utopías en movimiento. Centro social y cultural, espacio autónomo de encuentro entre ideologías de resistencia, revuelta o rebelión, que busca educar al margen de ideas capitalistas y marcos institucionales en una apuesta por la formación integral, para rescatar los saberes de sectores populares excluidos que han presentado violencias de diversa índole. De esta manera, Casa Motín moviliza las prácticas desde principios como: “la horizontalidad, la autonomía, la autogestión, la solidaridad efectiva y real, el apoyo mutuo y el antipatriarcado” (Barrios, 2021, p. 6), cuyas líneas de acción se desenvuelven en la educación popular, el autocultivo y el arte como pedagogía social.

### **Figura 11.**

*Mural Territorio libre, Informe de investigación Casa Motín: Utopías en movimiento. Modalidad de Grado UPTC, 2021*



Nota. Autor: Juliana Jazbleidy Barrios Castro.

Los talleres de creación con la comunidad, conversatorios, proyecciones, cineforos, conciertos, entre otras prácticas, permiten a estos ciudadanos valorar su saber y transformarlo paulatinamente en una valiosa estrategia para ir superando las problemáticas, como en el caso del mural *Territorio Libre* (Figura 11), donde temáticas como la identidad, equidad de género, cultura y relación con la naturaleza desde la visión

campesina, se construyó con niños, niñas y jóvenes del barrio popular El Carmen, en Tunja, y sectores periféricos, quienes realizaron el proceso de bocetaje, generando una motivación y un compromiso en la realización de la pintura como una forma de apropiación del espacio, confluyendo la participación de varias subjetividades en un propósito común, identificar que aquellos señalados como aislados, problemáticos y rebeldes por su apariencia física y la estigmatización socioeconómica, fueron los más activos, empáticos y colaboradores en el ejercicio de expresión.

En una mirada crítica de aspectos en la caracterización de personas y grupos que han participado en los procesos de investigación y creación que promueve el LAR, se puede encontrar una fuerte inclinación por ahondar en fenómenos de interés que impliquen manifestaciones de resistencia social, así como el contacto con lo conceptual, patrimonial, y técnico en la elaboración de piezas artísticas que involucran conciencia sobre el cuidado y preservación del entorno, debido a la preocupación por la ruptura entre el ser humano con la naturaleza en el ámbito político, económico y sociocultural, así, estas agrupaciones se caracterizan por desarrollar:

El respeto, compañerismo y fraternidad, son compromisos que se consolidan en el grupo y facilitan el aprendizaje al desarrollar habilidades y destrezas para el manejo de público y expresar con libertad y confianza, ideales y perspectivas; por ello, las mediaciones pedagógicas se construyen a partir del mejoramiento para cada sujeto en relación con los otros, pues la autonomía que cada integrante asume dentro de su proceso de formación le va a permitir, posteriormente, inventar sus propias metodologías, desarrollar el libre pensamiento y, sobre todo, mantener la disciplina en sus objetivos, así mismo, compartir nuevos descubrimientos con el grupo o colectivo, para entre todos, analizarlos, cuestionarlos y aportar, según los proyectos, una visión complementaria. (Saavedra y Hernández, 2021, p.149)

El papel del asesor es adoptar el rol de mediador desde las prácticas artísticas, el cual se centra en facilitar los procesos

de aprendizaje con su experiencia, comunicación empática, conocimientos y el reconocimiento por las diferencias del grupo de personas que acompaña, para buscar en ellas el potencial a desarrollar a través del interaprendizaje y autoaprendizaje. En esa medida, la mediación artística en el LAR se ha consolidado como el eje central que dinamiza la didáctica, como se puede observar en la Figura 12.

**Figura 12.**

*Gráfico del modelo de construcción de la mediación artística en el Colectivo Laboratorio Artístico Regional, 2025*



Teniendo en cuenta lo anterior, en el desarrollo holístico se puede inferir que la didáctica es fundamental en el ejercicio artístico, sobre todo cuando implica procesos de resistencia y crítica social frente a situaciones que afectan el buen vivir en comunidad, porque no solo movilizan las emociones humanas expuestas a lo largo del texto, sentimientos sociales y colectivos que evidencian las identidades y apropiaciones del contexto, sino que también promueven la exploración y experimentación educativa que va más allá de escenarios específicos, es decir, la mediación artística puede fundamentar las prácticas del arte,

pues la educación, al ser transversal en el proceso de socialización de las comunidades, permite adaptar el modelo propuesto a diversos escenarios, los cuales pueden ser urbanos, no urbanos, escenarios digitales a través de las plataformas transmedia, entendiendo que en el acto creativo desde esta postura, donde la resolución de problemas evoca nuevas maneras de establecer la comunicación con los otros, la importancia de las mediaciones cobra un significado especial, pues en ellas se otorga sentido a las ideas y posturas en la conformación de realidades individuales y colectivas coherentes.

En suma, se pudo comprender la manera en que se entrelazan conceptos de la creación artística asociados a esa red de experiencias colectivas, pues más que obra de arte, la imagen y las visualidades buscan una interacción para sensibilizar a la ciudadanía a través de la didáctica y un sinnúmero de formas de expresión que emergen en las diversas comunidades.

## Referencias

- Amador, J. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Revista Magis, Universidad Javeriana*, 10(21), 74-94. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/21781>
- Araújo, F. (2019). Realizan intervención en mural que había sido borrado en el Colombo Americano. *El magazín cultural. El Espectador*, 2(10). <https://www.elespectador.com/elmagazin-cultural/realizan-intervencion-en-mural-que-habiasido-borrado-en-el-colombo-americano-article-884066/>
- Barbancho, J. (2014). Arte, sociedad y política: otras formas de protesta. *ASRI - Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, (6), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4665696>
- Barrera, V., y Hoyos, C. (2020). ¿Violenta y desordenada? Análisis de los repertorios de la protesta social en Colombia. *Análisis político*, (98), 167-190. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/89416>

- Barrios, J. (2021). *Casa Motín: Utopías en movimiento* [Tesis de Grado]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Capasso, V. (2019). Conflicto social, arte y emociones: hacia la organización, la identificación y los repertorios de acción artísticos". *Desafíos*, 31(2), 27-62. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/7241>
- Capasso, V. (2020). Estudios visuales: aportes y notas para pensar el presente. *El ornitorrinco tachado*, (12), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7630809>
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Revista Nómadas*, (30), 180-193. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112060014.pdf>
- Escobar, S. y Aguilar, M. (2019). Artivismo en la cultura digital. Dos casos en México: #ilustradoresconayotzinapa y no estamos todas. *Index, revista de arte contemporáneo*, (8), 142-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7440282>
- Forero, H., Corzo, H., Negrelli, A., Monroy, E., Coronel F., y Escalante, L. (2020). Medios de comunicación y protesta social: economía política cultural de la versión de los hechos. *Transpasando Fronteras*, (15), 19-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7811887>
- Galli, L. (2004). *Arte y protesta Dos maneras de analizar esta unión*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Gusman, A. (2009). El arte toma las calles. Resignificación del espacio urbano y prácticas artísticas de resistencia. *V Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- López, A., y Bermúdez, R. (2018). ¿Pero esto qué es? Del arte activista al activismo artístico en américa latina, 1968-2018. *El ornitorrinco tachado, Revista de Artes Visuales*, (8), 17-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=531557110017>
- Mora, A. (2018). Las mediaciones de la teoría y la práctica en la disciplina didáctica de las Artes Visuales desde los procesos

- de lectura y contextualización de la creación artística. *Revista Cubana de Educación Superior*, (2), 189-205. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0257-43142018000200015&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142018000200015&lng=es&nrm=iso)
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3170044>
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Seix Barral Los tres Mundos.
- Nieto, J., Osorio, A., Franco, J., y Pérez, S. (2014). El ciclo de protestas sociales en Colombia y la movilización agraria. *OSAL Observatorio Social de América Latina*, (36). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/68/6823014/html/index.html>
- Orozco, G. (1997). Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar*, (8), 25-30. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15800806.pdf>
- Parra, L. (2019). Relaciones entre el arte y el derecho: ejemplos del arte en los procesos de protesta, memoria y reparación. *Anamorphosis. Revista Internacional de Direito e Literatura*, 5(1), 235-252. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7490789>
- Poma, A., y Gravante, T. (2017). Emociones, protesta y acción colectiva: estado del arte y avances. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (74), 32-62. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4959/495954961003/html/index.html>
- Ramon, R. (2021). Narrativas visuales pedagógicas de reconstrucción identitaria. *Revista Arts Educa*, (28), 50-65. <https://www.erevistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/4483>
- Robayo, A. (2017). Que la paz no nos cueste la vida: el trabajo emocional de los movimientos sociales frente a la guerra en Colombia. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (74), 204-240. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6148840>
- Rodriguez, R. (2017). Recorrer e intervenir estéticamente el espacio público. Acciones de resistencia visual en protestas

- sobre violencia policial y desapariciones forzadas durante la democracia. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (74), 63-83. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4959/495954961004/index.html>
- Rojas, R. (2018). Del video-mapping a la representación digital: espacio y mediación. *Escena. Revista de las Artes*, (1), 125-148. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/escena/article/view/33914>
- Rojas, R. (2020). Bitácora Zombi, prácticas del dibujo de paisaje en San José. Visualidad, imagen y desplazamiento por la ruina moderna en Instagram. *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, (2), 29-43. <https://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/779>
- Sousa, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, (54), 17-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4231309>
- Villa, J., y Avendaño, M. (2017). Arte y memoria: expresiones de resistencia y transformaciones subjetivas frente a la violencia política. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 502-535. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6048088>

# Consideraciones para Pensar una Didáctica en Educación Infantil

Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda<sup>23</sup>  
María Teresa Suárez Vaca<sup>24</sup>

## Introducción

«Considerar» es advertir con disposición, observar y estudiar algo que merece nuestra atención. Como docentes de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC, recibimos con entusiasmo esta invitación para pensar una didáctica de la educación infantil. El contenido es un entramado de consideraciones que se preguntan por la didáctica en su relación con el currículo, la pedagogía y la educación de la infancia. Una oportunidad que abre caminos para seguir construyendo el estatuto epistemológico de la pedagogía infantil, como disciplina que estudia la educación de niños/as en diversos contextos, en diálogo abierto con otros campos disciplinares.

El texto es una interpretación de la manera en que se conjuga la perspectiva teórica y metodológica de la educación infantil. Corresponde a un estudio teórico-documental con un enfoque analítico, crítico y reflexivo<sup>25</sup>, que se pregunta por una didáctica

---

23 Docente UPTC, Grupo de investigación Rizoma. Licenciada en Psicopedagogía, Magister en Educación, Doctoranda en Pedagogía y Didáctica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2231-2833>, [yenny.avellaneda@uptc.edu.co](mailto:yenny.avellaneda@uptc.edu.co)

24 Docente UPTC, Grupo de investigación Aión Tiempo de la Infancia. Licenciada en Educación Infantil, Especialista en Recreación y Deporte para Todos, Magister en Educación, Doctora en Ciencias de la Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8059-4114>, [maria.suarez@uptc.edu.co](mailto:maria.suarez@uptc.edu.co)

25 El capítulo recoge y amplía, de manera reflexiva, elaboraciones previas y en curso alrededor de trabajos de investigación y experiencias pedagógicas y didácticas desarrolladas por las autoras en relación con la pedagogía, la didáctica y el currículo en educación infantil.

de la educación infantil para construir consideraciones en defensa de la especificidad de la educación infantil, entendida como encuentro, vínculo y apertura. Expone la apropiación de nuevos discursos que integran la educación, la enseñanza, el maestro, las niñas/os y la infancia como concepto. En este sentido, el documento es una contribución en el campo de conocimiento de los estudios de la infancia, discursos que circulan, se estudian y problematizan en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC.

