

1-1-2018

## **La didáctica en la educación superior: modelo de análisis de prácticas de enseñanza universitarias lasallistas**

Andrés Gabriel Espejel Fuentes  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

Doris Marcela León Hernández  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

Follow this and additional works at: [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas)

---

### **Citación recomendada**

Espejel Fuentes, A. G., & León Hernández, D. M. (2018). La didáctica en la educación superior: modelo de análisis de prácticas de enseñanza universitarias lasallistas. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/lic\\_lenguas/521](https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/521)

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

**LA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:  
MODELO DE ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIAS  
LASALLISTAS**

**ANDRÉS GABRIEL ESPEJEL FUENTES**

**DORIS MARCELA LEÓN HERNÁNDEZ**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS  
BOGOTÁ D.C, JUNIO DE 2018**

**LA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:  
MODELO DE ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIAS  
LASALLISTAS**

**ANDRÉS GABRIEL ESPEJEL FUENTES**

**DORIS MARCELA LEÓN HERNÁNDEZ**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Licenciada (s) en  
Lengua Castellana, inglés y francés**

**Director**

**JOSÉ RAÚL JIMÉNEZ IBÁÑEZ**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS  
BOGOTÁ D.C, JUNIO DE 2018**



RECTOR:

**Hno. ALBERTO PRADA SANMIGUEL**

VICERRECTOR ACADÉMICO:

**CARMEN AMALIA CAMACHO**

DECANO FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:

**GUILLERMO LONDOÑO OROZCO**

DIRECTOR DE PROGRAMA

**NORMA SOFÍA VANEGAS TORRES**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

**SABER EDUCATIVO, PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO**

TEMA DE INVESTIGACIÓN:

**FORMACIÓN DOCENTE**

DIRECTOR TRABAJO DE GRADO:

**JOSÉ RAÚL JIMÉNEZ IBÁÑEZ**

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

---

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C. junio de 2018

## Tabla de contenido

<b>Resumen.....</b>	<b>6</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>7</b>
<b>Objetivo General.....</b>	<b>8</b>
<b>Objetivos Específicos .....</b>	<b>8</b>
<b>Pregunta De Investigación .....</b>	<b>8</b>
<b>Justificación .....</b>	<b>9</b>
<b>Marco Teórico .....</b>	<b>11</b>
<b>Didáctica .....</b>	<b>12</b>
La didáctica desde la perspectiva técnica.....	15
La didáctica desde la perspectiva práctica. ....	17
La didáctica desde la perspectiva crítica .....	18
<b>Práctica Reflexiva .....</b>	<b>20</b>
<b>Modelo De Análisis .....</b>	<b>22</b>
<b>Método .....</b>	<b>23</b>
<b>Diseño Del Modelo .....</b>	<b>25</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>38</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>39</b>

## **Resumen**

En este informe de semillero se plantea el desarrollo de un modelo de análisis didáctico que permita reconocer los fenómenos y las singularidades que constituyen la práctica pedagógica. Para lograr llevar a cabo una iniciativa de tal envergadura, le hemos dado continuidad a las tres fases<sup>1</sup> planteadas para el desarrollo de la totalidad de la investigación; la estructuración inicial del modelo es la tercera y última.

Con el fin de presentar un modelo útil y adecuado al contexto universitario lasallista, hemos empleado el registro de observaciones en clases particulares<sup>2</sup>, en las tres sedes de la Universidad De La Salle y, entrevistas semiestructuradas a los docentes.

Para lograr sistematizar la información de manera precisa, favorecimos el seguimiento de un modelo inductivo, pues es a partir de esta información recolectada que se categorizaron los elementos, en adelante fenómenos, que inciden en todo el ejercicio docente y que, a su vez, permite analizar los componentes que subyacen a dichos fenómenos, en adelante singularidades, además de reconocer cómo éstas estructuran la práctica pedagógica desde la noción de “ser docente”.

**Palabras Clave:** modelo, prácticas de enseñanza, sistematización.

## **Abstract**

This report formulates the development of a didactic analysis model, which allows us to be aware of certain phenomenon and singularities that constitute the pedagogical practice. To carry out such a significant enterprise, we have carried on with the third of three planned stages, thus fulfilling the research in its entirety; the first setting-up of the model is the third stage.

---

<sup>1</sup> Primera Fase: Construcción y fundamentación del marco teórico. Segunda Fase: Recolección de datos (observaciones de clase y entrevistas semiestructuradas).

<sup>2</sup> Estas observaciones de clases y entrevistas semiestructuradas fueron desarrolladas a lo largo de todo el proyecto y se llevaron a cabo durante la fase dos, por nuestros compañeros del semillero.

In order to provide a useful and suitable model to the university context, we have registered the observation work of specific lessons within the three branches of La Universidad de La Salle, as well as semi-structured interviews carried out to its professors.

For us to accurately organize the collected data, we favored an inductive model since it allowed to sort out all the incidental elements upon the teaching practice, hereinafter, phenomenon. Likewise, it allowed us to analysis the components that underlie these phenomenon, hereinafter, singularities.

**Key Words:** model, teaching practice, sort out.

## **Introducción**

Este informe de semillero de investigación se enmarca en el proyecto “Prácticas de enseñanza y saber pedagógico de los profesores universitarios” avalado y aprobado por la Vicerrectoría Académica (VRAC) e implementado por la Coordinación de pedagogía y didáctica, e implementado por un equipo interdisciplinario de profesores de la Universidad.

Esta investigación surge en función de los tres objetivos planteados en el macroproyecto del semillero “Avatares de la didáctica en la educación superior”, que se mencionan más adelante en este informe. Éstos comprenden las tres fases fundamentales, que orientan el procedimiento adecuado para finalmente lograr establecer un modelo de análisis didáctico sobre las prácticas de enseñanza universitarias lasallistas.

La primera fase de esta investigación comprende la fundamentación teórica de la investigación, que analiza las distintas acepciones que, de alguna manera, están relacionados con las prácticas pedagógicas y la didáctica.

En la segunda fase se realizó la recolección de datos mediante observaciones de clase no participantes y el uso de entrevistas semi-estructuradas, de manera que lográramos realizar el correspondiente estudio de caso.



Finalmente, en la tercera fase, se desarrolla la sistematización y conceptualización de los datos recolectados, mediante la creación de un modelo de análisis didáctico sobre las prácticas pedagógicas universitarias lasallistas, que reconoce las singularidades del acto pedagógico. Este modelo, aunque es el resultado final, no será aplicado en esta investigación, con el fin de permitir que cada profesor y/o directivo lleve a cabo los pilotajes de éste en las diferentes sedes de la Universidad de la Salle. Cada uno de las fases que direccionaron la investigación corresponde al desarrollo de los objetivos planteados para esta investigación.

### **Objetivo General**

- Realizar un análisis didáctico de las prácticas de enseñanza de profesores universitarios de la universidad de la Salle a partir del estudio de casos.

### **Objetivos Específicos**

- Generar una estructura teórica y conceptual que soporte la discusión sobre la didáctica en la educación superior.

- Establecer un ejercicio comparativo de casos que permita dar cuenta de la complejidad del enseñar en la universidad.

- Diseñar un modelo de análisis de las prácticas de enseñanza que favorezca el reconocimiento de relaciones intrínsecas en el acto de enseñar en el ámbito universitario.

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo se pueden sistematizar, a partir de un análisis didáctico, los fenómenos y las singularidades **identificadas** en las prácticas de enseñanza de profesores universitarios en distintos programas académicos de la universidad de la Salle?

## **Justificación**

Asumir una reflexión sobre la didáctica en la educación superior exige nuevas lecturas sobre el concepto mismo de lo que ésta puede significar, por cuanto sus distintas acepciones le enmarcan en otros escenarios, fundamentalmente en educación básica y media. Si bien es un vocablo que en Europa se ha seguido enriqueciendo teóricamente y en el contexto anglosajón se ha ido reduciendo a solamente la relación entre enseñanza y aprendizaje; esto implica partir del reconocimiento de numerosas acepciones referidas a: enseñar materias escolares, reconocimiento que es un don innato o intransmisible para comunicar saberes poseídos, o está referida a sistemas controlables de secuencias repetibles para interiorizar la cultura a base de decisiones normativas o prescritas.

Como punto de partida es necesario reconocer que la didáctica es una disciplina, y por tanto, tiene un objeto y contenido propio que la diferencia de otras disciplinas; y así, en tanto disciplina científica, tiene un corpus de conocimientos, es decir, un conjunto de procesos y de conceptos que están organizados y sistematizados sobre un campo de conocimientos determinado cuya circunscripción determina su objeto de conocimiento.

Este corpus generalmente está ordenado y constituido gracias al ejercicio reflexivo y de construcción teórica de una comunidad de investigadores que a lo largo del tiempo se constituyen en tradición, a través de redes, o con modos propios de investigación; los cuales a través de la práctica profesional han venido orientando ciertos resultados y han transformado esa práctica como tal.

Poder delimitar el campo propio de la didáctica exige el reconocimiento de un objeto de estudio: la enseñanza, que lo diferencia de otras disciplinas; este reconocimiento implica una demanda que puede reconocerse como campo disciplinar propio de la didáctica.

El reconocer la enseñanza como objeto de estudio de la didáctica, y en particular en el escenario de la Educación superior, exige considerar la importancia que tienen las relaciones de poder que se dan en esta acción, reconociéndola como actividad dialógica que tiende a ser productora de elementos de emancipación, y que estos elementos se dan dentro de ciertas condiciones.

