

ARTICULO ORIGINAL / ORIGINAL ARTICLE

Concepciones e imaginarios sobre didáctica general y específica de los docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto

Conceptions and imaginaries on general and specific didactics of teachers and students of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education of the Minuto de Dios University Corporation, Uniminuto

Daniela Bernal López y Luz Marina Llanos Díaz

Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto, Bogotá D.C. Colombia.

Article history:

Received November 23, 2023
Received in revised from
November 24, 2023
Accepted December 03, 2023
Available online
February 10, 2024

* Corresponding author:

¹Daniela Bernal López
Electronic mail address:
daniela.bernal@uniminuto.edu
²Luz Marina Llanos Díaz
Electronic mail address:
lullanos@uniminuto.edu

Author's history:

¹Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Didáctica y Pedagogía. Magister en Educación, Docente Licenciatura en Educación Infantil
²Licenciada en Pedagogía Reeducativa. Especialista en Pedagogía para la Docencia Universitaria. Magister en Educación. Docente Licenciatura en Educación Infantil Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto. Investigadora Principal.

RESUMEN

En la formación de licenciados en educación infantil, la didáctica se direcciona en dos sentidos. El primero, corresponde a las concepciones e imaginarios que tienen los maestros de los futuros licenciados sobre didáctica y la forma en cómo ellos la abordan y asumen en sus clases. El segundo, se orienta a cómo los estudiantes de licenciatura se apropian conceptual y praxeológicamente de la didáctica en sus escenarios de práctica. Así, el presente estudio analiza las concepciones e imaginarios sobre didáctica general y específica que tienen los docentes y los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Infantil de Uniminuto – Seccional Antioquia – Chocó y la incidencia de dichas concepciones en sus prácticas pedagógicas. El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo – analítico. El análisis de los hallazgos se hizo bajo categorías preestablecidas fundamentadas conceptualmente. Los análisis conllevaron a la construcción de subcategorías o categorías emergentes. A partir del análisis categorial elaborado, se relacionaron los imaginarios de docentes y estudiantes con los fundamentos teóricos del campo de la didáctica general y específica. El estudio contó con una muestra de 29 docentes y 20 estudiantes de quinto y séptimo semestre que cursaban los espacios de didáctica del programa de la Licenciatura en Educación Infantil de Uniminuto – Seccional Antioquia – Chocó. La publicación muestra semejanzas en las concepciones sobre el término de didáctica entre maestros y estudiantes, al igual que una similitud sobre imaginarios que definen la didáctica como los recursos, las estrategias y los métodos de enseñanza - aprendizaje. Frente a la categoría de didácticas específicas, se evidencia una mayor variedad de términos y variables que utilizan los estudiantes y los docentes para definirlos. Por otra parte, se pudo inferir que, en la muestra estudiada, hay poca claridad en las diferencias relacionales entre educación y pedagogía lo que incide en la comprensión epistemológica de la didáctica. Otro hallazgo significativo, corresponde a que, estudiantes y docentes aluden que la didáctica está orientada principalmente con el aprendizaje. Finalmente, se evidencia que los estudiantes realizan sus actividades pedagógicas. Para concluir, el estudio pone en discusión el tema de la formación en didáctica de los futuros licenciados en educación infantil que se desempeñaran en la atención a la primera infancia, máxime cuando la didáctica se orienta a la enseñanza, y las políticas públicas colombianas que definen la educación inicial, plantean que en esta etapa a los niños no se les orienta a la enseñanza sino al desarrollo integral. De lo anterior, se propone constituir un campo de estudio de la didáctica orientado al desarrollo infantil y no propiamente a la enseñanza.