La pregunta inicial indaga sobre la enseñanza. Se piensa como experiencia lúdica y de cuidado. El juego como presencia pura, que desencadena formas variadas de encuentro y desencuentro. El misterio como provocación. El asombro como emoción vital de fascinación e incertidumbre. La inquietud por el currículo y la didáctica destaca el movimiento producido en la práctica del maestro/a, la cual se nutre de múltiples interrelaciones subjetivas y procesos reflexivos. ¿Una didáctica de la educación infantil? Nos preguntamos, y a partir de allí indagamos por sus posibilidades, en la multiplicidad de estudios en diversas disciplinas como: psicología, antropología, economía, sociología, historia. Estos nuevos abordajes reconocen la amplitud de la infancia como experiencia que, en diálogo con el saber de la pedagogía infantil, permite reconocer el carácter singular y complejo de la educación de la infancia. En este contexto, se destaca que en la Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC se estudian y problematizan algunos lineamientos y políticas, también se cuestionan los argumentos que hacen de la infancia objeto de una formación cerrada en oportunidades, para cumplir algunos deseos políticos, mercantilistas, desarrollistas y futuristas.

Se plantea el «Encuentro educativo y el vínculo como alianza entre infancias», lo que exige cercanía, caminar por la frontera, no invadir o ahogar. El encuentro para visualizar y percibir sin perder la singularidad, pero con la disposición para establecer interacciones y aventurarse a afectar o ser afectado. Por último, se cierra abriendo caminos, un preludeo que invita a seguir pensando la educación infantil, la maestra/o y el encuentro como alianza.

## La Pregunta por la Enseñanza

Los espacios escolares en los que se educa la infancia están impregnados de una atmosfera inconfundible de alegría vibrante y juguetona, en la que se conjugan el olor a galletas y el sabor a dulce con una iconografía de trazos, texturas, formas, tamaños y colores de mundos imaginarios, acompañados de una coreografía desacompañada de voces, gritos, llantos, cantos y movimientos, elementos que, en su conjunto, generan una disposición lúdica. Esta disposición, que es corporal, afectiva y relacional, posibilita la experiencia de un disfrute intenso, suspendido del tiempo y, por tanto, abierto a lo por venir, un tiempo con sus propias reglas de juego, las cuales se juegan en cada instante, en cada oportunidad abierta a lo impredecible. La experiencia lúdica que tiene lugar en medio de esta atmosfera es, entonces, siempre irrepetible, única, des-controlada.

Lo lúdico asume, a veces, la forma del juego, los niños, niñas y maestras/os se entregan al movimiento, la interacción, la exigencia de asumir posiciones, tomar decisiones y establecer acuerdos. El cuerpo hace posible el juego, se encarna, se vuelve gesto. Una sonrisa, una mirada, un contacto se convierten en activadores del juego, provocaciones del movimiento. El juego es un cuerpo a cuerpo, presencia pura que desencadena formas variadas de encuentro y desencuentro. ¿Es posible enseñar a jugar? ¿Puede coincidir la intensidad de lo lúdico con las intenciones pedagógicas de formación de la infancia?

Quienes hemos estado en medio de esta escena desprendida del orden de lo cotidiano<sup>26</sup>, ese tiempo fuera que es la vida escolar en la educación de la infancia, nos vemos convocados a seguirle el pulso a este tipo de inquietudes. Sin duda el juego es un aspecto fundamental de la educación infantil (Decroly y Monchamp, 2002; Froebel, 2013; Montessori, 1998); sin embargo, las perspectivas al respecto son muy variadas. Desde aquellas que abogan por la enseñanza del juego (Morales *et al.*, 2023; Sarlé, 2006), entendido como un contenido de la cultura, un saber

---

26 Como maestras asesoras en el acompañamiento a las Prácticas Pedagógicas Investigativas de la Licenciatura En educación Infantil de la UPTC.

sensible que hace parte de la constitución de lo humano, hasta las que proclaman una enseñanza a través del juego (Centurión, 2017; Malajovich, 2008; Rivero, 2012), el juego como estrategia para enseñar otras cosas.

En este contexto, la pregunta que nos hacemos es por la relación entre el juego y la enseñanza, la lúdica y la formación, la pedagogía y la didáctica en la educación infantil<sup>27</sup>. Sobre estas cuestiones es preciso señalar que el ingreso de los niños y las niñas a la escuela es la puerta de entrada al mundo de lo común “[...] como aquello que nos aproxima y nos liga a un mundo compartido” (Dussel, 2020, p. 137), en el que el cuidado es una expresión de la enseñanza, entendida como un ofrecimiento, un don que trae consigo la posibilidad de la novedad.

La maestra/o de educación infantil presenta el mundo como un lugar por habitar, un lugar posible, abierto a la creación e imaginación, un mundo del cual el niño y la niña son herederos e inventores, un mundo por apropiarse y transformar. En este sentido, la enseñanza es una forma de llamar la atención sobre el mundo. Por eso la maestra/o canta, narra, conversa, baila, pregunta, se sorprende, hace magia, invitando al niño/a a salir de sí mismo hacia el encuentro con el otro y lo otro “[...] porque solo así el aula se convierte en un espacio generoso, un espacio que, por su propia estructura, te pone por encima de lo que eres, te hace ser mejor (más cuidadoso, más atento) de lo que eres” (Larrosa, 2021, p. 60).

Esa salida de uno mismo hacia la exterioridad, hacia el encuentro con la diferencia, ese afuera del sí mismo, es la condición de posibilidad de la formación “Se trata de «hacer emerger» la naturaleza del estudiante, sacar a la luz sus capacidades y potencialidades, proporcionar la nutrición física, intelectual y moral para que llegue a su desarrollo pleno, tal como se hace producir a la tierra, dar frutos” (Bouso, 2021, p. 177). La formación de la infancia tiene que ver al mismo tiempo con la herencia y la invención. Los recién llegados están llamados

---

<sup>27</sup> Esta inquietud surge y se alimenta del trabajo pedagógico e investigativo desarrollado por las autoras.

a heredar la gramática de un mundo previo, son herederos “[...] de un marco sígnico, simbólico, gestual y normativo destinado a ubicar, siempre de manera provisional, a los recién llegados en su mundo [...]” (Mélich, 2019, p. 264), es decir, la infancia es sujeto de la educación, de la transmisión.

Pero no solo eso, también es sujeto de la formación. Entonces, además de educarse, la infancia se forma, se trans-forma y la lúdica se inscribe en esa apertura que es la formación. La lúdica<sup>28</sup> puede ser en sí misma una forma de vida cuando compromete una serie de ejercitaciones que pasan por una “secesión de lo habitual” (Sloterdijk, 2012, p. 279). La lúdica nos distancia de lo cotidiano, lo cronológico, el lucro y la utilidad, abre a otro tiempo, el del disfrute, el cuidado<sup>29</sup> y la experiencia sensible. Este cuidado tiene que ver con acoger la novedad en la propia vida e inventarla.

Etimológicamente «cuidar» procede del latín *cogitare*, que significa pensar, de donde deriva en «prestar atención» (Corominas, 1987). “Atender significa aquí cuidar: cuidado, preocupación. Tener cuidado con algo es poner interés en ello; «interés» es ser -habitar- entre las cosas, hallarse en medio de ellas, permanecer junto a ellas, un acto de presencia” (Bárcena, 2012, p. 76). La presencia de la maestra/o en el aula, junto a los niños/as, es una presencia detenida en el tiempo, una presencia que da a pensar y en este sentido; la enseñanza como cuidado es un gesto, un gesto lúdico.

---

28 El proyecto de Investigación “Lúdica y juego en educación infantil, construcción conceptual” SGI 2860- UPTC aborda lo lúdico, en condiciones de exploración, reflexión y sensibilidad. Enigma que cautiva para preguntarse y pensarlo en tonos filosóficos: como estado, experiencia y vivencia; una manera de ser y de estar que apremia sensaciones vitales de bienestar y creación. Esta propuesta afirma lo lúdico desde diversas miradas y componentes. Toma distancia de la mecanización de acciones y renuncia a ser concebida como una receta instrumentalizada. Tensiona la relación del juego con lo lúdico al contemplar aspectos que fungen como líneas de fuga y pensamiento, entramado de voces que conversan, donde el juego es una expresión genuina. ( Suárez, M., et al. 2022).

29 En el marco de proyecto de investigación “Infancia y guerra una mirada cinematográfica: perspectivas educativas.” SGI 2678, una de las líneas de estudio se ubicó en la relación entre infancia y cuidado. Del cual, uno de sus resultados de investigación es el libro “Infancia y guerra: imágenes, tiempos, movimientos” en el que se puede consultar el capítulo: “Prácticas de cuidado de la vida en contextos de guerra”.

Históricamente, la educación infantil se ha configurado mediante un conjunto de prácticas de cuidado y formación, que no tendrían que entenderse como opuestas o contrarias. Es bien sabido que, en los escenarios de enseñanza formal de la infancia, los bebés, niños y niñas más pequeños demandan una constante atención, también es cierto, aunque menos sabido, que prácticas como el cambio del pañal, la alimentación, el descanso, tienen un sentido pedagógico, en tanto gesto de atención ante la solicitud del otro: incluye miradas, contacto, voces, dedicación, que generan afectaciones en la constitución subjetiva tanto del niño/a como de la maestra/o. Cuerpo, saber y afecto se entrelazan en clave de cuidado y enseñanza. “Sensación, acción y palabra enlazadas en el mismo ritual van a colaborar a comprender cómo la palabra mueve la sensación habla y la acción toca” (Calmels, s.f, p. 2).

Este tipo de prácticas se repiten a diario, varias veces al día, lo cual forma parte de la acogida, atención y soporte que implica educar a la cría humana sobre la base de unos saberes comunes (Antelo, 2005). Que sean repetitivos no quiere decir que necesariamente sean mecánicos ni rutinarios, lo cual dependerá del tipo de operaciones gestuales, verbales, atencionales y afectivas que hagan parte de este repertorio de prácticas, como cambiar, dar de comer, limpiar, atender el llanto. En este sentido, se puede decir que se enseña con el cuerpo y sus gestos. Un ejemplo de ello, puede ser la tradicional nana «Sana que sana, colita de rana» en la que se conjugan tacto y contacto, enseñanza y cuidado.

No resulta sencillo, entonces, responder a la pregunta por la enseñanza en la educación infantil, menos aún si se la relaciona con contenidos específicos. Pero es justamente ese carácter de complejidad y misterio el que quisiéramos resaltar.

Lo más bello que podemos experimentar en educación infantil es el misterio. Aquel a quien esta emoción le es extraña, que no puede detenerse para maravillarse y permanecer extasiado, es como si estuviera muerto: sus ojos están cerrados (Einstein, 1931, p. 6).

Para Einstein, el misterio es una emoción que produce sentidos y abre caminos para el descubrimiento y la creación. Un

impulso que inspira y se hace asombro, lo que sorprende y anima a la búsqueda de verdades a través de la experiencia. Entonces, ofrecer el mundo en el encuentro con los niños y las niñas exige formas creativas poco explícitas, actos de provocación para advertir lo inesperado, para asombrar e instigar la curiosidad y la pregunta.

No se trata de entregar verdades que niegan la búsqueda y anulan la capacidad del ser para pensar. Es proponer experiencias que trastocuen los sentidos, descentren las certezas y aviven el deseo de saber por sí mismo. El asombro como emoción vital de fascinación e incertidumbre es el origen, donde el cuerpo y la mente se expande, pregunta, dialoga y produce transformaciones de sí en relación con el otro y con el mundo<sup>30</sup>.

Es preciso que la maestra/o de educación infantil aprenda con las niñas/os y produzca un devenir infancia para habitar el mundo con esta actitud, liberándose de las certezas para entrar en el vacío que posibilita otras lógicas, la que exige nuestra atención, para sorprenderse ante lo desconocido y maravillarse con la novedad. Mantener y provocar la atención es la aurora del presente, una disposición que se aprende y hace susceptible al ser para inquietarse, asombrarse y preguntar.

Construir tiempos y espacios para fascinar desde el enigma es despojar “la posición del espectador pasivo por la del investigador o el experimentador científico que observa los fenómenos e indaga las causas” (Rancière, 2017, p. 12). El enigma es la provocación que choca e incita la pregunta. Preguntarse es la condición de posibilidad para saber, pero la respuesta inmediata cierra el camino, entonces, vale la pena responder con nuevas preguntas que, como umbrales, producen nuevas inquietudes que amplían el panorama de aquello que inquieta. Es “un modo de habitar la tarea de educar: vivir la pregunta y la investigación que ella puede iniciar, dejarse afectar por la pregunta y colocarse dentro de la pregunta, afectado por ella” (Kohan, 2020, pp. 151-152). Un ejercicio que hace experiencia porque atraviesa al ser.