Esta consideración implica negar la racionalidad instrumental que muchas veces marca la forma como se plantea el dominio del conocimiento por parte de algunos expertos, promoviendo una comunidad dialogante que genere procesos emancipadores, evitando la paternidad de suplir los procesos de reflexión del profesor universitario, donde se procure reconocer el lugar de un proceso de auto exigencia del sujeto que aprende guiado por la posibilidad de participar y por el deseo de aprender. Esto implica invertir el diálogo socrático donde es el profesor el que pregunta para pasar a la extracción de conocimientos que tiene el estudiante, y partir de lo que él sabe para vincular los intereses propios y desde allí promover todo el proceso enseñanza.

Se debe pensar la enseñanza dentro de la estructura de los deseos y encontrar cómo estos deseos guían el conocimiento y la razón, pensando en que el profesor universitario ha de generar y gestionar el conocimiento y que se reconozca como ser libre, donde el conocimiento sea liberador, superando la idea de que los contenidos son solamente conocimientos estáticos y que busquen la promoción de una transformación a través de la comunicación didáctica, donde esta comunicación procure plantear otros horizontes de comprensión del conocimiento.

Mateos, en Mainer (2002. P. 79) nos invita a considerar algunos procesos que demandan el reconocimiento del ser profesor, a propósito de la resistencia al cambio que muchas veces se presenta en nuestros escenarios educativos y que tiene que ver con varios elementos: el primero, identificar cómo hay identidades profesionales y corporativas que van unidas a unos saberes específicos y esto implica la exclusión de otros, de allí que sea importante abrir los conocimientos para romper con lo que la especialización muchas veces marca como prioridad a la hora de seleccionar determinados contenidos y no otros; sustituir este proceso de reproducción del conocimiento por ejercicio de reflexión crítica sobre problemas pedagógicos para superar esta ingenua confianza en ciertas estrategias estáticas en lo que muchas veces se vuelve rutinario a la hora de enseñar; éste proceso se rompe o se puede superar en la medida en que haya procesos de trabajo colaborativo entre los profesores para hacer de la experiencia de enseñar y aprender problemas reales y no solamente problemas de orden educativo.

Este proyecto pretende estructurar un modelo, en adelante, modelo PEULS, que facilite sistematizar el análisis de las prácticas de enseñanza a nivel universitario, orientada por supuesto a un contexto determinado como lo es, en este caso, La Universidad de la Salle. Para esto, se han planteado tres fases que permitan llevar a cabo el desarrollo de éste. La primera fase corresponde

a la fundamentación y estructuración teórica sobre la didáctica en educación superior. Como segunda fase, se encuentra la recolección de datos, que soporta el establecimiento de un ejercicio comparativo de casos que permitan dar cuenta de la complejidad del enseñar en la universidad. Por último, y como la tercera fase, está el diseño y estructuración del modelo de análisis de prácticas de enseñanza universitarias lasallista, es decir, el desarrollo y culminación de este proyecto.

La creación de un modelo de análisis didáctico surge como ejercicio pedagógico de la universidad de la Salle. Creemos que el desarrollo de este modelo puede orientar con mayor precisión investigaciones futuras, relacionadas con el ejercicio de reflexión sobre las prácticas docentes tanto a nivel institucional como individual.

Las bondades que este modelo puede ofrecer son directamente proporcionales al uso que se le da como herramienta investigativa y teórica. Es vital comprender que no buscamos responder a una pregunta simplemente, puesto que también pretendemos sintetizar los elementos estructurantes que constituyen la práctica de enseñanza universitaria lasallista desde la didáctica, entendida como un ejercicio de reflexión emancipador y dialogante.

## **Marco Teórico**

En este informe se analizarán diferentes concepciones acerca de la didáctica y la enseñanza desde la educación superior ~~en la Universidad De La Salle~~, se mostrarán algunos de los componentes y conceptos de la misma, así como la relación entre teoría y práctica docente. Asimismo, se abordarán algunas perspectivas sobre la didáctica teniendo como base las propuestas de autores en dos perspectivas; la primera desde Habermas con la propuesta de Teoría crítica de la sociedad, y la segunda, Paz Gimeno, Frida Díaz entre otros; estos últimos conciben la didáctica como un conjunto de técnicas destinadas a dirigir la enseñanza, pero desde diferentes aproximaciones, algunas se remontan a conceptos etimológicos y la analizan como una necesidad de los profesores que ha de ir más allá de la transmisión de conocimientos.

## Didáctica

La didáctica es una disciplina incluida dentro de una de las ramas de la pedagogía que se constituyó o institucionalizó en la modernidad con autores como Ratke, Comenio, y Herbart. Sin embargo, esta disciplina ha sido afectada por otras disciplinas sociales y se ha modificado por diferentes escenarios de la práctica educativa. Esto ayudó a comprender que la didáctica se puede abordar desde diferentes perspectivas o marcos de referencia como por ejemplo desde: la lingüística o la historia.

Por ejemplo, desde lo lingüístico, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE, 2014) la didáctica tiene origen griego διδακτικός didaktikós; que tiene diferentes acepciones: 1. adj. Pertenciente o relativo a la didáctica o a la enseñanza. 2. adj. Propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir. 3. adj. Que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir. 4. f. Arte de enseñar. Es así, que a pesar de que han surgido diferentes perspectivas referentes a la didáctica; es evidente que ésta trata cuestiones relacionadas exclusivamente con la enseñanza.

En este punto, al partir de la comprensión de que el eje central de la didáctica es la enseñanza, es importante mencionar algunas acepciones respecto a esta última. La enseñanza en muchos de los casos se limita al adoctrinamiento, instrucción y transferencia de conocimientos. Sin embargo, Gimeno y Pérez (1999) mencionan que hoy en día se debe enseñar para la vida, por ende, enseñar no se restringe solamente a la transmisión de información, sino que también se relaciona con la transmisión cultural, la creación de nuevas conductas o nuevos hábitos a través del desarrollo, el entrenamiento de ciertas habilidades, el desarrollo natural de los sujetos y la producción de cambios conceptuales; en últimas, la enseñanza no es un ejercicio puramente catedrático-condicionante, es más bien un proceso emancipador y dialogante, que se debe únicamente a la naturaleza reflexiva de cada sujeto.

De otra parte, históricamente el término didáctica comienza a usarse en el siglo XVII por Ratke en el contexto de la reforma luterana. Pero fue Juan Amos Comenio que en su libro *Didáctica Magna*; obra fundacional de esta disciplina, ayudó a que el término tuviera un reconocimiento global. La obra define la didáctica como “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia” (Comenio como se citó en Campos, 2016, p 7).

Entonces la didáctica ha procurado convertirse en un saber vinculado al saber práctico o personal del profesor.

Desafortunadamente, a lo largo del tiempo, se ha venido vinculando a las palabras arte y técnica, quitándole valor de cientificidad a la didáctica ya que se sigue orientando el saber didáctico hacia la estructuración de propuestas para el trabajo en el aula, ejemplos de esto son la manera de enseñar o las alternativas para lograr la participación de los estudiantes (Díaz, 1995).

Según Bolívar (1995) Comenio también definía la didáctica como un método útil para enseñarle a todos los niños con seguridad todos los conocimientos necesarios. Asimismo, inculcarles cualidades de carácter para que pudieran desenvolverse en su entorno. Esto implica que la didáctica, y apelando no solamente a la enseñanza, conlleva también a la planificación, y especialmente, al uso de ciertos métodos en relación con la organización de la clase. Así, la didáctica formó parte de un ejercicio de orden racional, por cuanto hay un uso específico de la razón para estructurar y promover unas posibilidades específicas de organización de los contenidos y los métodos para transmitir un conocimiento. Se abre aquí una discusión interesante en cuestiones de lo racional, ya que por un lado se reconoce a la didáctica como un espacio intencional y sistemático caracterizado por la estructuración de los procesos de enseñanza; y por otro lado, se abre como una posibilidad permanente de superar la sistematización donde el profesor puede crear y establecer nuevas relaciones entre el conocimiento, el estudiante y sus propias perspectivas, y comprensiones que tiene sobre el acto enseñar (Sánchez, 1983, p. 408).

De otra parte, en palabras de Zuluaga (1999): “la didáctica es un conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber” (p. 139); por lo tanto, no es solamente un conjunto de métodos o la aplicación de unas fórmulas para enseñar bien, sino que suponen todo un proceso pedagógico con un objeto de enseñanza, un contenido, unas teorías del aprendizaje, unos contextos y unos sujetos, por eso no es lo mismo enseñar matemáticas que enseñar ciencias sociales; ni tampoco es lo mismo enseñar a niños que a adultos, así mismo este autor establece dos tipos de relaciones en la didáctica, una hacia adentro; la forma de enseñar y con lo estrictamente disciplinar, y otra hacia afuera; con la mirada histórica desde los sujetos. En este sentido, ese saber permite visibilizar y poner sobre la mesa aquella discusión sobre eso de lo que no se habla en clase, pero hace parte de ella; la realidad histórica de quienes juegan un papel en el acto pedagógico.

De acuerdo con Tamayo (2013), la enseñanza surge a partir de la historia y de las prácticas pedagógicas; entonces como se mencionó en párrafos anteriores, la enseñanza es el objeto de estudio de la didáctica, pero ‘la enseñanza’ como categoría está configurada por múltiples relaciones: con el lenguaje, con el pensamiento, los valores, la ciencia, los saberes, la cultura, la ética, el arte, la política, los saberes de los alumnos y de los maestros, los textos; y sobre esta compleja red es posible realizar investigaciones para la conceptualización, aplicación y experimentación en didáctica.