Palabras claves: Didáctica general, didácticas específicas, pedagogía, educación, formación, educación infantil

ABSTRACT

In the training of graduates in early childhood education, didactics is directed in two directions. The first corresponds to the conceptions and imaginaries that teachers of future graduates have about didactics and the way in which they approach and assume it in their classes. The second is oriented to how undergraduate students conceptually and praxeologically appropriate didactics in their practice scenarios. Thus, the present study analyzes the conceptions and imaginaries about general and specific didactics that teachers and students of the Bachelor of Early Childhood Education program at Uniminuto – Seccional Antioquia – Chocó have and the impact of these conceptions on their pedagogical practices. The study was carried out from a qualitative, descriptive-analytical approach. The analysis of the findings was done under pre-established conceptually based categories. Analyzes led to the construction of subcategories or emerging categories. Based on the elaborated categorical analysis, the imaginaries of teachers and students were related to the theoretical foundations of the field of general and specific didactics. The study included a sample of 29 teachers and 20 fifth and seventh semester students who were studying the teaching spaces of the Bachelor of Early Childhood Education program at Uniminuto – Seccional Antioquia – Chocó. The publication shows similarities in the conceptions of the term didactics between teachers and students, as well as a similarity in imaginaries that define didactics as resources, strategies and teaching-learning methods. Compared to the category of specific didactics, a greater variety of terms and variables that students and teachers use to define them are evident. On the other hand, it can be inferred that, in the sample studied, there is little clarity in the relational differences between education and pedagogy, which affects the epistemological understanding of didactics. Another significant finding corresponds to the fact that students and teachers allude that didactics is mainly oriented towards learning. Finally, it is evident that the students carry out their pedagogical activities. To conclude, the study discusses the issue of didactics training for future graduates in early childhood education who will work in early childhood care, especially when didactics is oriented toward teaching, and the Colombian public policies that define initial education, they propose that at this stage children are not guided towards teaching but rather towards comprehensive development. From the above, it is proposed to constitute a field of study of didactics oriented towards child development and not specifically towards teaching.

Keywords: General didactics, specific didactics, pedagogy, education, training, early childhood education

INTRODUCCIÓN

La formación de maestros en Colombia está descrita por el Ministerio de Educación Nacional. Esta institución plantea que la formación inicial de los docentes debe orientarse a la promoción de espacios para que el educador se apropie de los fundamentos y saberes básicos que le permitan desarrollar competencias profesionales para desempeñarse como profesional de la educación (Colombia. Ministerio de educación Nacional, 2013, p. 72). Dentro de las competencias profesionales se encuentra la relacionada con el saber enseñar para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes y con ello, aportar a la constitución social de los sujetos y contribuir a la construcción de la ciudadanía y del país (Colombia. Ministerio de educación Nacional, 2013, p. 72).

Por otra parte, la educación se define como un proceso y una práctica social que permite a los sujetos su crecimiento a partir de prácticas pedagógicas. Dichas prácticas, son intencionadas y a la vez orientadas por una visión de hombre construida colectivamente como sociedad. La educación mantiene una relación estricta con la pedagogía, la enseñanza y la didáctica, sin que se entiendan como conceptos independientes pero que mantienen su corpus teórico propio. En ese sentido, la pedagogía es planteada como una

reflexión sobre la educación y surge cuando aparecen las preguntas por “el para qué se educa, el cómo se educa, el por qué se educa y el hacia donde se debe orientar la educación” (Lucio, 1989; Vargas, Unda, Pabón, Ávila, (1990). Es decir, la pedagogía es la reflexión de la educación que se ha constituido como saber científico o como campo disciplinar (Echeverry, Klaus 2007).

Así, aparece la práctica pedagógica como la acción en donde confluyen los principios educativos, a la vez que se generan reflexiones que suscitan el conocimiento pedagógico. Dicha práctica se ha institucionalizado en el quehacer educativo y en las instituciones donde se organizan procesos intencionales de enseñanza – aprendizaje. Es así como se pone en escena la práctica educativa, que trae consigo procesos de enseñanza, que requieren de la didáctica. Esta última, es decir la didáctica, se dirige a la tematización de la instrucción que permite orientar los métodos, estructurar los materiales, los recursos y las estrategias, pero ni los métodos, ni los materiales, ni los recursos ni las estrategias son en sí mismos la didáctica, pero hacen parte de ella (Lucio, 1989).