---

30 Al respecto, se puede ampliar en el trabajo: *Reencantar la escuela: Encuentros entre infancia, filosofía y el arte de la magia* <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2644/te.2644.pdf>

La enseñanza en educación infantil sucede en medio de acontecimientos complejos y es ese el rasgo fundamental de su identidad irreductible (Hoyuelos, 2015), su magia, su misterio indescifrable, que, tal vez, convenga más mantenerla en ese estado, aunque ello implique no responder del todo, o solo tentativamente, a la pregunta ¿qué se enseña en educación infantil?

## **Relaciones entre Didáctica y Currículo en Educación Infantil**

El currículo entendido como proceso converge con la didáctica para dar lugar a una comprensión más amplia de la realidad escolar, al tiempo que le permite al maestro/a crear y recrear los sentidos sobre la enseñanza. “Pensar el currículo como proceso implica tener en cuenta que lo prescriptivo no se conserva de manera estable, inmóvil, sino que se encuentra en movimiento” (Barrón y García, 2021, p. 32). Este movimiento está dado por la práctica del maestro/a, la cual se nutre de múltiples interrelaciones subjetivas y procesos reflexivos que la dotan de un carácter dinámico y abierto al cambio. Sin embargo, “Todavía nos queda mucho camino por recorrer a fin de dotar a la educación inicial de prácticas específicas que den sentido a la tarea didáctica que se realiza en sus aulas” (Sarlé, 2011, p. 90).

Dichas prácticas no tendrían por qué ser entendidas como una prescripción de actividades, mucho menos como un simple hacer, por el contrario; pensar la didáctica como expresión de lo curricular, convoca al maestro/a a reconocer y situarse en medio de las disputas por el sentido del educar y el enseñar, en las que se debate y decide sobre la selección y organización del conocimiento escolar y el tipo de sujeto a formar. Contexto en el cual él/ella está llamado a asumir una postura, tomar ciertas decisiones que den cuenta de su forma de pensar y entregarse a la artesanía propia de su oficio, lugar desde el cual emergen las configuraciones didácticas en tanto despliegue de modos singulares de la enseñanza en contextos específicos. De acuerdo con Barrón y García (2021):

La noción de configuración didáctica posibilita el reconocimiento de la puesta en juego de las concepciones epistemológicas del profesor en torno al conocimiento, a lo didáctico, a su práctica, a la enseñanza, al aprendizaje, al papel que juegan los contenidos en la construcción del conocimiento y a la relación docente-alumno. (p. 34)

Pese a admitir el carácter reflexivo y siempre abierto de lo curricular y lo didáctico, no se pueden dejar de señalar también las ambigüedades, complejidades e imprecisiones siempre presentes a la hora de enseñar, ¿se puede llegar a especificar con tanto rigor aquello que guarda un carácter siempre relacional y, por tanto, emergente e incierto? ¿Qué márgenes deja abiertos la didáctica para que se desencadene en el aula lo no planeado? ¿Cómo activar unas ciertas operaciones de distanciamiento y recorte de la realidad, necesarias para apropiarse el conocimiento escolar, sin llegar a desconocer las relaciones explícitas y sutiles entre distintos objetos de conocimiento? ¿De qué manera los lenguajes construidos para dar cuenta de ciertos objetos de la cultura y el mundo social pueden plantear la apertura necesaria para comprender otras narrativas del mundo?

Estas son algunas de las preguntas que surgen en medio de la práctica educativa con niños y niñas del nivel inicial, contexto en el que las maestras/os enfrentan a diario la tensión entre, por un lado, reconocer y enseñar lo específico de un proceso educativo que demanda atender a las particularidades de una población que, de acuerdo con Arendt, constituye la novedad, en medio de un mundo previamente construido, pero abierto a la transformación. Por otro lado, la necesidad de dejar abiertas las posibilidades para que, en medio del encuentro con los niños/as, pueda surgir lo imprevisto, lo no planeado.

En este sentido, es preciso señalar que no siempre nuestras miradas se cruzan en el mismo punto, muy pocas veces coinciden el enseñar y el aprender, por más esfuerzos que se hagan; sin embargo, ese momento incierto, que puede llegar a suceder, demanda del maestro/a formación y disposición. En este punto se considera fundamental que la enseñanza en educación infan-

til se ofrezca como un espacio de pensamiento que contemple ese tipo de aperturas hacia lo nuevo, ya que:

Hablar de enseñanza es hablar de ese necesario conjunto de ambigüedades, de desfasajes, de ambiciones trucas y utopías imprescindibles (que son dos modos diferentes de nombrar la misma cosa). Y hablar de didáctica es, también, hablar del otro, de la alteridad y la brecha que conecta a la persona con los otros, que es el espacio en que la enseñanza tiene lugar. Esta es la principal razón por la que la didáctica no puede ser el territorio de un lenguaje puramente técnico, en el que se perfeccionen métodos y sistemas, sino que demanda ser, también y sobre todo, un espacio de pensamiento sobre la enseñanza situada, sus sujetos, sus experiencias, sus ambiciones, sus límites y sus potencias. (Brailovsky, 2019, p. 93)

## **¿Una Didáctica de la Educación Infantil?**

Resulta fundamental señalar que, si bien inicialmente la educación infantil se configura sobre las elaboraciones modernas en torno a la noción de infancia, en la actualidad nos encontramos en medio de un escenario de importantes replanteamientos, los cuales confluyen en lo que se denomina campo de estudio en infancias, en tanto espacio epistémico, social y político interdisciplinario, en el que ubican conceptos, enfoques, teorías, prácticas, discursos en torno a la infancia entendida como construcción histórica y social. La infancia, a partir de esta perspectiva, es asumida desde la complejidad de los procesos de constitución de los sujetos infantiles en la contemporaneidad, como respuesta y contraposición frente a concepciones universalistas (Aguilar, 2020).

Estos nuevos abordajes reconocen la amplitud de la infancia como experiencia, no solo abordan la infancia en tanto sujeto escolar, también se interesan por la infancia en condición de trabajo infantil, en situación de calle, la experiencia de la infancia en la ruralidad, las subjetividades infantiles en relación con la cultura mediática y el consumo, entre otras formas de configuración de la experiencia de infancia, que permitan dar cuenta de su construcción histórica y social.

Existen posturas diferentes, porque sus argumentos se fundamentan en aportes de otras disciplinas. Por ejemplo, la psicología evolutiva que, a lo largo de la historia, investiga sobre el desarrollo y funcionamiento de la mente infantil – cómo piensan, se comportan y sienten los niños –. Estudios que históricamente se constituyen en un estatuto que fundamenta ideas educativas respecto a lo emocional, social y cognitivo. Su fuerza está en la defensa del argumento de que lo que sucede en estos primeros años configura al ser para el resto de su vida, ¿y ... su presente?

En el contexto de los estudios culturales, la antropología de la infancia centra sus estudios en los análisis de la cultura. Se pregunta cómo la infancia se constituye, vive y pone en uso valores y sentidos a partir de las dinámicas de transmisión de experiencias inter e intrageneracionales (Geertz 1989; Gómez 1997). ¿Es la infancia solo un producto de lo que trasmite la cultura? ¿Y... su propia voz?

La mirada de la infancia desde la Economía del Desarrollo Humano reconoce y se fundamenta en los estudios del premio nobel de economía James J. Heckman (2013), quien demostró que, si se quiere reducir los déficits y fortalecer la economía, se debe invertir en la educación de la primera infancia. Esta inversión, cuando es efectiva, reduce los costos sociales y tiene una tasa de retorno económico a largo plazo. Un argumento que sustenta muchos proyectos contemporáneos, ¿cuál es el precio de la infancia?

La sociología de la infancia, por su parte, comprende y estudia la niñez como una categoría o fenómeno social que se construye. Esta disciplina defiende a niñas/os como actores sociales. Para Gaitán (2006), la infancia es la condición social delineada por las relaciones de poder en su relación con la construcción cultural e histórica. Las niñas/os son los sujetos que se movilizan en este espacio social.

En el ámbito de la historia, son bastante conocidos los trabajos de Ariés (1989), DeMause (1982) y Carli (2006) en relación con las transformaciones en los sentimientos hacia la

infancia, la vida cotidiana y las instituciones encargadas de su cuidado y formación, transformaciones de las emerge un sujeto infantil atravesado por diferentes relaciones de poder, tanto en la figura del hijo como del alumno.

Esta amplitud, si bien permite problematizar los contextos y las condiciones en que se produce la experiencia de infancia, dejando de lado su abordaje como categoría con pretensiones de homogeneidad para reconocer su carácter plural (Amador, 2012), también genera inquietudes y tensiones con respecto a la especificidad, en los procesos de construcción de conocimiento sobre y con niños y niñas en situación educativa. En este sentido, consideramos importante reconocer criterios contextuales (familia, escuela, comunidad) y poblacionales (niños y niñas de educación inicial y educación preescolar) a la hora de definir el objeto de estudio de la educación infantil.

Por lo anterior, pensar las infancias en el contexto educativo de la educación infantil en Colombia es analizar la forma como se concibe su escolarización [...] Bajo esta mirada se comprende que la escolarización de realiza a través de diferentes instituciones (escuelas, jardines infantiles, etc.). (Restrepo-Restrepo, 2022, p. 4)

En este punto resulta fundamental que la pedagogía infantil construya y delimite su especificidad a partir de los discursos y prácticas consolidados históricamente<sup>31</sup>. Así, retomando la pregunta por la enseñanza dirigida a niños/as de educación infantil, la cuestión de su especificidad se plantea alrededor de aspectos como: la noción de infancia, las intencionalidades pedagógicas, los espacios y modalidades en los que se educa, el vínculo pedagógico, las relaciones con la cultura, la familia y la comunidad. Con base en estos aspectos, Rosa Violante (2018) propone pensar la didáctica de la educación infantil como una didáctica específica y necesaria que responda a las particularidades de este nivel educativo, el cual:

---

<sup>31</sup> Este aspecto del análisis propuesto viene siendo estudiado en el desarrollo de la tesis doctoral en pedagogía y didáctica “De la crítica del cuidado al cuidado como crítica: condiciones de posibilidad para pensar la pedagogía infantil como campo de saber”

[...] se refiere a todo el conjunto de acciones que despliega el adulto para que los bebés y los niños crezcan en un ambiente seguro y enriquecedor, que potencie el desarrollo de sus diferentes dimensiones al mismo tiempo que se les ofrezca como un universo a descifrar, construir y transformar. Enseñar en el nivel inicial supone acompañar al bebé y al niño en la construcción de los significados culturales que portan los objetos, las acciones, los gestos, los modos de actuar, los festejos, las costumbres. (Violante, 2018, p. 138)

Enseñar en educación infantil supone, entonces, posibilitar los vínculos del niño/a con su cultura, dar afecto, cuidar y ofrecer oportunidades para explorar el mundo con autonomía y confianza; para lo cual, la maestra/o de educación infantil necesita pensar, proponer y desplegar diferentes acciones pedagógicas como parte su compromiso ético y político con las infancias. Algunos de los pilares sobre los que se sostienen estas acciones son:

- La educación integral
- La centralidad del juego
- El respeto por los tiempos de la infancia
- Disponibilidad afectiva y corporal
- La construcción de escenarios educativos enriquecidos
- El ofrecimiento de experiencias directas
- La articulación entre familia, comunidad e instituciones

En este contexto de la especificidad de la enseñanza dirigida a niños/as de educación inicial, se hace necesario pensar lo didáctico como expresión de lo curricular. De acuerdo con lo planteado por Barrón y García (2021), la didáctica es una construcción, una configuración que surge como respuesta a cuestiones e inquietudes curriculares y pedagógicas; en cuanto tal, tiene una base contextual y dimensión política que, para el caso de educación inicial, estarían dadas por las características de los procesos curriculares desde los cuales se busca propiciar y acompañar a los niños/as en su inserción y transformación en la vida cultural y social; así como las apuestas formativas que buscan desplegar la condición humana en sus múltiples lenguajes, saberes y modos de existencia.

En Colombia, la ley 115 (Congreso de la República de Colombia, 1994) considera que la educación preescolar es la ofrecida al niño menor de seis (6) años, para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas (Art. 15). Una mirada que generaliza y piensa en la organización, entonces, se comprende como grupo etario –por su edad, intervalo de tiempo del ciclo vital–. Se les reúne para propender su desarrollo en cinco dimensiones e invita a producir cierto tipo de experiencias pedagógicas.