Ahora, Camilloni (2008) justifica la didáctica en cuatro razones, que tienen relación con el sentido de nuestra investigación. : Primera, la educación se ha impregnado de todos los hechos que le acontecen sincrónica y diacrónicamente evidenciando las diferentes modalidades en las que se ha venido presentando la enseñanza. Tal es así, que cuando se estudian los diversos sistemas educativos con el transcurrir del tiempo se ha encontrado que muchos de ellos se sustentan con diferentes formas de persuasión incluso de adoctrinamiento. Entonces si se creyera que todas las modalidades de educación son legítimas la didáctica no sería necesaria. (Camilloni, 2008, p. 20).

Segunda, se puede enseñar de diferentes maneras: “si creyéramos que todas las formas y modalidades de enseñanza que existen tienen el mismo valor, esto es, que son igualmente eficaces para el logro de los propósitos de la educación, entonces la didáctica no sería necesaria” (Camilloni, 2008, p. 20). La enseñanza como práctica social, académica, y pedagógica, está inscrita en concepciones epistemológicas, éticas y políticas que le dan significado a la acción y marcan pautas de actuación de los maestros.

Tercera, muchos de los contenidos de la enseñanza provienen de campos científicos y disciplinarios organizados según su propia esencia (epistemología) “si creyéramos que la enseñanza debe transmitir los contenidos disciplinarios y científicos con la misma lógica que se descubrieron y con la que se justificaron y organizaron en cada campo disciplinario, entonces la didáctica no sería necesaria” (Camilloni, 2008, p. 20). En otras palabras, esto es lo que conocemos como “transposición didáctica”, la cual investiga la relación entre el saber sabio y el saber para ser enseñado que está mediado por preguntas como: ¿para qué? ¿A quién? ¿Cómo? enseñar (Carvajal, 2012). Y que no se reduce a la simple transmisión de contenidos específicos de las ciencias, sin contextos, sujetos ni intereses.

Cuarta, así mismo en la última de las justificaciones Camilloni (2008) sugiere que: “si pensáramos que las cuestiones curriculares básicas ya han sido resueltas y que no es imprescindible someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que las sustentan, entonces la didáctica no sería necesaria.” (p.20) Esto nos muestra diferentes corrientes curriculares: técnicas, prácticas emancipadoras acerca del tipo de hombre a formar, los valores que lo atraviesan, y el mundo que debe construir o deconstruir.

La didáctica se presenta de manera amplia y tiene en cuenta puntos que tienen que ver con la enseñanza, la educación, el currículo y el aprendizaje. De allí que, la didáctica no tiene una definición ni concepto único, no obstante, cumple una función autónoma por cuanto forma parte de un saber que reflexiona sobre las prácticas pedagógicas en una acción intencionada donde interactúan, saberes, y sujetos en contexto de los cuales emergen elementos que la hacen singular en la medida en que deriva de la *praxis*, cuya intención no se encierra solamente en los espacios de la formación escolar formal, sino que trasciende a otros escenarios socioculturales desde donde se generan procesos de transformación.

Así, la didáctica se acerca a las preguntas y respuestas sobre: ¿qué se quiere formar?, ¿sobre qué se quiere formar?, ¿quién forma?, ¿por qué forma?, y ¿para qué se forma?, es decir; entenderla como un recorrido intencional ético-político transversal que necesita ser explicado.

En síntesis, la didáctica puede ser comprendida también como una acción dinámica que se construye y se transforma por los sujetos que actúan en ella, reconociendo en éstos su historicidad, contextos y particularidades.

En esta investigación se pretende hacer un aporte a la didáctica desde la comprensión de Jürgen Habermas “Conocimiento e Interés” (texto publicado en 1968, en el cual este autor alemán plantea una nueva propuesta epistemológica para la teoría crítica del positivismo moderno con el propósito de analizar las relaciones entre conocimiento e interés bajo tres perspectivas; la técnica, la práctica y la emancipadora, como formas posibles de abordar el conocimiento.

### **La didáctica desde la perspectiva técnica.**



La didáctica desde la perspectiva técnica se refiere a los conocimientos adquiridos por el hombre en su contacto con el mundo y su naturaleza permitiéndole controlarla adoptando la forma de fenómenos naturales, y sobre dichos conocimientos elabora saberes que son de naturaleza técnica instrumental, lo que conocemos hoy como conocimiento científico. De igual manera, este término da cuenta en términos epistemológicos a un campo del conocimiento que definimos como empírico analítico. Habermas lo asemeja al positivismo una teoría del conocimiento que ha sido esencial en el pensamiento occidental moderno, bajo los principios de la observación y la experimentación como forma de acercarse y dar cuenta de la realidad, una realidad constituida por leyes que aprueban o desaprueban. (Habermas, 1972).

Otra significación al concepto de interés técnico “presupone unos fines determinados y, cumpliendo unas reglas conocidas, utiliza unos materiales y medios dados para conseguir aquellos fines” (Carr, 2002, p.29).

De otra parte, Díaz (1995) indica que la didáctica es una disciplina que se encuentra inmersa en una visión instrumental porque “tienden de manera consciente o inconsciente a convertirse en lineamiento normativos sobre la acción docente” (p. 13). Así mismo, Girón y Torres (2009) afirman que las técnicas, “son procedimientos o medios sistematizados para organizar y desarrollar la actividad del proceso enseñanza [...] una misma técnica puede ser llevada a cabo mediante diversos procedimientos didácticos”. Y finalmente, Vargas (1989) (citado en Chacón, 2010) señala que la didáctica como técnica hace referencia al “conjunto de herramientas que le sirven al docente para facilitar la enseñanza” (Chacón, 2010, p.5). En pocas palabras, los autores primero coinciden en que la didáctica, bajo la perspectiva técnica, es un sistema que se lleva a cabo para conseguir unos objetivos, y segundo, requiere la utilización de unas herramientas para lograr los fines ya propuestos.

Existen diversas críticas a esta perspectiva, ya que en ella subyace una concepción de la enseñanza como instrumento de control y reproducción social, para mantener inalterado el status vigente, es decir, para que no cambien demasiado las cosas en el reparto y distribución del poder en la sociedad (Tamayo, 2013).

Otro señalamiento desde lo técnico tiene que ver con la invisibilización de los principios culturales inherentes que diferencian una sociedad de otra, un ocultamiento de todo lo ‘particular’ precisamente por su carácter funcionalista bajo un modelo de desarrollo no inclusivo,

promotor de desigualdades, al que tratan de proteger. De esta manera, la enseñanza, por ejemplo, sólo ubica su funcionamiento en un conjunto de contenidos, métodos y técnicas, ajenos a cualquier cuestionamiento de la situación de injusticia y distribución desigual de oportunidades. Se trata, por tanto, de una educación instrumental, no transformadora, un tipo de realidad enfocada en contenidos funcionales al sistema socioeconómico y cultural hoy vigente (Tamayo, 2013).

### **La didáctica desde la perspectiva práctica.**

Esta perspectiva apunta a la comprensión del mundo social y natural, responde a buscar el equilibrio entre estos dos actores, la forma en cómo el sujeto se acerca a lo que le rodea, a su medio y a sus pares. Esta perspectiva se inscribe en el campo de las ciencias hermenéuticas, comprensivas, cualitativas, e interpretativas es decir en la *praxis*. La práctica es acción, relato, acercamiento, un diálogo subjetivo con el otro (Habermas, 1982)

Igualmente, Contreras (1994), afirma que la didáctica es cambiante y está atravesando por problemas epistemológicos de carácter científico y de índole reflexivo en cuanto al conocimiento; porque hay situaciones naturales que no se pueden medir o palpar y la ideología del positivismo se basa principalmente en la observación, la prueba de las cosas visibles y repetibles, y de hacer ciencia. Es así, que muchas de las disciplinas educativas y sobre todo la didáctica son de carácter práctico, que buscan cómo conseguir determinadas metas educativas dando prioridad al sentido de los procesos junto con los resultados.

Esto lo reafirma Carr (citado por Contreras, 1994): “la enseñanza no es una actividad teórica sino una actividad práctica cuyo propósito es cambiar a aquellos que se están educando de alguna manera deseable” (1983, p.140). Por tal motivo, la didáctica es una disciplina que busca más la comprensión que la explicación, manteniendo la necesidad de interpretar los significados e intenciones de los que participan en acontecimientos sociales. Hoy en día el contexto de la práctica es muy variado y desafortunadamente se limita a un lugar específico (el aula). Por eso, Brubacher, Case, y Reagan (1994) señalaron que “los docentes y directivos necesitan de un proceso que les permita tomar decisiones (...) donde los individuos den un significado a sus experiencias interpretándolas y por consiguiente, las usen como guía para tomar

decisiones” (p.112). Pero la práctica no es una actividad individual, aislada, por el contrario, es una actividad pertinente en situaciones políticas, sociales y otras en que las personas razonan apoyándose en la experiencia acerca de cómo actuar en determinadas circunstancias (Carr, 1995). Ejemplo de ello es cuando los profesores, entre ellos o con sus estudiantes, colectivamente razonan acerca de las experiencias sobre su práctica, y llegan a conclusiones que les permitan llevar de mejor manera la práctica.

Con lo anterior se puede inferir que esta perspectiva busca valorizar la intersubjetividad, en la comprensión de los fenómenos sociales a través de un análisis descriptivo de la realidad a partir de la experiencia no se quiere decir con esto que sea necesario abandonar la perspectiva científica, sino que para estudiar los sucesos humanos y sociales, es imperativo el uso de la perspectiva práctica, puesto que permite adoptar una postura que va más allá del acto de observar y explicar, ya que en la enseñanza se aprecian conductas e interacciones que requieren ser comprendidas e interpretadas colectivamente para poder dar una explicación válida a los fenómenos sociales circundantes.

### **La didáctica desde la perspectiva crítica**

Comprendida como una síntesis de los intereses técnico y práctico que apunta explicar y describir el mundo, a comprenderlo, encontrarle significado, para así transformarlo y para ello se requieren condiciones de autonomía y libertad que le permitan a los sujetos materializar dichos cambios, una característica importante de esta perspectiva es el contexto objetivo y el contexto subjetivo como condiciones para la emancipación y la libertad de los sujetos.

Otra perspectiva, es la de Paz Gimeno (1999), quien propone una herramienta de lectura para la enseñanza denominada didáctica crítica, la cual es el resultado de un proceso reflexivo que surge cuando los seres humanos son capaces de abordar el análisis de un fenómeno desde perspectivas diferentes a la usual. Su teoría sobre didáctica crítica analiza los procesos de enseñanza, y las concepciones educativas que hacen parte de la misma, así como, su finalidad, contenidos o formas examinados desde una posición crítica que tome la historia para pensar el presente. Así, la teoría crítica responde a un interés cognitivo emancipador cuyo propósito no es solo comprender la realidad sino en transformarla.

Por lo anterior, y considerando a Paz Gimeno (1999), un profesor con sentido crítico es aquel que introduce estrategias e innovaciones que posibiliten un mejor aprendizaje de los alumnos, aquel que está actualizado sobre las aportaciones científicas y los avances en el conocimiento, pero principalmente debe mantener una postura crítica que trasciende el contexto escolar.

No obstante, antes de desarrollar una didáctica crítica, es necesario que el docente aprenda a ser crítico, para esto el profesor requiere de una formación socio crítica de su dimensión histórica y actual que le ayude a ajustar las diferentes teorías de la psicología, pedagogía, políticas, etc. (Paz Gimeno, 1999). Por esta razón, para que un estudiante genere procesos críticos emancipadora primero que todo el docente lo deberá desarrollarlos por sí mismo.

Como se mencionó anteriormente, la didáctica también se debe analizar como práctica emancipadora generadora de cuestionamientos de tipo ético y filosófico como son: a quién, cuándo y para qué, emancipar. Para tratar de comprender o acercarnos a estas preguntas, nos referimos a Estela Quintar (2010) cuya apuesta investigativa sobre “didáctica no parametral” está direccionada a comprender la didáctica desde escenarios totalmente diferentes a los tradicionales, asociados con lo rígido, lo centrado, y lo esquemático. Es así, como esta investigadora argentina propone una visión didáctica inquietante, enfocada en los estudiantes como sujetos históricos que exigen nuevas formas de relacionarse con el conocimiento.

Quintar soporta su trabajo bajo tres criterios:

El primero, La construcción del conocimiento, como un acto reflexivo que genera una posibilidad de conocimiento que supera la racionalidad técnica.

El segundo, La apertura al cambio, que desarrolla una teoría de organización social en el reconocimiento de las diferencias, donde el entorno es más complejo que el sistema; en este sentido Estela Quintar (2010) aporta otro elemento importante: la planeación; partiendo de la multiplicidad y subjetividad del tiempo en relación con los sujetos, y como estos conciben la planeación como una disposición no solo a querer cambiar lo establecido, comprendiendo que el cambio es un elemento constante, dinámico y hace parte de la didáctica universitaria (Zemelman, 2010).

El tercero, El pensamiento crítico emancipador, en el cual Estela Quintar (2010) hace un llamado a las construcciones humanas sobre el aprendizaje, las cuales deben ser soportadas no solo emocionalmente sino también bajo aquello que conceptualizamos y llamamos conocimiento.

Estas variables deben estar direccionadas a transformar las formas en que vemos y vivimos la vida junto con esos componentes que la atraviesan (creencias, mitos, ritos) a través de una educación dialogante, y preocupada por el devenir de las personas y su bienestar más allá de las demandas y exigencias del sistema hegemónico que conocemos.

### **Práctica reflexiva**

Perrenoud (2007) plantea que para dirigirse a una verdadera práctica reflexiva es necesario que el ejercicio de reflexión se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que es algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen. La realidad de la práctica reflexiva se considera según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo.

La psicología, la antropología y la sociología insisten por su parte en la dimensión reflexiva del actor y de los grupos y organizaciones. La idea de reflexión en la acción se une a nuestra experiencia del mundo.

Perrenoud (2007) cita el diccionario Casares definiendo la reflexión como un sustantivo con dos acepciones, la primera en sentido propio y la segunda en sentido figurado: “Fís. Acción y efecto de reflejar. fig. Acción y efecto de reflexionar'. La primera acepción procede del verbo re-flejar, es decir hacer retroceder o cambiar de dirección la luz [...] mediante el choque con una superficie adecuada como un espejo; la segunda, de reflexionar, que es un uso figurado derivado de reflejar: Considerar nueva y detenidamente una cosa” (Perrenoud, 2007, p. 29).

Esta actitud reflexiva y el habitus correspondiente no se construyen espontáneamente en cada persona. El autor propone que la formación de un estudiante reflexivo es la formación de un

profesional capacitado para dominar su propio avance, y en el proceso se construyen las habilidades, las competencias y los saberes a partir de la experiencia.

También plantea una pregunta que es ¿es posible formar para la práctica reflexiva mediante la investigación? Lo cual es un punto en común con otros autores que más adelante serán mencionados. Perrenoud (2007) propone que para que sea posible formar para la práctica reflexiva mediante la investigación es de vital importancia valorar los conocimientos de experiencia y de acción de los profesionales y articular la práctica y la teoría para que se pueda evidenciar una verdadera profesionalización. Pero estos cambios también significan un cambio en la forma de ver la epistemología de las ciencias de la educación.

Por eso Perrenoud menciona que es mejor dejar de lado cuatro ilusiones si se quiere desarrollar una formación universitaria y profesional, la ilusión científica ya que a pesar de estar relativamente fundamentadas las teorías de las ciencias humanas son frágiles, están en constante revisión y están sometidas a eternas discusiones epistemológicas por lo cual basar una acción pedagógica exclusivamente en los conocimientos teóricos en ciencias humanas y sociales sería visto de manera imprudente, también porque no cubren sino solo una parte del proceso de enseñanza y aprendizaje así que quedan muchos espacios donde obtenemos muy poca evidencia de que puedan ser utilizadas en la práctica reflexiva.

La ilusión disciplinaria ya que la clasificación y las estructuras institucionales varían de un país a otro en función de sus tradiciones, de su nivel económico, de su cultura y su idioma, pero si consideramos que la educación es un objeto interdisciplinar se puede traspasar la barrera disciplinar y complementar por medio de la investigación y construir nuevos conocimientos procedentes de sus ámbitos respectivos. La ilusión objetivista, aunque las teorías subjetivas de los actores sean consideradas como construcciones mentales que fundamentan las conductas individuales y colectivas no significa que por esto sean válidas científicamente.

Y por último la ilusión metodológica, los especialistas en ciencias de la educación quieren, en su mayoría, convertir a los estudiantes en investigadores, pero es de vital importancia que los profesionales sepan cuál es la forma en la que las ciencias del hombre formulan y validan sus teorías, esto les permitirá como dice Perrenoud “convertirse en consumidores críticos y conscientes de la producción de ciencias humanas e incluso en colaboradores de la investigación o socios de la investigación-acción o de la investigación implicada” (Perrenoud, 2007, p. 98).

Desde esta perspectiva, la formación mediante la investigación es una maniobra útil para una formación teórica, viva, activa y personalizada. También se postula que la principal regulación de la práctica enseñante procede de la reflexión del propio practicante, a condición de que sea capaz de plantearse preguntas, de aprender a partir de la experiencia, de innovar, de observar y de adaptar de forma progresiva su acción a las reacciones previsibles de los demás. Con esta intención, formar a los enseñantes mediante las investigaciones, en principio, un método activo de formación teórica. Pero, sobre todo, es un punto de acceso a un terreno común en el que la postura científica y la postura práctica pueden reunirse, con la voluntad de dilucidar ciertos fenómenos para comprenderlos o dominarlos en la unión del saber local y el método científico. (Perrenoud, 2017, p. 99).

### **Modelo de análisis**

El concepto de modelo presenta una ambigüedad interpretativa que dificulta el planteamiento de objetivos al establecer ciertos parámetros analíticos, que permitan identificar los elementos estructurantes que subyacen a las prácticas pedagógicas universitarias lasallistas. Sin embargo, el concepto de “modelo” se ajusta a ciertas generalidades.

“Es una estructura conceptual que sugiere un marco de ideas para un conjunto de descripciones que de otra manera no podrían ser sistematizadas. El modelo cumple esta función en virtud de que une de manera inferencial, las proposiciones que afirman algo sobre los fenómenos que en él se integran. De esta manera, su estructura es diferente de la que se supone existe en el conjunto de fenómenos de la naturaleza. El modelo concebido en esta forma, impulsa la inteligibilidad y ayuda a la comprensión de los fenómenos, ya que proporciona los canales de interconexión entre hechos que, sin la existencia de los lazos inferenciales, podrían permanecer aislados e independientes unos de otros. El modelo es un espacio para explicaciones posibles y direcciones que conducen a lo no sorprendente” (Hanson, 1958)

Por esto, presentamos la definición de modelo aplicable para el presente proyecto y nos adherimos a la idea de que “el modelo puede ser entendido como representación teórica de una realidad que existe históricamente, y desde la cual es posible una dialéctica semiótica que permita su aprehensión desde lo inductivo-deductivo y viceversa” (Díaz, 2005).