En el 2017, el MEN presenta las Bases Curriculares que se constituyen en los referentes para la educación inicial y preescolar, lineamientos sugerentes para diseñar propuestas educativas y garantizar el desarrollo infantil. Documento que, en su inicio, reconoce la importancia de la educación infantil desde diversos estudios que demuestran la expectativa de percibir a futuro “retornos en diferentes niveles: económicos, con mejores tasas de empleo, ingresos y reducción de la desigualdad intergeneracional” (MEN, 2017, p. 21), pero ¿y su presente? ¿Este sentido de retorno es suficiente motivación para construir experiencias educativas? ¿Cuáles son los sentidos de la educación infantil... su futuro? ¿Qué se enseña? ¿Existen lineamientos determinantes? ¿Cuál es la fuerza argumentativa que delinea el camino? ¿Hay solo un camino? ¿Qué tipo de experiencias son las propicias? ¿Qué determina si una experiencia es apropiada o no en educación infantil?

La Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC reconoce, estudia y problematiza estos lineamientos, cuestiona también algunas razones que hacen de la infancia objeto de formación estructurada, para cumplir algunos deseos políticos y económicos de las grandes organizaciones educativas y políticas. La preocupación y defensa de la infancia en su presente nos hace pensar en otros caminos e intenciones, lo que configura propuestas alternativas que sacan de las lógicas mercantilistas, desarrollistas y futuristas. Uno de los caminos para pensar desde otras lógicas –las que hacen resistencia– es abrir discusiones

y conversaciones sobre: «El Encuentro educativo y el vínculo como alianza entre infancias»<sup>32</sup>.

## **Educación Infantil: Encuentros, Vínculos y Alianzas**

Encuentro como «sustantivo» es llegar y hallarse con algo, lo casual que reúne, que crea expectativas. Encuentro como «verbo». Encontrar, descubrir lo no visto o esperado, exige atención y disposición de los sentidos para percibir lo nuevo y dejarse afectar. Encuentro también puede ser un movimiento que descentra, choca y encuentra oposición o rivalidad, lo que implica una disposición para atender y escuchar lo otro, una concurrencia de diversidades que exhortan la diferencia como potencia y posibilidad para dialogar y pensar desde diferentes posturas o lugares.

El encuentro en todas sus acepciones implica proximidad, relaciones y vínculos. Por eso, la experiencia educativa con la infancia es un encuentro como sustantivo y verbo. Un tiempo y espacio de conjunción entre sujetos vivos —niños, niñas, maestra/o— en condiciones de igualdad, pensamientos diversos que confluyen para construir o deconstruir lo pensado o sentido. La relación pedagógica para Meirieu (2009) exige cercanía para percibir emociones, inquietudes y pensamientos, es decir, “que se transmita humanidad” (p. 100). Cercanía es caminar por la frontera, no invadir o ahogar, un encuentro para visualizar y percibir sin perder la singularidad, pero con la disposición para establecer interacciones y aventurarse a afectar o ser afectado.

Para Deleuze y Parnet (2004), un encuentro es un devenir o una alianza. Se encuentran “personas, pero también movimientos, ideas, acontecimientos, entidades” (p. 11), encontrar no es solo el asunto de hallar algo, encontrar-se «entre» es cuando se teje

---

32 El grupo de Investigación Aión: tiempo de la Infancia de la Licenciatura en Educación Infantil, tiene diversas investigaciones, encuentros de formación y campamentos filosóficos que experimentan otras formas de encuentro y vínculo con la infancia. <https://grupoaion.com> También se destaca la colección expresiones de infancia, libros hechos con niños y niñas que evidencian pensamientos y alianzas entre infancias. <https://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php?#livros>

un vínculo y esto designa un «efecto», lo común que se produce entre diferentes, algo sucede, sin embargo, “devenir nunca es imitar, ni hacer como, ni adaptarse a un modelo” (p. 6), es un acontecimiento de doble captura, de transformación disímil, que se produce cuando se está entre diversos, sin supremacías que determinan los cambios.

Pensar la educación infantil como un encuentro alianza es un hecho que se delinea con base en la concepción de infancia, en nuestro caso la infancia no solo es una etapa de desarrollo, con características establecidas desde la psicología, la biología, la sociología, o el neurodesarrollo. Perspectivas que establecen saberes y criterios de acción según las necesidades, características y demandas. Situación que cierra y delimita las posibilidades de transformar o ser otro diferente a lo establecido y caracterizado por una sociedad. “[...] la infancia es estado y no estadio, una manera de estar y no el lugar, una actitud y no un periodo, es fuerza más que producto” (Espinell, 2021, p. 9). La infancia como estado no niega a los niños y las niñas menores de 6 años, por el contrario, defiende su subjetividad y rechaza la consideración que le ubica como una etapa de preparación para la vida adulta, es decir, una mirada que la objetiva para intervenir sobre ella, desarrollar competencias y moldear pensamientos.

Comprender la infancia como estado y concepto es una manera de defender a niños y niñas en su presente como sujetos vivos, condición de posibilidad que está más allá de los intentos de captura. Esta mirada no contradice su biología, pero sí “inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas, y abre un vacío” (Larrosa, 2000, p. 166). Esto, en el vínculo que se construye, es vital porque se parte de lo desconocido sin metas, tareas a cumplir o recorridos preestablecidos. Se reconoce su otredad, diferencia y heterogeneidad, lo que exige actitudes de hospitalidad, escucha y atención por parte de la maestra/o. Recibir y acoger sin dominación es estar abierto a sus pensamientos y maneras propias de ver el mundo. Para Suárez (2023), la infancia es el estado de inicio que necesita, por sí misma, interpretar la realidad, aquello que está ahí o se le ofrece, situación que

desencadena cuestionamientos. “Esto es posible por la atención, por la expectativa y por la dosis de asombro que se produce. Lo que moviliza pensamientos y su vigilancia continua” (p. 136). Lo que se constituye en una pista para construir vínculos educativos.

Núñez (2003) considera que la potencia del vínculo educativo se produce en la dificultad que problematiza, pero, a su vez, posibilita movimientos de resolución. “[...] la gran cuestión consiste en dar al niño una elevada idea de su poder, y sostenerla con victorias” (p. 34), reconocer en el otro capacidades para ser parte del descubrimiento y transformar sus pensamientos. El vínculo establecido con la infancia no es una situación fija, continua o inquebrantable, puede ser “un instante fugaz, tal vez solo una mirada pero que deja su marca” (Núñez, 2003, p. 38), hay momentos de conexión y atención que afectan, pero no somos dueños de esta posibilidad, es difícil controlar la decisión de aprender, esto se produce en cada quien según su propio deseo. Por tanto, establecer vínculos reclama disposiciones creativas que inviten a ser parte de, son provocaciones que dejan entrever para incitar la búsqueda, no se entrega todo de manera literal, entonces, se ofrece el mundo como desafío o inquietud a descubrir.

## **Preludio**

Concluir como preludio es terminar con la posibilidad de nuevos orígenes, porque no consideramos la de cerrar o concluir con verdades absolutas, apostamos por el movimiento natural del estudio continuo que abre nuevos senderos. Preguntar por las relaciones juego y enseñanza, lúdica y formación, pedagogía y didáctica en la educación infantil nos lleva a pensar en los espacios y tiempos que se constituyen en el umbral de caminos para ofrecer el mundo. Trayectos, movimientos, aperturas, provocaciones, hacia formas, ideas o pensamientos que no se develan, pero atraen por su misterio, por lo tanto, precisan ser asumidos con asombro.

Desde el encantamiento, la maestra/o de educación infantil piensa, siente, se relaciona y presenta el mundo. Enseña, genera

cambios y reflexiones mediante el juego de convergencias y divergencias en el que sitúa su práctica, en permanente construcción del saber pedagógico, en el que confluye su espíritu investigativo, que indaga, observa, piensa y reformula acerca de la enseñanza y sus formas.

Intuye el cuidado como expresión afectiva de la enseñanza, que produce cercanías y se percibe como ofrecimiento que reconoce la autonomía y trae la posibilidad de novedad. Habita e invita a habitar el mundo como un lugar cargado de posibilidades, abierto a la creación e imaginación, donde todo puede ser posible, por esto, recurre a diversas expresiones lúdicas —juegos, deportes, artes plásticas y escénicas, juegos de pensamiento lógicos e ilógicos, literatura, cine, magia, entre muchos—, manifestaciones que invitan a salir de sí mismo hacia el encuentro con el otro y lo otro. Formas de pensamiento y vida que acompañan la enseñanza, irrupciones creativas para provocar atención, expectativa, asombro y preguntas.

Encuentro, vínculo, alianza. Tejido de relaciones entre diferentes que produce afectaciones, cambios o rupturas en la fuerza singular. Alianza que reúne en tiempos y espacios para realizar deseos, fantasías e imaginarios de un mundo posible. Un mundo diverso para descubrirlo y habitarlo en perspectivas éticas, estéticas, cuidadosas y creativas. El aula de educación infantil es ese espacio mágico en el que todo puede pasar, en el que se conjugan poéticamente modos de vivir y posibilidades de existencia.

## Referencias

- Aguilar Rosero, D. A. (2020). Gobierno y gubernamentalidad en el campo de estudios sobre infancias. Aproximaciones a sus usos y aportes teórico-metodológicos. *Uni-Pluriversidad*, 20(02), 1-18. <https://orcid.org/0000-0002-1323-3976>
- Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 37, 73-87. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys73.87>

- Antelo, E. (2005). La pedagogía y la época. En S. Serra (Coord.), *Autoridad, violencia, tradición y alteridad. La pedagogía y los imperativos de la época*. Ediciones Novedades Educativas. pp. 9-20. <https://books.google.com.cu/books?id=crm3FZg44k4C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Ariès, P. (1989). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Avellaneda Avellaneda, Y.T y Malagón López, J, A. (2021). Prácticas de cuidado de la vida en contextos de guerra. En Suarez Vaca, M.T y Pulido Cortes, O. (Coordinadores) *Infancia y guerra: imágenes, tiempos, movimientos*. Editorial UPTC. pp.113-139
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Miño y Dávila.
- Barrón Tirado, C., y García Torres, D. (2021). Lo didáctico como expresión de lo curricular. Un acercamiento para comprender las prácticas educativas contingentes y emergentes. *Educación*, 30(59), 26-45. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.002>
- Bouso García, R. (2021). Batir alas, trazar signos: estudiar entre oriente y occidente. En J. Larrosa y M. Venceslao (Coords.), *De estudiosos y estudiantes*. Editorial Universidad de Barcelona. pp. 171-184.
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Ediciones Novedades Educativas.
- Calmels, D. (s.f). *Juegos de crianza: intervenciones e interferencias. Educar en las Instituciones Maternales. Una mirada sobre nuestras prácticas*. Conferencia. CEPA. <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/calmelsconf.pdf>
- Carli, S. (Compiladora). (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós.
- Centurión, S. E. (2017). El juego como propuesta académica. En I. Rivero y M. Ducart (Compiladores), *El juego en la formación docente: acerca del juego como recurso*. UniRío Editora. pp. 26-34.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 General de Educación*. Diario oficial: 41.214.

- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Decroly, O., y Monchamp, E. (2002). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Morata.
- Deleuze, G., y Parnet, C. (2004). *Diálogos*. Pretextos.
- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza Editorial.
- Dussel, I. (2020). Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías. En J. Collet y S. Grinberg (Eds.), *Hacia una escuela para lo común Debates, luchas y propuestas en América Latina y España*. Ediciones Morata. pp.131-146.
- Einstein, A. (1931). *Living Philosophies*. Simon and Schuster. <https://core.ac.uk/download/pdf/31058817.pdf>
- Espinel, O. (Prologo) (2021). Libro -comunidad, libro-infancia. En M. T. Suárez y Ó. Pulido (Coords.), *Diagramas y polifonías. Experiencias de pensamiento*. Editorial UPTC. pp. 8-13.
- Froebel, F. (2013). *La educación del hombre*. Trillas.
- Gaitán, L. (2006), *Sociología de la infancia*. Editorial Síntesis.
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gómez Pellón, E. (1997). Evolución del concepto de etnografía. En A. Aguirre Baztán (Ed.), *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Alfaomega, Barcelona. pp. 21-48.
- Heckman, J. (2013). *Giving kids a fair chance*. The MIT Press.
- Hoyuelos, A. (2015). La complejidad de la escuela infantil. En A. Hoyuelo y M. A. Riera, *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro – Rosa Sensat. pp. 13-54.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. NEFI Edições.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana*. Novedades educativas.
- Larrosa, J. (2021). Elogio del estudio. En J. Larrosa y M. Venceslao (Coords.), *De estudiosos y estudiantes*. Editorial Universidad de Barcelona. pp. 11-28.