Las características de este modelo se ajustan al contexto de nuestra investigación, siendo estas:

1. La configuración de elementos didácticos que permiten analizar las prácticas pedagógicas desde su fundamento.
2. El planteamiento teórico-conceptual inductivo que consolide las directrices para reconocer los fenómenos que inciden en la práctica pedagógica.

Esta investigación es de carácter cualitativo, hemos utilizado el estudio de caso, de manera que hemos de ubicar el modelo dentro del contexto y objetivo planteado. Así pues, este modelo pretende reconocer las características que identifican al profesor universitario lasallista. Una vez que seamos capaces de reconocer los elementos que conforman el “ser docente universitario lasallista”, podemos establecer una línea de partida que permita comprender la visión que el profesor tiene de sí y de su labor.

Este modelo se diseñó en función de las mismas prácticas docentes, mediante el uso de entrevistas. Para lograr establecer un modelo que cumpla con las funcionalidades ya expuestas, debemos considerar con bastante ahínco la perspectiva que tiene los profesores.

## **Método**

La sistematización de las singularidades y fenómenos encontrados en las prácticas pedagógicas universitarias lasallistas, mediante las entrevistas semi estructuradas y observaciones realizadas por el semillero, tuvo un enfoque cualitativo. Se escogió dicho enfoque porque permite realizar una amplia interpretación sobre las experiencias de vida de los seres humanos tanto en su ejercicio personal como en el social, de esta manera se puede analizar sus conocimientos conceptuales, comportamientos, emociones y sentimientos que le dan un significado propio a cada una de las acciones realizadas en su diario vivir



Se realizaron observaciones no participantes que ayudaron a realizar un análisis exhaustivo ya que el investigador tiene el papel de espectador y así no interviene de manera directa lo cual permite mostrar objetivamente los hallazgos.

Se escogió la entrevista semi estructurada ya que es un instrumento que permite recolectar todo tipo de información de las personas a las cuales se está estudiando, por tanto, a pesar de tener una serie de preguntas específicas le otorga cierto tipo de libertad tanto al entrevistador como al entrevistado de intervenir de otra manera según sea la situación, haciendo que este ejercicio se enriquezca con todo tipo de información sin perder el eje central de la investigación que se refleja en las preguntas previamente propuestas.

Se aplicó un estudio de caso que fuese coherente con el hilo conductor de la investigación, teniendo en cuenta que el modelo surge a partir de un proceso inductivo que comprende el análisis de una situación pedagógica específica y aquellos que están inmersos en ésta.

La naturaleza inductiva y deductiva del modelo deviene a partir del “uso”, aplicación o finalidad operativa para la cual se proponga, según el interés de quien decide tomarlo como referente. Esto significa que realmente es la aplicación práctica la que permite que uno de los elementos de la relación dialéctica (inducción - deducción), defina la utilidad del modelo. (James, 2005).

Las entrevistas que se realizaron fueron aplicadas a profesores universitarios lasallistas, como sigue:

Seis docentes de la Universidad de La Salle que participaron simposios de experiencias docentes con el fin de garantizar su conocimiento y recorrido en los procesos de reflexión sobre la práctica docente. La primera docente realizó su pregrado en Arquitectura y de igual manera dos maestrías en Urbanismo y Planificación Urbanoterritorial, el segundo realizó su pregrado en Ingeniería Civil y estudió su maestría en Recursos Hidráulicos, el tercero quien realizó su pregrado en física en la Universidad Nacional de Colombia, la cuarta docente realizó su pregrado en literatura en la Universidad de los Andes, y una profesora y profesor de la facultad de Ciencias Económicas y sociales de la Universidad De La Salle.

## Diseño del modelo

Lograr sistematizar un proceso que es atravesados por tantos factores fluctuantes y subjetivos, requiere de un ejercicio de observación detallada y consciente, y de una constante revisión sobre los datos recolectados. Para ello, nos servimos de dos herramientas de investigación que nos permitieron categorizar y, en últimas, sistematizar las prácticas pedagógicas universitarias lasallistas; éste ejercicio por supuesto está adscrito a una narrativa inductiva, en tanto que pretende abordar las prácticas, no desde la teoría, sino desde las vivencias diarias, reales y contextualizadas.

En primer lugar, establecimos ciertas categorías planteadas desde el discurso teórico, de manera que se pudiera realizar una correlación entre los planteamientos puramente académicos y la realidad que experimentan los docentes universitarios de la universidad. Habiendo establecido las categorías teóricas, procedimos a realizar la fase dos del proyecto: entrevistas semi-estructuradas y observaciones de clase, seguidamente, se procedió a hacer el análisis de la información recogida teniendo en cuenta los autores trabajados en el semillero de investigación, se tuvo en cuenta una parte del marco teórico que previamente se había realizado por parte de estudiantes que pertenecen al grupo de investigación que dio paso a la realización de una interpretación propia incluyendo ideas que surgieron en las reuniones.

Para el cuadro que se presenta a continuación se realizó una matriz y se empleó un proceso de codificación en Excel en categorías y subcategorías por colores a partir de su codificación, a fin de que fuese posible descomponer, y re componer los datos y agruparlos en nuevas categorías de análisis para que fuese posible establecer relaciones entre categorías, e integrarlas junto con los conceptos teóricos, el sentido de esta forma de agrupar y analizar la información y la teoría es el de intentar abrir la información, crear interrogantes, pensar los hallazgos de forma creativa ensayando ideas y conceptos, así como identificar recurrencias, propiedades y dimensiones dentro del trabajo.

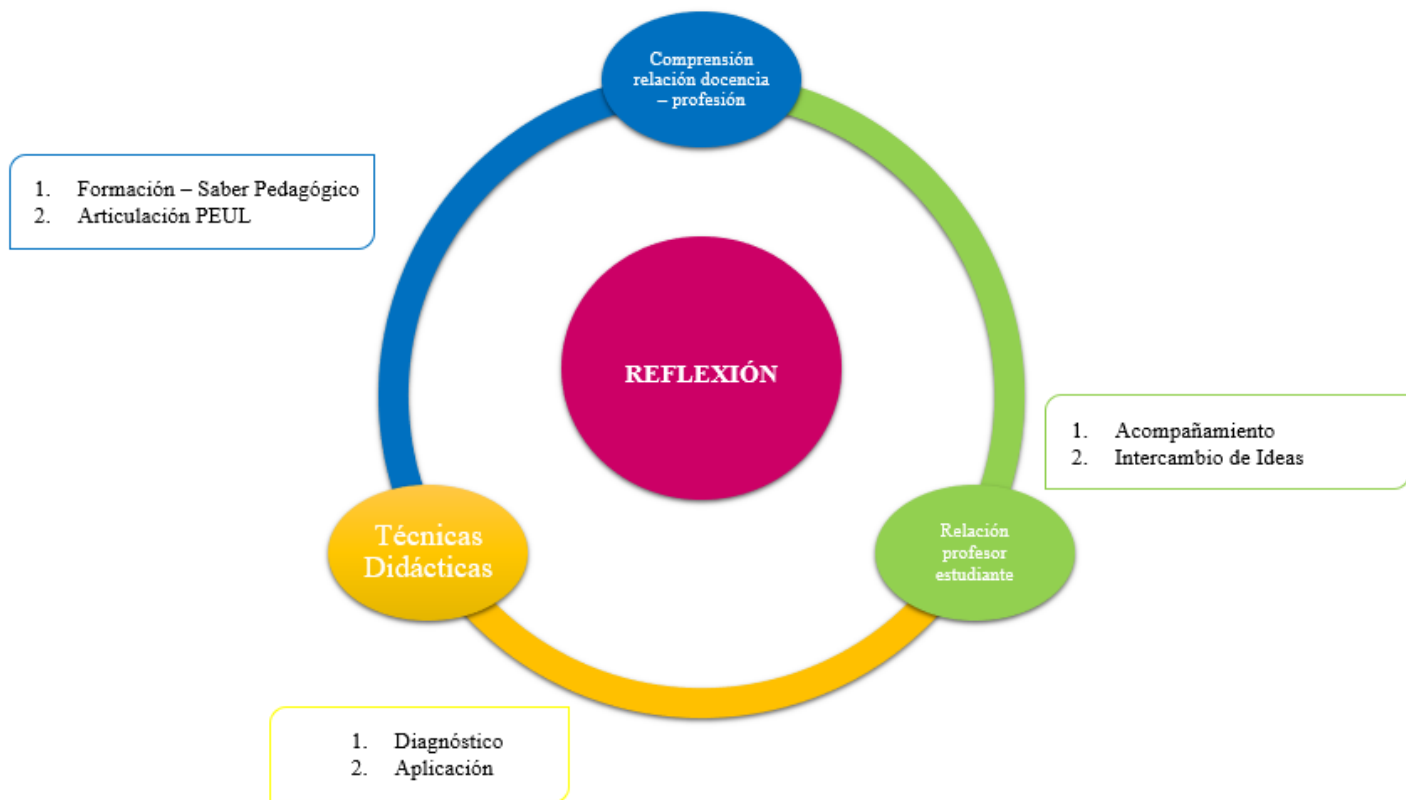
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
PROFESIONAL	Experiencia Laboral
	Formación disciplinar
PROFESOR UNIVERSITARIO	Experiencia docente

	Educación Superior
	Uso de técnicas didácticas
PROFESOR LASALLISTA	Acompañamiento
	Compresiones sobre el alumno
	Concepción de la Educación
	Concepción sobre la universidad
	Relación profesor - estudiante
DIDÁCTICA	Técnica
	Práctica
	Reflexión
	Apertura al cambio
	Sentido

Luego de este análisis, llevamos a cabo un proceso de contextualización de los conceptos académicos versus los datos recolectados. Es decir, verificamos cuáles de esos conceptos teóricos eran adecuados para aplicar en el análisis inductivo de la investigación para la creación del modelo. Como resultado, observamos que algunos de éstos no eran mencionados ni reconocidos por la mayoría de docentes de la universidad, lo que nos permitió reducir a un plano más real aquellos factores que, en definitiva, son verdaderamente cruciales al intentar reconocer los fenómenos que constituyen la práctica docente universitaria en la universidad de la Salle.

Finalmente, a lo largo de esta tercera y última fase de la investigación, logramos establecer un modelo que contempla cuatro dimensiones que dan inicio al análisis de las singularidades y fenómenos que tienen lugar en la práctica pedagógica. A éstas, se subordinan unas categorías especiales que nos permitirán desarrollar el análisis didáctico sobre las mismas.

## **Modelo de Análisis Didáctico de las Prácticas de Enseñanza Universitaria Lasallista-PEULS**



#### DIMENSIÓN A: Comprensión relación docencia – profesión.

Los datos que arrojan las entrevistas presentan dos elementos importantes en relación con esta dimensión, pues deja en evidencia la perspectiva que los docentes universitarios tienen de su ser y saber pedagógico. Varios profesores entrevistados no divorcian su posición como profesores universitarios de su carrera; pues entre su título universitario y el ser docente existe una cierta comunicación como forma de enriquecer su vida académica a pesar de no haber estudiado específicamente una carrera que presentara un contenido pedagógico.

La docencia no la veo desarticulada como simplemente venga y dicte clase, sino como la posibilidad de uno compartir las experiencias de que uno ha ido recopilando durante el trabajo, aportarle a la formación de los muchachos, inquietudes que uno tiene de investigación o de

proyectos que quisiera realizar, poder desarrollarlos en un espacio como la universidad con mucha autonomía. (Profesor 02). Colmenares & Sabogal (2017).

Es evidente que estos docentes entienden la relación entre el ser<sup>3</sup> y el hacer<sup>4</sup> y no existe un distanciamiento que pueda llegar a afectar en gran medida la manera como el profesor se concibe a sí mismo, su clase y su ejercicio pedagógico. De manera que, a partir de este fenómeno tan claro, este modelo no puede ignorar la vital importancia de estas dos singularidades, presentadas a continuación como categorías.

#### Categoría A1: Formación – Saber Pedagógico:

En general, se refiere a perfil académico del docente. Así mismo, comprende toda la experiencia que éste ha ganado con el ejercicio de la docencia universitaria. Siempre debe considerarse como el docente ha logrado equilibrar su *bagaje académico* con su *experiencia pedagógica*, en el momento de ejercer como profesor universitario. Así pues, la congruencia que resulte de este ejercicio, desplegará nociones suficientes para iniciar con un proceso de perfilamiento que cumpla con los objetivos de este proyecto.

Enseño lo que enseñé por una motivación personal pero también porque la universidad creó un espacio que no se había creado en otras universidades que era un programa de urbanismo. Y digamos que yo dicto clases tanto en el programa de arquitectura como en el programa de urbanismo pero siempre bajo el mismo enfoque; o sea, siempre bajo la misma línea de estudio que son los temas o los estudios urbanos. (Profesor 01). Colmenares & Sabogal (2017).

Si tú me preguntas si tengo estudios en pedagogía, no. Yo soy arquitecta de pregrado y mi posgrado fue una maestría en Urbanismo e hice una maestría en Planificación Urbanoterritorial y antes de eso hice una especialización en Mercados y Políticas del Suelo. La universidad ha contribuido mucho en el sentido pedagógico, desde que yo entré he tomado algunos de los cursos que han fortalecido esas actividades pedagógicas, pero inicialmente cuando estaba en la universidad no. (Profesor 01). Colmenares & Sabogal (2017).

---

<sup>3</sup> Ser: Se refiere al título profesional y al gremio con el que se identifican. Ejemplo: Médico, economista e ingeniero.

<sup>4</sup> Hacer: El cargo que ocupa como profesor de la universidad. Es decir, docente de la materia asignada.

Aunque la mayoría de docentes encuestados se definan como profesionales en un área específica y no como docentes en primera instancia, expresan el gusto por enseñar los saberes de cada una de sus áreas, también resaltan la importancia y utilidad de los cursos que la universidad ofrece para contextualizar a los profesores en las tareas pedagógicas que implican el estilo educativo lasallista.

Desde que yo empecé en la parte de docencia siempre ha sido prioritario, yo prefiero dejar otros trabajos y no mi docencia. Dicté mi primer curso como docente con los apuntes que yo tenía de mis clases de pregrado y cosas que iba teniendo de mi trabajo. En mis primeras clases de pregrado yo necesitaba tener mi cuaderno en la mano y mis apuntes, ahorita yo ya me he soltado más y yo ya puedo dictar clase con un libro, con un computador; pude despegarme del libro y de mis apuntes. Las herramientas pedagógicas y de evaluación las he ido variando, entonces no es simplemente el taller y el examen escrito; he podido empezar a hacer cosas de otro tipo. Me gusta ir variando las formas en las que se hace seguimiento al estudiante, disfruto más las clases, en la medida que uno se despega un poco de sus apuntes y se siente más confiado en lo que está haciendo. (Profesor 02). Colmenares & Sabogal (2017).

#### Categoría A2: Articulación PEUL.

Esta singularidad se refiere a la manera como el docente es consciente del momento y el espacio en el que se encuentra. Pues, más allá de dominar el saber conceptual y disciplinar que debe manejar, entiende que debe articularse con los lineamientos y conductos establecidos por la universidad de la Salle, como institución.

[...] la verdad es que yo NO tengo en cuenta el PEUL, pero se de los principios lasallistas y considero que todas mis clases cumplen con los principios lasallistas; en mis clases hay una reflexión sobre la comunidad, sobre el individuo, en general en todas y cada una de mis clases usted se siente individuo y parte de la comunidad, esos son los principios del asunto. (Entrevista profesor 02) Espinosa (2017).

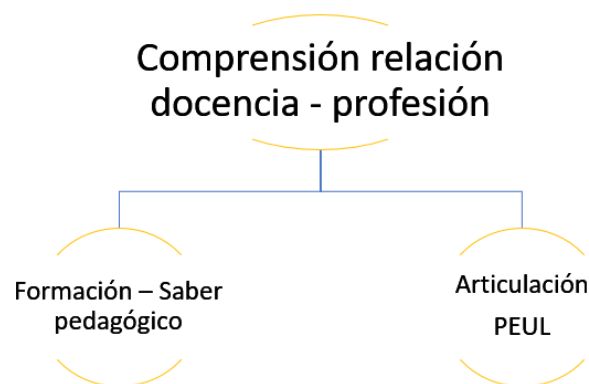
Pues es que yo creo que el proyecto educativo de la Salle pues sí tiene que ver con la comunidad y eso me parece súper interesante y me parece pues que de alguna manera la universidad, la

facultad, todo, tiene muy claro el sentido social, pero yo creo que se ve bonito en el papel.  
(Entrevista profesor 02) Espinosa (2017).

Es claro que para los docentes lasallistas el sentido social de la universidad es tomado en cuenta y esto se ve reflejado en las aulas de clase ya que consideran al estudiante como un individuo capaz de dar ideas significativas, de igual manera permiten que estos espacios se conviertan en ambientes que generen en los estudiantes posturas críticas con la intención que estas se conviertan en soluciones para algún tipo de problema real, así se abre la posibilidad de que ellos sirvan a la comunidad durante el proceso académico y como profesionales.

Los profesores que imparten conocimientos han de procurar reconocer el contexto de las prácticas de enseñanza, incluirlo en las perspectivas de formación, dentro de las intencionalidades formativas, para que los profesionales en formación reconozcan la construcción de sí mismos y respondan cada vez más a las necesidades sociales. pág. 306

Los docentes de la universidad de la Salle alinean sus prácticas de manera comprometida y se caracterizan por el acompañamiento, la formación integral y la enseñanza de valores donde la persona y especialmente el estudiante es el centro de los procesos de desarrollo social sin dejar a un lado el ejercicio responsable de su propia autonomía.



## DIMENSIÓN B: Técnicas Didácticas.

En todo ejercicio pedagógico, los docentes se sirven de herramientas y estrategias que les permitan facilitar los procesos de aprendizaje y, en cierta medida, alcanzar el éxito dentro del proceso de enseñanza. Este modelo reconoce los tres momentos que tienen lugar dentro de lo que denominamos práctica pedagógica: el diagnóstico, la aplicación y la reflexión (que es un fenómeno por sí mismo).

Estos tres momentos surgen como catalizador de la práctica y ofrecen varias ventajas para el profesor, pues a partir de éstos se logra recolectar una serie de datos y elementos que contextualizan la práctica pedagógica dentro de un espacio académico determinado (clase de lingüística o de cálculo), y en virtud de favorecer y suplir las necesidades de un público específico (estudiantes).

Jiménez (2016) aclara que” [...] nos referimos a la enseñanza, que va más allá de lo instrumental, es decir, que no se reduce al uso de técnicas, estrategias o actividades propias de la enseñanza, y tampoco se reduce a la aplicación de estas técnicas de forma repetitiva y reiterada.” Por consiguiente, la implementación de teorías y técnicas didácticas en el aula de clase no es suficiente para abarcar todos los asuntos y problemas de la enseñanza, pues se pueden convertir en un puente entre la enseñanza y el aprendizaje, pero por sí solas no son capaces de abarcar la pluralidad de eventos que se presentan en la dentro y fuera de clase.