- Malajovich, A. (Comp.). (2008). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Paidós.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender sí pero ¿cómo?* Octaedro.
- Mélich, J. C. (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Tusquets.
- MEN (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/3178/bases-curriculares-educacion-inicial-preescolar>
- Montessori, M. (1998). *Educación para un nuevo mundo*. Montessori Pierson Publishing Company.
- Morales Mora, L. M., Pulido Cortés, Ó., Duarte Báez, L. Y., y Chacón Quiroga, K. J. (2023). Amistad, sueños y felicidad: entre lúdica y pensamiento. En M. T. Suárez Vaca (Coord.), *Lúdica e Infancia: tejidos de pensamiento*. Editorial UPTC. pp. 17-46.
- Núñez, V. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía Social y del psicoanálisis*. Gedisa.
- Rancière, J. (2017). *El espectador emancipado*. Ediciones Manantial.
- Restrepo-Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11317>
- Rivero, I. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: una investigación para la didáctica del jugar en educación física* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata.
- Suárez Vaca, M. T. (org.). (2022). *Lúdica e infancia: tejidos de pensamiento* (1.ª ed.). Editorial UPTC. 10.19053/9789586606172.9789586606189
- Suárez Vaca, M. T. (org.). (2023). *Reencantar la escuela: Encuentros entre infancia, filosofía y el arte de la magia* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de La Plata.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.

- Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista Infancias Imágenes*, 10(2), 83-91. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4451>
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida: sobre antropotécnica*. Pretexto.
- Violante, R. (2018). Didáctica de la Educación Infantil. Reflexiones y propuestas. *Revista Senderos Pedagógicos* 9, 131-148. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.961>

# Tendencias Didácticas en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales

Daniel Alejandro Valderrama<sup>33</sup>  
Karen Alexandra Gutierrez Amaya<sup>34</sup>  
Mayel Camila Castillo Ruge<sup>35</sup>  
Diego Hernando Angulo Flórez<sup>36</sup>  
Néstor Adolfo Pachón Barbosa<sup>37</sup>

## Introducción

Si bien la educación aún es un concepto controversial, debido a los cambios sociales, tecnológicos y culturales, es notable que nos ha acompañado a lo largo de la historia y ha representado para el ser humano una forma en la cual transforma las necesidades en posibilidades, pero delimitar la educación a una definición es probablemente uno de los desafíos más amplios, debido

---

33 Docente UPTC, Grupo de Investigación WAIRA Ambiente, Comunidad y Desarrollo. Licenciado en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Magister en Ciencias Naturales y Matemáticas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3360-3890>, [daniel.valderrama@uptc.edu.co](mailto:daniel.valderrama@uptc.edu.co)

34 Investigadora Grupo AION Tiempo de la infancia. Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Candidata a Magister en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0137-7668>, [karen.gutierrez05@uptc.edu.co](mailto:karen.gutierrez05@uptc.edu.co)

35 Joven investigadora Grupo WAIRA Ambiente Comunidad y Desarrollo de la UPTC. Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Candidata a Magister en Educación y Gestión Ambiental. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6941-5912>, [mayel.castillo@uptc.edu.co](mailto:mayel.castillo@uptc.edu.co)

36 Docente UPTC, Grupo de Investigación WAIRA Ambiente, Comunidad y Desarrollo. Licenciado en Química, Magister en Docencia de la Química, Doctor en Química. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8693-1097>, [diego.angulo@uptc.edu.co](mailto:diego.angulo@uptc.edu.co)

37 Docente UPTC, Grupo de Investigación WAIRA Ambiente, Comunidad y Desarrollo. Licenciado en Biología, Especialista en Educación y Gestión Ambiental, Magister en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2189-2218>, [nestor.pachon@uptc.edu.co](mailto:nestor.pachon@uptc.edu.co)

a su constante transformación. Sin embargo, es evidente que se ha convertido en un proceso fundamental, bien sea para el desarrollo social como personal, y ha permitido la transmisión y construcción de conocimientos, valores y habilidades necesarias para la vida cotidiana (Ibagón, 2023; Lascevena, 2024; Fernández, 2024). En este contexto, resulta fundamental considerar el papel crítico que desempeñan la pedagogía y la didáctica, disciplinas que han sido esenciales en la configuración y el desarrollo de los procesos educativos. Sin embargo, antes de abordar sus funciones específicas, es imprescindible establecer su comprensión precisa y técnica, definiendo sus alcances, enfoques y aplicaciones dentro del marco educativo contemporáneo.

En ese sentido, la pedagogía como campo de estudio toma forma durante la época de la Ilustración, donde se empiezan a idear formas claras de enseñar, sin embargo, hay quienes afirman que su génesis va mucho más atrás en el tiempo, desarrollándose en la antigua Grecia, donde filósofos de renombre, como Sócrates, Platón y Aristóteles, reflexionaban sobre la educación y sus procesos de enseñanza. Si bien no es posible conocer cómo surgió, es notable que a lo largo del tiempo tomó como lugar principal los sistemas escolares, donde se dedica al estudio, análisis y diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de mejorar la formación integral de los sujetos en diversos contextos. Es importante resaltar que no se limita solo a la transmisión de conocimientos, pues se centra, a su vez, en desarrollar habilidades, actitudes y valores fundamentales para la vida cotidiana (De Lima y Gatti, 2019; Saldarriaga, 2017).

Varios teóricos, como Jean Piaget, Lev Vygotsky o, en los últimos tiempos, Paulo Freire, han dejado una huella significativa en la pedagogía, convirtiendo esta en una disciplina dinámica, en constante evolución, que se preocupa por los problemas contemporáneos (Freire, 2011; Leontiev *et al.*, 2004; Piaget, 1999). Definir la pedagogía es un desafío complejo, ya que algunos la consideran una ciencia en sí misma, mientras que otros la ven como un campo interdisciplinario. No obstante, un elemento común en todas las definiciones radica en las preguntas fundamentales que la pedagogía intenta responder:

¿qué es la educación? ¿Qué debe enseñar la educación? ¿Cómo se debe enseñar? ¿Quiénes son los responsables de enseñar? ¿En qué contextos debe llevarse a cabo la educación? y ¿cómo deben evaluarse los procesos educativos? Estas interrogantes estructuran el núcleo de la pedagogía, orientando su práctica y teoría hacia la mejora continua de los sistemas educativos.

A partir de lo anterior se desprende la didáctica, algunos autores, incluso, apuntan que es una rama de la pedagogía, encargada del estudio de la aplicación de métodos y técnicas con los cuales se enseña y aprende (Casasola, 2020). Esta aborda cuestiones que incluyen la planificación de las clases, los recursos didácticos, la evaluación del aprendizaje y la interacción entre los educadores y estudiantes. Al igual que la pedagogía, esta responde a ciertas problemáticas sobre ¿qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Con qué recursos enseñar? E incluso, ¿para qué enseñar?

Lo anteriormente expuesto es fundamental para la formación de maestros y su ejercicio cotidiano, ya que la educación, pedagogía y didáctica son componentes interdependientes que conforman la esencia misma de la escuela tal como la conocemos en la actualidad. Estas disciplinas permiten a los maestros enriquecer las experiencias educativas y experimentar con diferentes enfoques en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula. Más allá de eso, facilitan la adaptación de la escuela a las realidades y necesidades de su comunidad. Además, lleva a reflexionar sobre la evolución continua de los maestros y cómo la pedagogía y la didáctica se redefinen y toman forma en sus prácticas, ya sea en matemáticas, ciencias sociales, idiomas, CN, entre otras áreas.

Con base en lo anterior, es oportuno estudiar estas transformaciones, ya que la evolución en los enfoques pedagógicos y didácticos tiene un impacto significativo en la calidad de los procesos educativos. Por ello, este capítulo se centra en conocer las tendencias didácticas en la enseñanza y aprendizaje de las CN, realizando un análisis exhaustivo de trabajos de grado de la LCNEA, presentados en los últimos cinco años. Este estudio permite identificar y comprender cómo se han

adaptado y modificado las estrategias didácticas en respuesta a los nuevos desafíos educativos y las necesidades emergentes en el campo de las CN.

## **Enfoques Didácticos para la Enseñanza de las Ciencias**

### **Enfoque Tradicional**

Se centra en la transmisión directa de conocimientos del docente al estudiante, privilegiando la memorización y repetición de información estructurada. Este enfoque, predominante en la historia educativa, considera que el aprendizaje se logra mediante la asimilación pasiva de contenidos, donde el docente actúa como autoridad y el estudiante receptor pasivo.

La estructura jerárquica de los contenidos, organizados en secuencias lógicas, permite al docente controlar y dirigir el proceso de enseñanza, evaluando el progreso del estudiante mediante exámenes que valoran la reproducción fiel de la información. Las clases magistrales son la técnica pedagógica principal, en las que los estudiantes toman notas, memorizan y luego demuestran su aprendizaje en contextos similares a los expuestos en el aula.

Aunque criticado por su limitado estímulo al pensamiento crítico y la creatividad, este tiene la ventaja de proporcionar una base sólida en conocimientos fundamentales. No obstante, su dependencia de la memorización puede resultar en una comprensión superficial de los conceptos con escasa transferencia a nuevos contextos (Salcedo *et al.*, 2020).

Enfoque constructivista: se basa en la idea de que el conocimiento lo construye el estudiante, no simplemente el docente. Inspirado en las teorías de Piaget y Vygotsky, este enfoque resalta el papel activo del estudiante, quien, a partir de sus conocimientos previos, interpreta y comprende nuevos conceptos mediante la relación con aquello que los rodea y la resolución de problemas significativos (Palacios y León, 2000).

En este enfoque, el aprendizaje es un proceso dinámico y activo en el que la exploración, el cuestionamiento y la reflexión son fundamentales. El docente actúa como facilitador, guiando a los estudiantes en la formulación de preguntas y la construcción de soluciones, fomentando así la coconstrucción del conocimiento, que es contextualizado y dependiente de las experiencias individuales.

Las metodologías del enfoque constructivista, como el ABP y el aprendizaje colaborativo, promueven un aprendizaje significativo y profundo. La evaluación, en este contexto, es continua e integradora, donde la retroalimentación constante y la autoevaluación permiten a los estudiantes reflexionar sobre su progreso y estrategias de aprendizaje. Además, se enfatiza la metacognición, promoviendo habilidades críticas para la autorregulación y transferencia del conocimiento a nuevos contextos.

## **Enfoque Didáctico por Indagación**

Su idea principal se centra en el aprendizaje científico como la forma más efectiva de involucrar a los estudiantes en procesos de investigación similares a los de los científicos. Este enfoque fomenta la curiosidad natural, impulsando a los estudiantes a formular preguntas, diseñar sus propios experimentos, recolectar y analizar datos, y llegar a conclusiones basadas en evidencia, desarrollando así habilidades críticas, como el pensamiento analítico y la resolución de problemas (ReyesCárdenas y Padilla, 2012).

En este contexto, el docente desempeña el rol de orientador, facilitando el descubrimiento antes de proporcionar respuestas directas. Las actividades son abiertas y flexibles, permitiendo que los estudiantes investiguen temas que les resulten relevantes, lo que incrementa su motivación y compromiso. La indagación puede variar en estructura, desde investigaciones completamente abiertas hasta guías más estructuradas por el docente.

El enfoque por indagación pone un fuerte énfasis en la enseñanza de habilidades científicas, como la creación de hipótesis, planificación de experimentos y comunicación clara de resultados. La evaluación se centra tanto en el proceso como en el producto final del aprendizaje, valorando el conocimiento adquirido, las competencias de investigación y la habilidad de trabajar en equipo y transmitir ideas científicas, promoviendo el pensamiento crítico y aprendizaje colaborativo.