En las entrevistas realizadas se evidencia que los docentes no consideran el uso preciso y exacto de una técnica didáctica sino resaltan la idea que la situación específica en la que se encuentren es la que les provee la información necesaria para usar la estrategia más pertinente para cumplir con los objetivos propuestos.

[...] yo no utilizo absolutamente nada, el único criterio que yo tengo es: la realidad y que tengo a unos seres en formación. (Profesor 01). Espinosa (2017).



[...] yo no me pongo en el plan de ver cómo aprenden, yo sé que hay personas que son kinestésicas, hay personas que son auditivas, hay personas que son visuales, y todas las esas inteligencias múltiples que es pura basura también (Profesor 01). Espinosa (2017).

Sin embargo, existe cierta disonancia en las observaciones y en la misma entrevista pues se observa de manera reiterada como existen no solo técnicas, sino también estrategias, y recursos que están presentes durante toda la clase y que en palabras del docente tienen una importancia enorme en su clase.

[...] una técnica es saludarlos, decirles, bueno muchachos el tema de hoy es tal, ¿sí? porque es un diálogo, y más la física que es una práctica dinámica. (Profesor 01). Espinosa (2017).

[...] el orden en el tablero, uy hermano, eso sí me parece muy clave. [...] yo voy, camino un poquito, porque todos ellos deben tener la oportunidad de ver lo mismo de muchas maneras, si se da cuenta, yo en principio dije que no tengo técnicas didácticas, si las tengo, yo pongo el ejercicio y me voy caminando, y reviso, y digo venga, ¿esto qué?, ahí, sí le acepto ese puntico de la didáctica (Profesor 01). Espinosa (2017).

#### **Categoría B1: Diagnóstico.**

Es el primer momento de la práctica pedagógica. Ésta permite tener una idea básica de los conocimientos previos que los estudiantes tienen y facilita la orientación de la práctica respecto a los estudiantes, ya que permite reconocer para qué están efectivamente listos y cuáles elementos disciplinares y conceptuales deben reforzar, de modo que logren estabilizar su nivel académico con la exigencia que la clase va a requerir.

El diagnóstico no debería entenderse como una simple acción unilateral por parte del docente sino como un ejercicio que guiará la enseñanza partiendo de la información obtenida sobre los saberes previos de los estudiantes y cómo se pueden generar situaciones en las que se pueden seguir adquiriendo los conocimientos, esto implica que su utilidad no se restringe solo a la resolución de problemas o como una acción correctiva sino que facilita la acción de potenciar las capacidades individuales y colectivas.

Arriaga (2015, p. 68-69) Afirma que “El diagnóstico debe tener como referente inmediato tanto aquellas variables internas, constitutivas del alumno, como aquellas otras externas o ambientales que inciden en él y que pueden condicionar, e incluso, determinar sus logros académicos”. Con lo anterior se puede decir que el propósito del diagnóstico es apoyar el desarrollo del proceso educativo para contribuir a la mejora sin dejar a un lado el contexto que además de proporcionar información vital a tener en cuenta, también interfiere de manera significativa en el transcurso de la acción formativa.

### Categoría B2: Aplicación.

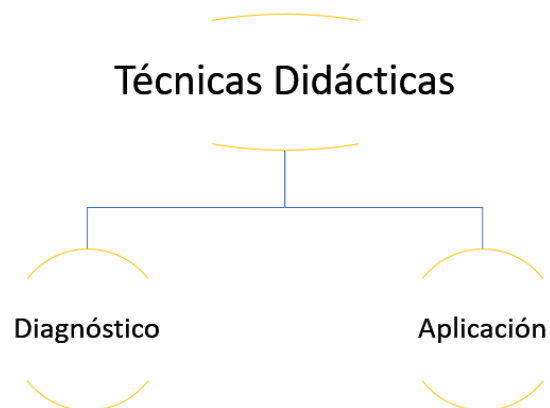
Es el segundo momento de la práctica pedagógica. Aquí es donde se da el primer acercamiento profesor – estudiante dentro de un contexto académico y es donde se ejecuta el plan de acción que surge una vez termina el diagnóstico de las capacidades académicas de los estudiantes. Al finalizar con el *momento de aplicación*, el profesor cuenta con más datos y logra estructurar un *plan de acción pedagógico* continuo relevante, que reconoce las necesidades académicas de los estudiantes y el contexto en el que éstas tienen lugar.

En el caso mío yo trabajo mucho con solución de problemas prácticos, yo me invento mis propios ejercicios, asimismo, utilizo mucho taller que resuelven en grupo, algunos son talleres que se resolverán en medio día, otros talleres requieren dos semanas de trabajo o también por ejemplo talleres que necesitan pedir datos al IDEANTRO, meterlos en Excel, utilizar Ardis, generar cartografía, utilizar muchas herramientas que claramente además requiere trabajo en grupo. Utilizo en menor medida las exposiciones, el tema de escribir, ya sea un ensayo, escribir un cuento para niños o escribir una especie de artículo pero que escriban. También está el tema de las evaluaciones individuales, ya sean quices o parciales, y los parciales pueden ser de muchas formas, puede ser todo individual y resolver unos ejercicios o puede ser una parte individual y otra parte en grupos o puede ser individual y con apuntes, puede ser una parte en clase y la otra parte se la llevan para la casa dependiendo de la complejidad. (Profesor 02). Espinosa (2017).

Ahora bien, cuando nos referíamos a la *reflexión*, que es el tercer momento de la práctica pedagógica, mencionamos que éste también era un fenómeno. Efectivamente, la *reflexión* es la piedra angular de las prácticas pedagógicas didácticas, pues los demás fenómenos y singularidades dependen de ésta.

Yo reflexiono sobre mis prácticas de enseñanza tiempo completo. Yo digo bueno, qué pasó este semestre, qué no ha funcionado, qué si pudo haber funcionado o qué práctica necesita ser mejorada. Pero creo que, si bien lo hago, a finales de semestre o a inicios de semestre, o sea en los periodos intersemestrales, en realidad lo estoy pensando todo el tiempo. Es decir que nosotros también tenemos unos procesos, que necesitan ser reflexionados en la acción y modificados en el momento. (Profesor 01). Colmenares & Sabogal (2017).

No existe una fórmula o una manera única de hacer reflexión, pues el docente es quien decide el momento y el modo en el que este ejercicio debe hacerse, lo importante es que este se realice con detenimiento, que en el proceso se haga una búsqueda exhaustiva de mejoras o posibles soluciones a un problema específico y finalmente que el resultado de dicha búsqueda sea aplicado para comprobar si funcionan o no estas ideas para así, nuevamente realizar esta praxis que se convierte en una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza.



## DIMENSIÓN C: Relación profesor – estudiante

La relación que se establece entre el profesor y el estudiante es uno de los fenómenos que, en ocasiones, es subestimado. Cuando se piensa en relación creemos que ésta connota el que tanto profesor, como estudiante resulten involucrados desde el campo personal. Sin embargo, esta relación se genera desde el primer momento que el profesor tiene contacto, dentro del aula, con el estudiante.

Ahora bien, luego de que ha pasado un tiempo, el profesor y el estudiante tienen un cierto grado de confianza que puede incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cada profesor tiene una manera particular de generar este vínculo que le permita inspirar en sus alumnos cualquier tipo de percepción sobre la clase y el mismo docente.

Los chicos tienen la opción de hacer observaciones, sobre la clase o sobre el docente, lo cual es un medio que apoya la reflexión sobre las clases, cuestionas lo que funciona o te abre la posibilidad de entablar un diálogo con los estudiantes para ver qué otra ruta podría ser la más adecuada para el desarrollo del proceso académico. (Profesor 01). Colmenares & Sabogal (2017).

La relación entre un profesor y sus estudiantes es fundamental precisamente porque allí se gestan las primeras inquietudes que el profesor se planteará para lograr reflexionar sobre su praxis docente.

Jiménez (2016) Plantea que la relación interpersonal está regida por la empatía la cual tiene lugar en el aula de clase pues es allí donde se da paso al encuentro de afectos, de personas sensibles vinculadas a la formación con el mismo objetivo que es adquirir y construir saberes que le den sentido a el aprendizaje. Evidentemente, en estos espacios no sólo se presenta el intercambio de saberes sino se crean lazos que aportan en la vida profesional y personal de cada uno de los actores.

Categoría C1: Acompañamiento.

El acompañamiento, se define como una práctica en la que el docente universitario se desempeña como un asesor cercano al estudiante quien apoya los procesos educativos y tiene en cuenta al estudiante en sus diferentes facetas, se esmera por mejorar los procesos de aprender y construir saberes dentro y fuera del aula.

[...] usted puede acceder a mí cuando lo necesite , entonces las tecnologías como whatsapp, porque yo no uso Facebook , si tienen que estar disponibles, el aula virtual , me entiende cualquier tipo de herramienta que me permita comunicarme con usted , pienso que el acompañamiento tiene que ver pues con la posibilidad de comunicación,[...] usted simplemente puede acceder a mí en el momento en que lo necesite, trato de tener todas las herramientas como disponibles , entonces yo le contesto su correo en 24 horas , yo le contesto su WhatsApp, etc. (Profesor 02). Espinosa (2017).

[...] yo creo que aquí aprender es un acto netamente puro y personal, de algo interno, de subirse en, de querer lo que usted hace, pero como van a querer, si ni siquiera se quieren a sí mismos. En mi opinión acompañarlo es casi que obligarlo, ponerle la tarea, a él, y el que la va hacer es el, no uno, y entonces el acompañar está en la exigencia en el aula. (Profesor 01). Espinosa (2017).

Esta práctica permite que el proceso de formación de los estudiantes sea más completo ya que ésta se traduce en un apoyo extra que brinda el docente desde lo puramente académico hasta lo personal, proponiendo estrategias para aprovechar mejor su experiencia educativa y encontrar aplicación práctica a los diferentes saberes adquiridos en las actividades académicas.

Categoría C2: Intercambio de ideas.

El profesor tiene que saber interactuar y comunicar ciertos conocimientos y aprendizajes significativos por medio de métodos y estrategias apropiadas de acuerdo al contexto, para facilitar la comprensión, el desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje. Así mismo el estudiante se vale de estas herramientas para generar su propio conocimiento teniendo la capacidad de indagar y proponer de manera crítica haciendo de este ejercicio una práctica recíproca en la que tanto el profesor como el estudiante se nutren del conocimiento en el proceso de intercambio de ideas.

[...] creo que es importante reflexionar en la creación y creo que la creación literaria es una de las cosas como más importantes que hay.[...] es no perder el tiempo, si yo le doy algo a usted, yo espero una retribución, entonces, si no hay una posibilidad de crecimiento para mí, para mí como persona mi clase es un fail. (Profesor 02). Espinosa (2017).

Jiménez (2016) resalta que “es necesario revisar la relación dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje en otra dimensión, en relación con los sujetos que intervienen, profesor y estudiante, pues el profesor en la práctica de la enseñanza también aprende.” Con esto se puede decir que no es sólo el profesor quien tiene la oportunidad de impartir algún tipo de conocimiento puesto que en la universidad el estudiante no es una tábula rasa sino un individuo con saberes y experiencias que ayudan a nutrir el proceso de formación de todos los involucrados en el acto pedagógico.

[...] realmente lo que yo quiero es que usted como estudiante me dé cuando usted me da a mí, y yo puedo aprender, ahí gané. (Profesor 02). Espinosa (2017).

Es algo precioso porque yo puedo venir de una reunión así con los pelos de punta y estresado de una discusión y yo entro al salón y a mí se me olvida, yo salgo renovado del salón de clase entonces no solo es un tema de cómo les oporto a ellos sino también ellos como lo renuevan a uno. Hay cosas que a uno lo van marcado como docente en la práctica, como por ejemplo el respeto al estudiante, no de usted es el poseedor del conocimiento y está un estrato más alto, sino de tratar de acompañar el proceso de los estudiantes, de ser respetuosos con ellos de no solamente transmitirles sino también de escuchar sus inquietudes y estar dispuesto incluso a cambiar el enfoque de una materia o lo que uno tenía pensado en función de los intereses de ellos, el tema de tratar de motivar su búsqueda de aprendizaje en grupos, no yo solito si no, somos un grupo de estudiantes y entre nosotros vamos a construir parte de los conceptos.(Profesor 02). Colmenares & Sabogal (2017).

Esta relación de armonía y cooperación entre el docente y el estudiante refleja claramente los valores lasallistas: fraternidad, servicio y compromiso. Estos se manifiestan en la unión, generosidad, sinergia entre los mismos estudiantes y con sus profesores, en la que el respeto, la

solidaridad y la igualdad de derechos generan un ambiente afable que contribuye a que las actividades de cualquier tipo se realicen de manera productiva.



### **Conclusiones.**

La docencia es una actividad que no sólo se limita a los procesos de enseñanza que ocurren en el aula, incluye aspectos pedagógicos que ocurren antes y después de la interacción, y que reconoce la historicidad y realidad de los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza. Es por esto que este modelo de análisis didáctico, más allá de tener en cuenta la relación maestro-estudiante, se caracteriza por ser un herramienta dinámica e introspectiva, impregnada por un matiz dialogante que, a su vez, reconoce la enseñanza como un ejercicio sociocultural, académico y pedagógico trascendente. Teniendo en cuenta lo anterior el docente no sólo se define por su saber conceptual o sus competencias sino también por la capacidad de aportar pautas de reflexión para pensar y actuar en las relaciones entre el sujeto y el entorno social.

Catherine Fosnot (1989) citado Díaz, J., Jiménez, R. & Turriagos, D (2005), menciona que un maestro plenamente capacitado puede tomar decisiones reflexivas y acertadas. Es aquel que encuentra placer en aprender e investigar acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje, considera que el aprendizaje es una construcción, y la enseñanza es un proceso que facilita, estimula y

enriquece el desarrollo. Por consiguiente, un docente reflexivo hace de este proceso una práctica completa con la suficiente fuerza para transformar y romper paradigmas de tal manera que favorezca la comprensión y aplicación de lo aprendido en los estudiantes.

La capacidad que se tiene para justificar razonablemente las decisiones y acciones dentro del aula a partir de las experiencias previas en dicho espacio constituye un elemento importante del proceso de tomar decisiones reflexivas y conscientes. Existen varios momentos en los que el docente puede hacer su reflexión, normalmente ocurre después de enfrentarse a un problema real que debe resolver de manera coherente, es allí donde la toma de decisiones es fundamental así se considere como la solución evidente pues implica más que la forma de proceder.

La reflexión es asumida como el eje transversal de toda práctica pedagógica porque permite la mejora de las acciones que se presentan en el aula. Lograr reconstruir el acto pedagógico es un ejercicio individual que puede ser, y debe ser, el sello de todo docente. Es a partir de allí que el docente logra establecer un diagnóstico, generar y aplicar una estrategia, y estructurar una clase; es por esto que este modelo de análisis de las prácticas pedagógicas universitarias lasallistas, surge como un soporte teórico que facilita el proceso de auto reconocimiento docente.

La creación de este modelo PEULS, fundamentado y creado por el equipo del semillero, ha planteado varios retos logísticos, pedagógicos, académicos y personales. Pero al final de tantos menesteres hemos logrado componer y articular un modelo que permita escudriñar todas las dinámicas en las que los docentes nos vemos inmersos. Es nuestro más sincero sentir que este modelo pueda ser utilizado para futuras investigaciones y que nuestro aporte teórico enriquezca el saber pedagógico de nuestros colegas.

## **Referencias**



Arraiga, M. (2015). *El Diagnóstico Educativo, Una Importante Herramienta Para Elevar La Calidad De La Educación En Manos De Los Docentes*. Atenas, 3, 63-74. 2018, Mayo 5, De Redalyc.org Base de datos.

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Grupo FORCE

Camilloni, A. (2008). *El Saber Didáctico*. Buenos Aires. Paidós. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/74381464/Camilloni-El-Saber-Didáctico>

Campos, G. (2016). *El renacimiento de la didáctica*. Recuperado el 15 de diciembre de 2016 de: [file:///C:/Users/ACER/Downloads/58011-167110-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/58011-167110-1-PB%20(1).pdf)

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación, Hacia una investigación educativacrítica*. Recuperado de: [https://books.google.com.co/books?id=kHtnJwMbPQC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summery\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=kHtnJwMbPQC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summery_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)  
cas\_educacion\_religiosa.pdf

Castellanos, J. (2017) *Análisis De La Didáctica En El Ámbito De La Educación Superior. Informe De Semillero. Dos Estudios De Caso. (Tesis De Pregrado)*. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

Chacón, L. (2010). *Técnicas didácticas aplicables al trabajo de aula en las lecciones de Educación Religiosa*. Recuperado de: [http://www.mep.go.cr/sites/default/files/recursos/archivo/antologia\\_tecnicas\\_didacticas](http://www.mep.go.cr/sites/default/files/recursos/archivo/antologia_tecnicas_didacticas)

Colmenares, E. & Sabogal, E. (2017). *La Didáctica En La Educación Superior Estudios De Caso En La Universidad De La Salle. (Tesis De Pregrado)*. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

Contreras, J. (1994). *Enseñanza currículum y profesorado*. Madrid: Ed. Akal.

Díaz, A. (1995). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires. Aique.

Díaz, J., Jiménez, J. & Turriagos, D. (2005). *El Modelos Pedagógico Lasallista en Colombia (1915-1935)*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Espinosa, J. (2017). *Análisis De La Didáctica En El Ámbito De La Educación Superior. Informe De Semillero De Dos Estudios De Caso. (Tesis De Pregrado)*. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial.

Gimeno, J. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. & Pérez, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno, P. (2009). *Didáctica Crítica y comunicación: Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro

Girón, D. & Torres, H. (2009). *Didáctica general*. San José, Costa Rica. EDITORAMA S.A

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Recuperado de <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsh/libros/7006894-Habermas-Jurgen-Teoria-de-La-Acción-Comunicativa-I.pdf>

Hanson, M. (1958) Recuperado de Internet <https://sites.google.com/site/pedagogiaydidacticaesjim/Home/capitulo-iii-la-formacion-docente-en-educacion-informatica/sesion-15-el-papel-del-maestro-en-proyectos-sociales-comunitarios>

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar-Profesionalización y razón pedagógica*. México: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México, DF, Inst. Politécnico Nacional.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. (ed 23). Recuperado el 5 de diciembre de 2016 de: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Sánchez, S. (1983). *Diccionario de las ciencias de la educación*. Vol. I. Madrid: Santillana.

Tamayo, A. (2013). *Hacia una didáctica crítica*. Recuperado el 16 de diciembre de: [http://tics.uptc.edu.co/eventos/index.php/cong\\_inv\\_pedagogia/con\\_inv\\_pedag/paper/viewFile/10/10](http://tics.uptc.edu.co/eventos/index.php/cong_inv_pedagogia/con_inv_pedag/paper/viewFile/10/10)

Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y saberes* (13), 7-17.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Anthropos. Recuperado en diciembre de 2016 de: [https://books.google.com.co/books?id=qNbh64WGU7EC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=qNbh64WGU7EC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)