### **Enfoque por Competencias**

Se enfoca en el desarrollo de habilidades y capacidades específicas que los estudiantes requieren para actuar de manera efectiva en situaciones concretas y reales (Castro y Ramírez, 2012). A diferencia de otros enfoques, que pueden centrarse en la adquisición de conocimientos teóricos, este enfoque integra el conocimiento con habilidades prácticas, actitudes y valores, permitiendo a los estudiantes aplicar lo aprendido en contextos diversos. El docente en este caso actúa como un facilitador que guía a los estudiantes en el desarrollo de competencias clave, a través de actividades que promueven la resolución de problemas, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo. La evaluación en este enfoque es continua y se centra en la habilidad del estudiante para aplicar competencias en contextos prácticos, fomentando un aprendizaje significativo y contextualizado.

### **Enfoque CTS**

Se fundamenta en la comprensión crítica de la interrelación entre estos tres componentes, destacando que la ciencia y tecnología están profundamente integradas en contextos sociales, culturales y éticos. Este enfoque propone una enseñanza que no solo cubra conceptos científicos, sino que también examine sus implicaciones sociales, éticas y ambientales, promoviendo así una visión más holística y reflexiva del conocimiento científico (Quintero, 2010).

El objetivo principal del enfoque CTS es formar ciudadanos críticos y conscientes, capaces de tomar decisiones

fundamentadas sobre cuestiones científicas y tecnológicas que impactan a la sociedad. Esto implica que los estudiantes no solo deben aprender sobre ciencia y tecnología, sino también desarrollar la capacidad de analizar y reflexionar sobre cómo estos conocimientos influyen en su vida diaria, la sociedad y el ambiente. El enfoque subraya la importancia de entender las complejas interacciones entre ciencia, tecnología y valores sociales, y cómo estas pueden influir en las políticas públicas, el desarrollo económico y el bienestar social.

En el aula, el docente asume el rol de mediador, guiando a los estudiantes a través de discusiones y análisis críticos de casos reales, donde la ciencia y tecnología impactan directamente a la sociedad. A través de metodologías activas, como estudios de caso, proyectos interdisciplinarios y debates, los estudiantes aplican sus conocimientos en contextos reales, reflexionando sobre su papel como ciudadanos informados. La evaluación en el enfoque CTS valora tanto el conocimiento científico como la capacidad para analizar, reflexionar y tomar decisiones, considerando las interrelaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, y sus impactos a largo plazo.

## **Enfoque Interdisciplinario**

Integra varias disciplinas para abordar problemas complejos de manera integral, al promover la colaboración entre áreas como biología, química, física y geología, este enfoque refleja cómo los fenómenos en el mundo real resultan de interacciones entre múltiples factores (Olivo-Franco, 2019). El docente facilita la conexión entre disciplinas, diseñando actividades que permiten a los estudiantes aplicar conocimientos de diversas ciencias. Estas metodologías, como proyectos integrados y estudios de caso, desarrollan habilidades críticas y creativas en los estudiantes. La evaluación, en este enfoque, valora tanto la integración del conocimiento como el proceso de aprendizaje, utilizando proyectos y presentaciones que demuestran la capacidad de los estudiantes para aplicar conceptos interdisciplinarios.

## **Enfoque Basado en Proyectos**

Centra el aprendizaje en la realización de proyectos significativos, desafiando a los estudiantes a aplicar conocimientos científicos en la resolución de problemas reales (Varela de Moya *et al.*, 2021). Este enfoque promueve la participación, permitiendo a los estudiantes dirigir su propia investigación y construcción de conocimiento en un contexto auténtico y relevante, lo que fomenta el desarrollo de habilidades prácticas, pensamiento crítico y trabajo en equipo.

A diferencia de enfoques tradicionales más pasivos, este otorga a los estudiantes la responsabilidad de tomar decisiones y explorar sus intereses, mientras trabajan colaborativamente para alcanzar objetivos específicos. El docente, en su rol de facilitador y mentor, guía a los estudiantes en la definición de problemas, planificación del proyecto y búsqueda de soluciones, proporcionando recursos y conocimientos necesarios, pero dejando que los estudiantes lideren el proceso. Este tipo de aprendizaje es altamente motivador, ya que los estudiantes ven una conexión directa entre lo que aprenden y su aplicación práctica.

Las actividades, en este enfoque, incluyen investigación bibliográfica, experimentación, trabajo de campo y creación de productos finales, integrando conocimientos de diversas áreas de las CN y otras disciplinas, como la comunicación y tecnología. La evaluación es continua e integral, valora tanto el proceso como el producto final, y fomenta la reflexión crítica a través de la autoevaluación y evaluación entre pares, lo que contribuye a la mejora continua del aprendizaje.

## **Enfoque Basado en Modelos**

Profundiza en la creación y el uso de modelos científicos como herramientas clave para comprender y predecir fenómenos naturales, estos, al simplificar la realidad, permiten a los estudiantes visualizar conceptos abstractos y desarrollar una comprensión más profunda de los principios científicos

(AdúrizBravo y Izquierdo-Aymerich, 2009). Este proceso involucra la construcción activa de modelos, donde los estudiantes identifican componentes clave, establecen relaciones y aplican reglas científicas, fomentando así el pensamiento crítico y la capacidad de abstracción.

Por ello, los modelos no solo sirven como herramientas de enseñanza, sino como vehículos esenciales para el aprendizaje. Los estudiantes, guiados por el docente, comparan las predicciones de sus modelos con la realidad, ajustándolos y mejorándolos en un ciclo continuo de aprendizaje. Esto es especialmente eficaz para enseñar conceptos complejos y dinámicos, como ciclos biogeoquímicos y fenómenos físicos. La evaluación se enfoca tanto en la construcción del modelo como en su precisión y utilidad, valorando la capacidad de los estudiantes para identificar variables relevantes y perfeccionar sus modelos, demostrando así una comprensión profunda de los sistemas que representan.

## **Enfoque Socioconstructivista**

Integra la construcción activa y colaborativa del conocimiento, donde la interacción social y el diálogo desempeñan un papel crucial. Este enfoque combina los principios del constructivismo con una dimensión social, reconociendo que el aprendizaje está profundamente influenciado por el contexto cultural, social y lingüístico (Camargo y Hederich, 2010). En este sentido, el aprendizaje es un proceso colectivo, en el que los estudiantes construyen conocimiento de manera conjunta, enriqueciendo sus comprensiones a través de las experiencias y perspectivas de los demás.

El rol del docente se transforma en el de mediador o facilitador, promoviendo el intercambio de ideas, la negociación de significados y la construcción compartida del conocimiento. El docente diseña actividades que fomentan la colaboración y el diálogo, guiando a los estudiantes en la resolución de problemas y discusión de conceptos científicos, donde el lenguaje y

la comunicación son fundamentales, ya que permiten a los estudiantes refinar y reconstruir sus ideas en respuesta a las contribuciones de sus compañeros.

Las actividades socioconstructivistas son colaborativas y orientadas a problemas, aprovechando la diversidad de ideas dentro del grupo y fomentando un aprendizaje contextualizado en entornos reales o simulados. La evaluación valora tanto los resultados individuales como la participación en el proceso colaborativo, destacando la interacción social, la capacidad de trabajar en equipo, y la calidad del diálogo y el razonamiento compartido.

Enfoque en la enseñanza de la ciencia basada en la evidencia: se centra en un aprendizaje que destaca el uso de datos empíricos, la validación científica y el pensamiento crítico. Este enfoque considera la ciencia como un proceso dinámico sustentado en la observación, experimentación e interpretación de datos, y busca que los estudiantes comprendan cómo se generan y revisan los conocimientos científicos a partir de la evidencia (Hederich *et al.*, 2014).

Enfatiza el desarrollo de habilidades para diseñar experimentos, analizar datos y comparar hallazgos con el conocimiento existente, reforzando que la ciencia se basa en resultados reproducibles y verificables. El docente guía a los estudiantes en la investigación científica, promoviendo la revisión constante de ideas y el análisis crítico de la evidencia. Además, este enfoque fomenta la metacognición, alentando a los estudiantes a reflexionar sobre su proceso de pensamiento y cómo la evidencia influye en sus conclusiones. La evaluación considera tanto el conocimiento adquirido como la capacidad para aplicar el método científico, interpretando datos y defendiendo conclusiones basadas en la evidencia.

## **Enfoque STEAM**

En este enfoque, se promueve un aprendizaje interdisciplinario que integra estas áreas para abordar problemas reales de forma

integral y creativa. Al incluir el arte en el enfoque STEAM, se añade una dimensión creativa que resalta la importancia de la innovación y el pensamiento crítico en la educación científica, fomentando no solo la adquisición de conocimientos, sino también su aplicación en la creación de soluciones innovadoras (Pineda, 2023).

En STEAM, el rol del docente es facilitar experiencias de aprendizaje que integren disciplinas diversas, guiando a los estudiantes a través de proyectos que combinan ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y arte, para resolver problemas del mundo real. Estos proyectos no solo desarrollan habilidades técnicas, sino que también potencian la creatividad, colaboración y comunicación.

La evaluación es continua y abarca tanto el proceso como el producto final, valorando la integración de conocimientos, creatividad en la resolución de problemas, eficacia del trabajo en equipo y calidad de las presentaciones o productos finales, reflejando así la naturaleza colaborativa e interdisciplinaria de este enfoque.

## **Enfoque de Enseñanza por Descubrimiento**

Se fundamenta en la idea de que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando descubren los principios y conceptos por sí mismos, en lugar de recibir información de forma directa. Inspirado en el constructivismo, este enfoque promueve un aprendizaje activo, donde los estudiantes son los principales agentes en la construcción de su propio conocimiento mediante la exploración e indagación (Loor-Delgado y Suástegui-Solórzano, 2022).

Para esto, el docente actúa como un facilitador, diseñando actividades y entornos que fomentan la interacción con fenómenos y datos, permitiendo que los estudiantes formulen hipótesis, experimenten y reflexionen sobre sus hallazgos. Este proceso, que comienza con la presentación de un problema o situación, permite a los estudiantes descubrir principios científicos de

manera autónoma, desarrollando habilidades críticas, como la resolución de problemas y el aprendizaje independiente.

La evaluación, en este enfoque, se centra tanto en el proceso como en el resultado del aprendizaje. Se valora la capacidad de los estudiantes para diseñar experimentos, formular hipótesis, analizar datos y reflexionar críticamente sobre sus descubrimientos, asegurando una comprensión profunda y significativa de los conceptos científicos.

## **Enfoque Basado en la Resolución de Problemas**

Este enfoque coloca a los estudiantes en el centro del aprendizaje, desafiándolos a aplicar sus conocimientos científicos para resolver problemas complejos y auténticos. Se basa en la premisa de que el aprendizaje es más significativo y duradero cuando se integra y aplica en contextos reales. Al enfrentar estos desafíos, los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también desarrollan habilidades prácticas y de pensamiento crítico necesarias para el mundo real. Los problemas presentados suelen ser abiertos y multifacéticos, sin una solución única, lo que obliga a los estudiantes a investigar, analizar y tomar decisiones informadas. Estas actividades promueven la curiosidad, creatividad y colaboración, ya que los estudiantes exploran diferentes soluciones y justifican sus decisiones (Varela de Moya *et al.*, 2021).

El rol del docente es guiar a los estudiantes en el proceso de resolución, ayudándolos a identificar problemas, formular preguntas, seleccionar métodos de investigación y reflexionar sobre los resultados. Por ello valora tanto el proceso de investigación como el producto final, fomentando un ambiente de aprendizaje en el que el error es parte del aprendizaje. La evaluación es continua e integral, centrada en la capacidad de los estudiantes para identificar problemas, investigar, aplicar conocimientos científicos y comunicar sus resultados de manera efectiva.

El enfoque didáctico experiencial: este enfoque se desarrolla desde la idea de que el aprendizaje se optimiza cuando los estudiantes participan activamente en experiencias directas, conectando teoría con práctica. Resalta la importancia de aprender mediante la experiencia, donde los estudiantes se involucran en actividades prácticas que les permiten explorar y construir su conocimiento de manera significativa (Zambrano, 2019).

En este enfoque, el docente actúa como un guía que diseña y facilita experiencias de aprendizaje auténticas y relevantes. Estas experiencias, que incluyen experimentos de laboratorio, salidas de campo y simulaciones, permiten a los estudiantes aplicar conceptos científicos en situaciones reales. Este proceso de aprendizaje sigue un ciclo que comprende la experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, lo que refuerza la comprensión teórica y el desarrollo de habilidades prácticas.

Las actividades dentro de este enfoque son variadas y adaptables, promoviendo el aprendizaje a través de la acción. Por ejemplo, los estudiantes pueden participar en experimentos que les permiten interactuar directamente con los fenómenos naturales, lo que facilita no solo la retención del conocimiento, sino también su aplicación en nuevos contextos. La evaluación, en este enfoque, es continua y formativa, enfocándose tanto en el proceso como en los resultados, valorando la participación de los estudiantes, su capacidad de reflexión y la aplicación del conocimiento en situaciones prácticas.

## **Gamificación**

El enfoque basado en la gamificación emplea elementos de juego, como puntos, niveles y recompensas, para hacer el aprendizaje más atractivo y motivador. Al integrar dinámicas lúdicas en la enseñanza de las ciencias naturales, se busca mejorar la retención y aplicación de conceptos científicos, aumentando la motivación y participación de los estudiantes. El docente actúa

como diseñador de experiencias, estructurando actividades que fomentan tanto la competencia como la colaboración.

La evaluación, en la gamificación, es continua y formativa, midiendo no solo la comprensión de los conceptos, sino también la capacidad de los estudiantes para aplicar estos conocimientos en un entorno de juego y superar desafíos, lo que proporciona un seguimiento integral de su progreso (Mallitasig y Freire, 2020).

Enfoque de aprendizaje activo: se centra en involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, alejándose de métodos tradicionales pasivos. En este enfoque, los estudiantes participan activamente a través de actividades como discusiones, resolución de problemas, y experimentos, lo que fomenta la construcción y aplicación del conocimiento, en lugar de su simple memorización (Dima *et al.*, 2015).

El docente actúa como facilitador, diseñando un entorno de aprendizaje que promueve la participación y el pensamiento crítico. En lugar de ser la única fuente de información, el docente plantea preguntas, organiza actividades colaborativas y proporciona retroalimentación constante, ayudando a los estudiantes a reflexionar y mejorar sus estrategias de aprendizaje.

Las actividades, en el enfoque de aprendizaje activo, son variadas, desde estudios de caso hasta simulaciones, y están diseñadas para que los estudiantes apliquen los conceptos científicos en contextos reales o simulados. Esto no solo mejora la comprensión de los conceptos, sino que también desarrolla habilidades sociales y comunicativas. La evaluación es continua, enfocándose tanto en el proceso como en el producto del aprendizaje, utilizando diversas estrategias para medir la aplicación práctica del conocimiento y la colaboración efectiva entre los estudiantes.

## **Metodología**

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo de análisis documental y revisión de 63 trabajos de grado

desarrollados en la LCNEA de la UPTC. A través de la categorización y síntesis de los enfoques didácticos, temas abordados y tendencias pedagógicas se realizó un análisis exhaustivo de las producciones académicas generadas en los últimos cinco años. El estudio se centró en identificar patrones, correlaciones y evoluciones dentro de las prácticas educativas, utilizando gráficos de frecuencia, mapas de calor y otras visualizaciones que permitieron interpretar las dinámicas de la investigación en el programa. Este análisis se complementó con una revisión de la literatura sobre enfoques didácticos contemporáneos, lo que permitió situar los hallazgos en un contexto más amplio de las tendencias actuales en la enseñanza y el aprendizaje de las CN.

## **Resultados**

La LCNEA de la UPTC se destaca como un programa académico con una rica tradición en la formación de docentes especializados en áreas científicas y ambientales. Este programa, con un enfoque integral, prepara profesionales competentes en la enseñanza de las CN y la EA, enfatizando la integración de conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos para promover el desarrollo sustentable y la transformación educativa en la región y el país.

Sustentado en la investigación, pedagogía crítica y didáctica innovadora, el currículo del programa fomenta la apropiación del conocimiento científico y su aplicación práctica en la resolución de problemas relevantes en diversos contextos. Enfoque que capacita a los futuros docentes para comprender y enseñar procesos físicos, químicos, biológicos y ambientales, desarrollando estrategias educativas efectivas para todos los niveles educativos.

La identidad pedagógica del programa se basa en un modelo integrador que prioriza la construcción de conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria y contextualizada, formando docentes capaces de interpretar y transformar la

realidad educativa y ambiental. Los fundamentos didácticos del programa se centran en la enseñanza basada en la investigación, contextualización del conocimiento y reflexión crítica sobre la práctica docente, con el objetivo de fomentar una educación científica relevante y actual (Bell *et al.*, 2022; Ruiz, 2021).

A su vez, el enfoque pedagógico es constructivista, destacando la interacción entre el conocimiento científico y la experiencia pedagógica, promoviendo una formación integral de los docentes. La didáctica de las CN y la EA se concibe como un campo en evolución constante, en el que la investigación e innovación son clave para la mejora continua del proceso formativo (Narváez y Montenegro, 2021).

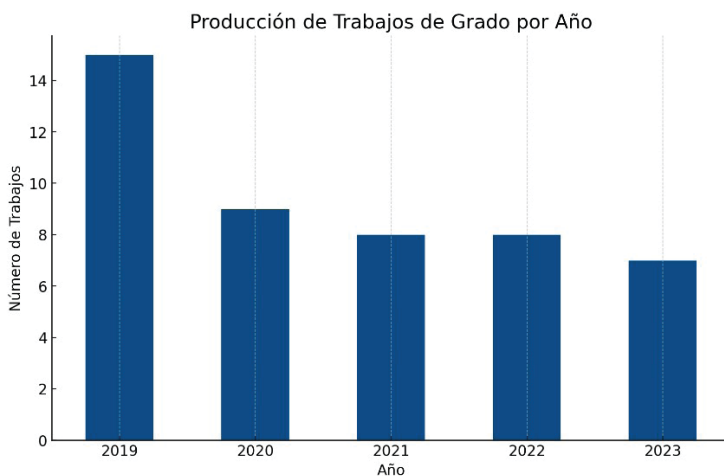
## **Los Trabajos de Grado Modalidad Investigación: Un Panorama de las Identidades Didácticas del Programa**

La producción de trabajos de grado bajo la modalidad de investigación en la LCNEA ha experimentado una tendencia decreciente en los últimos años, como se evidencia en la Figura 13, si bien se presenta un pico importante de producción de trabajos en el 2019, a partir de 2020 la disminución en el número de trabajos sugiere un cambio, posiblemente relacionado con la diversificación de opciones de grado que han ganado popularidad, desplazando la modalidad investigativa tradicional. Aunque esta diversificación ofrece flexibilidad, el descenso en la investigación plantea riesgos para la innovación didáctica y construcción de una identidad docente basada en la investigación y mejora continua de la enseñanza producto de esta (Sundaram y Buitrago-González, 2017).

Este panorama subraya la importancia de revitalizar el interés por la investigación dentro del programa, asegurando que siga siendo un componente esencial en la formación de docentes y continúe fortaleciendo una identidad didáctica comprometida con la indagación e innovación educativas (Guamán *et al.*, 2021).

**Figura 13.**

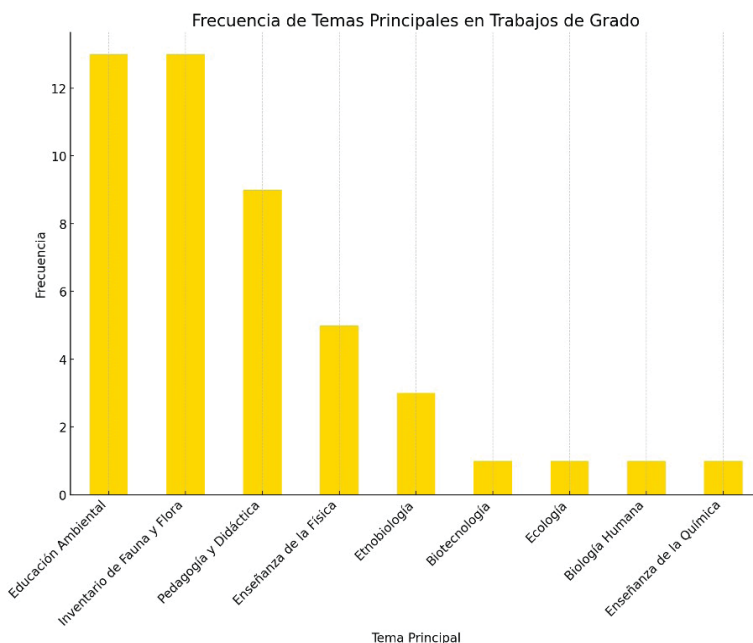
*Producción de trabajo de grado desarrollados por año*



Nota. Fuente: elaboración propia de los autores.

**Figura 14.**

*Frecuencia de temas principales en los trabajos de grado*



Nota. Fuente: elaboración propia de los autores

Desde la perspectiva de las temáticas abordadas, se observa que la EA y los Inventarios de Fauna y Flora son los temas más recurrentes, con una alta frecuencia de trabajos dedicados a estas áreas, tal como se aprecia en la Figura 14. Estos resultados reflejan una identidad del programa que prioriza la sustentabilidad y conservación de la biodiversidad, lo que es coherente con las tendencias globales y locales, que demandan una formación comprometida con los desafíos ambientales contemporáneos.

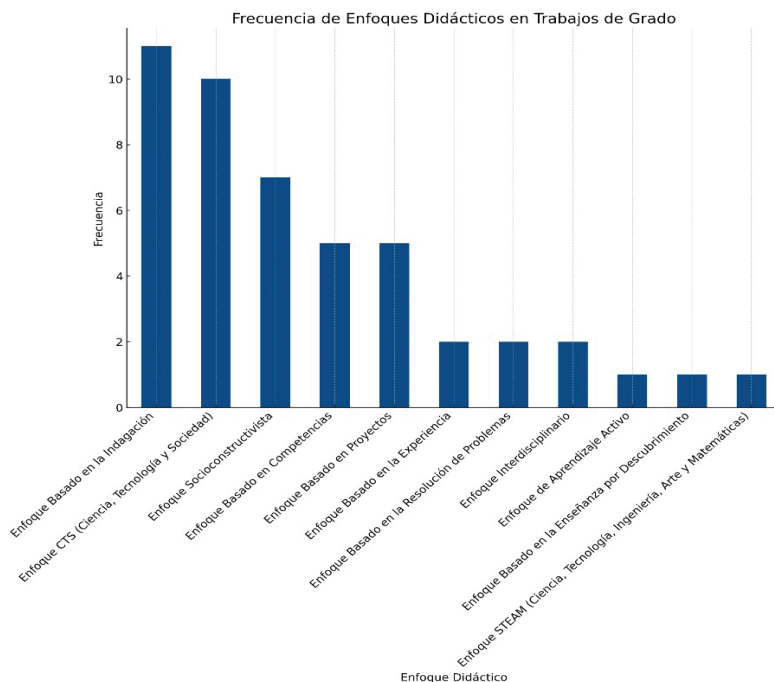
La fuerte presencia de la pedagogía y didáctica en la producción académica subraya el énfasis del programa en la innovación educativa, promoviendo no solo el conocimiento científico, sino también el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas para la enseñanza de las ciencias (Pérez *et al.*, 2023). Este enfoque, en lo didáctico, es esencial para formar docentes que sean no solo transmisores de conocimiento, sino también facilitadores de aprendizajes significativos, capaces de adaptar sus métodos a diferentes contextos educativos.

En contraste, temas como la Ecología, Biotecnología y Enseñanza de la Química muestran una menor frecuencia en los trabajos de grado. Aunque estos campos son fundamentales para una comprensión integral de las CN, su menor representación podría indicar áreas de oportunidad para fortalecer la investigación y formación en estas disciplinas dentro del programa. Fomentar una mayor diversidad temática no solo enriquecería el perfil de egreso de los licenciados, sino que también contribuiría a una visión más holística de la educación en CN, en la que todas las disciplinas se integren de manera equilibrada.

Por otra parte, la Figura 15 permite analizar los enfoques didácticos que tienen dichos trabajos, ofreciendo una visión clara de las tendencias pedagógicas predominantes en la formación de los futuros docentes, que, de acuerdo con el área de influencia del programa, educarán en CN y EA a la región nororiental del país.

**Figura 15.**

*Frecuencia de los enfoques didácticos en los trabajos de grado*



Nota. Fuente: elaboración propia de los autores

El enfoque basado en la indagación y el enfoque CTS destacan como los más frecuentemente utilizados, lo que sugiere un fuerte compromiso del programa con metodologías que promueven la investigación activa y contextualización del conocimiento científico en problemas sociales reales. Estos enfoques permiten a los estudiantes desarrollar competencias críticas para cuestionar y analizar el mundo natural, y sus interacciones con la sociedad, lo que es esencial para la formación de docentes que puedan guiar a sus futuros estudiantes hacia una comprensión profunda y reflexiva de las CN (Rodríguez, 2019; Valderrama *et al.*, 2022).

Los enfoques socioconstructivista y basado en competencias también tienen una presencia significativa, lo que indica una tendencia hacia la construcción del conocimiento de manera colaborativa. Estos enfoques refuerzan la idea de que el aprendizaje es un proceso activo, en el que los estudiantes

construyen su entendimiento a través de la interacción con sus pares, el entorno y los recursos educativos (Castellaro y Peralta, 2020).

Por otro lado, enfoques como STEAM y el basado en la enseñanza por descubrimiento muestran una menor frecuencia en los trabajos de grado. Esto puede reflejar un área de oportunidad para el programa, que podría beneficiarse de un mayor impulso en estas metodologías, para diversificar las estrategias de enseñanza y enriquecer la formación de los licenciados con perspectivas interdisciplinarias e innovadoras (Marín *et al.*, 2023).

**Figura 16.**

*Relaciones entre temas principales y enfoques didácticos en los trabajos de grado*



Nota. Fuente: elaboración propia de los autores

Complementario a lo anterior, la Figura 16 muestra la relación entre los temas abordados y los enfoques didácticos utilizados. Se observa que el enfoque basado en la indagación es predominantemente utilizado en temas de EA e Inventario de Fauna y Flora, lo que indica un fuerte vínculo entre este enfoque y la exploración de problemáticas ambientales y biológicas. Esta relación sugiere que la indagación, como estrategia didáctica, se considera altamente efectiva para abordar temas que requieren una profunda exploración y análisis de la realidad natural, promoviendo así un aprendizaje activo y contextualizado.

Por otro lado, el enfoque CTS también muestra una fuerte presencia en los temas de EA y Etnobiología, lo que refleja una orientación hacia la contextualización del conocimiento científico en función de su impacto social y tecnológico. Este enfoque permite a los estudiantes no solo comprender los fenómenos naturales, sino también analizar sus implicaciones en la sociedad, fomentando una visión crítica, sistemática y compleja (Torres *et al.*, 2023; González y Valderrama, 2021).

Es interesante notar que la pedagogía y didáctica se distribuyen entre varios enfoques, como el basado en competencias, el basado en la resolución de problemas y el socioconstructivista. Esta diversidad sugiere que la enseñanza de la pedagogía dentro del programa se beneficia de una combinación de metodologías, lo que enriquece la formación docente y prepara a los estudiantes para enfrentar una variedad de contextos educativos.

El análisis de los trabajos de grado en la LCNEA de la UPTC revela las tendencias didácticas que están modelando la enseñanza de las CN en el Programa, destacando una orientación hacia la indagación y contextualización del conocimiento científico. En particular, la prevalencia de enfoques como la indagación y el enfoque CTS indica un compromiso con la construcción de un conocimiento científico riguroso y relevante, esencial para formar docentes capaces de inspirar y transformar su entorno. Estas tendencias didácticas son cruciales para responder a los desafíos educativos contemporáneos, y se deben seguir

fortaleciendo para mantener la innovación pedagógica y asegurar una formación integral de alta calidad. En síntesis, las tendencias observadas marcan el presente y futuro de la educación científica en la UPTC, guiando hacia una enseñanza cada vez más inclusiva y comprometida con la transformación social.

## **Conclusiones**

Las tendencias didácticas en la enseñanza y el aprendizaje de las CN en la LCNEA de la UPTC reflejan un panorama en constante evolución, que responde a las necesidades contemporáneas de la educación y los desafíos globales. La predominancia de enfoques como la indagación y el enfoque CTS subraya el compromiso del programa con una enseñanza que no solo busca la transmisión de conocimientos, sino que también promueve el pensamiento crítico, la contextualización del conocimiento científico y la conexión con problemáticas sociales y ambientales actuales.

Los análisis de los trabajos de grado realizados en los últimos años revelan una identidad pedagógica y didáctica que prioriza la sustentabilidad, innovación educativa y contextualización del conocimiento. Estos elementos son esenciales para formar docentes que no solo comprendan profundamente los conceptos científicos, sino que también estén equipados para guiar a sus estudiantes en la exploración y transformación de su entorno.

Sin embargo, se destaca la necesidad de diversificar los enfoques didácticos y temas abordados en los trabajos de grado, para asegurar una formación más integral y equilibrada. Fomentar la inclusión de metodologías emergentes como STEAM y el aprendizaje por descubrimiento puede enriquecer el perfil de egreso de los futuros licenciados, preparándolos para enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI con una visión interdisciplinaria e innovadora. De esta manera, el programa no solo se mantendrá a la vanguardia de la educación en CN, sino que también contribuirá significativamente al desarrollo sostenible y la transformación social.

## Referencias

- Adúriz-Bravo, A., y Izquierdo-Aymerich, M. (2009). Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 4(1), 40-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273320452005>
- Bell, R., Orozco, I., y Lema, B. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Revista UNIANDES Episteme*, 9(1), 101116. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2518>
- Camargo Uribe, Á., y Hederich Martínez, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329-346. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552357008.pdf>
- Casasola Rivera, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 29(1), 38-51. <https://doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- Castellaro, M., y Peralta, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: Interacción, construcción y contexto. *Perfiles educativos*, 42(168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.168.59439>
- Castro, A., y Ramírez, R. (2012). Docentes vs. estudiantes. Contradicciones en la enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de competencias científicas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 5(1), 43-64. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058724002.pdf>
- De Lima, G., & Gatti, D. (2019). Educação, sociedade e democracia: John Dewey nos manuais de história da educação e/ou pedagogia (Brasil, Século XX). *História da Educação*, 23, e93210. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/93210>
- Dima, G. N., Reynoso Savio, M. F., y Glusko, C. A. (2015). La Ley de Ohm: resultados de una propuesta experimental desde el enfoque del Aprendizaje Activo de la Física. *Revista de Enseñanza de la Física*, 27(2), 63-71. <https://doi.org/10.55767/2451.6007.v27.n2.12953>

- Fernández Soria, J. M. (2024). Meritocracia, igualdad, educación. Por una vuelta a la historia social de la educación. *Historia y Memoria de la Educación*, 20, 661-664. <https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/39314>
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno.
- González Pardo, L. M., y Valderrama, D. A. (2021). Enseñanza de la física en pandemia; una experiencia desde el enfoque CTS. *TED: Tecné, Episteme y Didaxis*, 274-280. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/15104/9911>
- Guamán, V., Herrera, L., y Espinoza, E. (2021). La investigación y la formación de estudiantes de la carrera de Docencia en Educación Básica, Universidad Técnica de Machala. *Conrado*, 17(79), 55-61. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n79/1990-8644rc-17-79-55.pdf>
- Hederich Martínez, C., Martínez Bernal, J., y Rincón Camacho, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66(1), 19-54. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce19.54>
- Ibagón Martín, N. J. (2023). Transformar la enseñanza y aprendizaje de la Historia desde la Educación Histórica. Fundamentos teóricos y metodológicos. *Historia Regional*, 50(3), 1-13. <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24690732/or18qjce6>
- Lascevena Norambuena, M. (2024). Explorando la historia de la educación desde la perspectiva de John Dewey: Un análisis filosófico sobre la experiencia como generadora de aprendizaje en los tiempos contemporáneos. *Clio. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 4(8), 90-104. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12598171>
- Leontiev, A., Luria, A. R., y Vigotsky, L. S. (2004). *Psicología y pedagogía*. Ediciones AKAL.
- Loor-Delgado, A. K., y Suástegui-Solórzano, S. M. (2022). Fundamentos teóricos del aprendizaje por descubrimiento para el fortalecimiento del desempeño académico. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(9), 1247-1258.

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4629/11101>

- Mallitasig Sangucho, A. J., y Freire Aillón, T. M. (2020). Gamificación como técnica didáctica en el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 164-181. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1391>
- Marín-Ríos, A., Cano-Villa, J., y Mazo-Castañeda, A. (2023). Apropiación de la educación STEM/STEAM en Colombia: Una revisión a la producción de trabajos de grado. *Revista científica*, 47(2), 55-70. <https://doi.org/10.14483/23448350.20473>
- Narvárez Gómez, M. A., y Montenegro Mora, L. A. (2021). Didáctica de las Ciencias Naturales: Perspectivas desde la práctica docente y el conocimiento científico escolar. *Bio-grafía. Escritos sobre la biología y su enseñanza. Número Extraordinario*. 1-7. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/14840>
- Olivo-Franco, J. L. (2019). Enseñanza de las ciencias naturales en Educación Básica desde la integración: una revisión actualizada. *Warisata-Revista de Educación*, 1(3), 167-180. <https://doi.org/10.33996/warisata.v1i3.73>
- Palacios, F. J. P., y León, P. C. de. (2000). *Didáctica de las ciencias experimentales: Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*. Marfil. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=397305>
- Pérez Sierra, A. J., Placencia Camacho, L., Encinas Trujillo, M. O., Rodríguez Maldonado, D. D., y Miramontes Velázquez, S. (2023). Efectos de la ciencia y la innovación para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 7740-7763. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6760](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6760)
- Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*. Paidós.
- Pineda Caro, D. Y. (2023). Enfoque STEAM: Retos y oportunidades para los docentes. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 229-244. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.115>

- Quinteno Cano, C. A. (2010). Enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS): perspectivas educativas para Colombia. *Zona Próxima Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 12(1), 222-239. <https://doi.org/10.14482/zp.12.707.99>
- Reyes-Cárdenas, F., y Padilla, K. (2012). La indagación y la enseñanza de las ciencias. *Educación química*, 23(4), 415-421. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/req/issue/view/2948>
- Rodríguez Morales, A. (2019). La educación ciencia-tecnología-sociedad. Una metodología para docentes del Siglo XXI. *Conrado*, 15(69), 187-191. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000400187](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400187)
- Ruiz, S. E. (2021). Educación en ciencias desde diferentes contextos culturales y ambientales: Contribuciones didácticas curriculares. *Praxis & Saber*, 12(31), 52-68. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.11101>
- Salcedo, D. P. C., Palencia, K. P. P., Fuentes, A. M. P., & Nisperuza, E. P. F. (2020). Aproximación al estado del arte de la competencia indagación en el aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista Electrónica EDUCyT*, 11(Extra), Article Extra.
- Saldarriaga Vélez, O. (2017). "Historia de la pedagogía como historia de la cultura": ¿entre la historia de las ideas y la historia social? *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 44(1), 101-123. <https://doi.org/10.15446/achsc.v44n1.61218>
- Sundaram, P., y Buitrago-González, M. E. (2017). Investigación Académica: La ruta para el éxito docente y la clave para la enseñanza. *Gestión de la Educación*, 7(1), 179-189. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/27579/27828>
- Torres Merchán, N. Y., Pedreros Benavides, E. Y., y Valderrama, D. A. (2023). Abordaje de cuestiones sociocientíficas en Colombia: Una revisión sistemática 2010-2020. *Zona Próxima Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 39(1), 5-33. <https://doi.org/10.14482/zp.39.611.456>
- Valderrama, D. A., Suárez Ballesteros, C. A., Torres Merchán, N. Y., y Umbarila Benavides, J. D. (2022). Concepciones

de nanomedicina en estudiantes de educación secundaria. *Conocimiento Global*, 7(2), 62-75. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v7i2.303>

Varela de Moya, H. S., García González, M. C., y Correa Simón, Y. (2021). Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de las ciencias naturales. *Humanidades Médicas*, 21(2), 573-596. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v21n2/1727-8120hmc-21-02-573.pdf>

Zambrano Quiroz, P. M. (2019). La innovación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el modelo experiencial. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(2), 94-102. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2901/2996>



Este libro se terminó de imprimir en el  
mes de noviembre de 2025 en  
SB Digital Publicidad S.A.S.  
Tunja • Boyacá • Colombia