Los elementos anteriores se dimensionan en los programas de formación de licenciados, específicamente en el programa de Licenciatura en educación infantil de la Corporación Universitario

Minuto de Dios – Uniminuto-. En la formación de dichos licenciados, la didáctica constituye un espacio de formación disciplinar expuesto en la estructura curricular del programa, pero además la didáctica constituye un elemento de reflexión y de fundamentación de las prácticas pedagógicas de los docentes y de los estudiantes, quienes dentro de su proceso formativo asisten a sus contextos de práctica. La presente investigación atañe a la importancia de las relaciones didácticas que se entretejen entre el estudiante y maestro en cuanto a la construcción del conocimiento y del saber. Así, la formación en didáctica, en esencia, permite y potencializa la comprensión, apropiación y circulación del conocimiento entre docentes, que, a través de la didáctica desarrollan su práctica educativa; y estudiantes, que analizan las dinámicas de clase para proyectar ejercicios reflexivos y críticos que se introyectan en sus prácticas pedagógicas. Por tanto, el objeto de esta investigación está constituido por las relaciones didácticas entre estudiantes y docentes, que se encuentran supeditas por los conceptos y los imaginarios de docentes y estudiantes de la licenciatura en mención. Por tanto, la investigación se orientó desde un objetivo central que buscó analizar las concepciones e imaginarios sobre didáctica general y específica que tienen docentes y estudiantes del programa de Licenciatura en educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y su incidencia en sus prácticas pedagógicas.

El estudio implicó realizar un rastreo bibliográfico que permitiera conceptualizar sobre didáctica general y didácticas específicas para consolidar las categorías iniciales o preestablecidas que orientaron el análisis de los datos provenientes de entrevistas, observaciones y los contenidos de los cursos de didáctica que se encuentran en el pensum de la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. La información analizada se contrastó con los desempeños de docentes y estudiantes en su práctica pedagógica.

Para presentar los resultados del estudio, el artículo abordará los siguientes apartados: referentes conceptuales: allí se expondrán los elementos teóricos y conceptuales que se construyeron a partir de un rastreo bibliográfico en fuentes primarias que se concentraron en libros y artículos de libro cuyo tema central es la didáctica general y las didácticas específicas y cuyos años de publicación oscilan entre 1994 y 2011. Los autores de dichos textos se escogieron de tal forma que representaran el contexto europeo y latinoamericano. Posteriormente, se presenta un apartado metodológico en donde se menciona el enfoque y tipo de investigación, la estructura de análisis, los instrumentos, población, muestra y el plan estratégico que se implementó para desarrollar el estudio. Consecutivamente, se presenta el apartado de hallazgos y resultados, que serán mostrados estratégicamente por objetivos específicos. Se continúa con el apartado de conclusiones y de discusión. Por último, se presentan las referencias bibliográficas que fueron consultadas y citadas durante el estudio.

Referentes Conceptuales

La realidad educativa se ha ido transformando a lo largo de la historia. Dichas transformaciones han requerido el apoyo de otras áreas, disciplinas y ciencias que permitan comprender y abordar los fenómenos, las realidades y las necesidades que se dan en los contextos educativos y los sujetos que allí se encuentran. La educación como proyecto político y proceso social guarda relación directa e imprescindible con la pedagogía, que le permite reflexionar sobre sí misma. Igualmente, la educación como proceso, está habilitada para realizar constantes reflexiones sobre el cómo se educa, porqué se educa, para qué se educa y hacia dónde se debe direccionar la educación (Lucio 1989). Introducir la pregunta por el cómo se educa, implica analizar las dinámicas escolares y los contenidos curriculares que se vinculan en la escuela. La dinámica escolar implica reconocer un espacio físico en donde interactúan elementos

temporales, ambientales, sensoriales, emocionales y conceptuales propios y externos al sujeto.

Lo anterior, vincula el análisis de los recursos didácticos, y cuya reflexión se remonta al año 1657, cuando Juan Amos Comenio presenta su célebre obra: “la didáctica Magna”. En esta importante obra, Comenio plantea que la didáctica tiene como fin alcanzar el aprendizaje de manera adecuada a través de diversos métodos que son aplicados a la enseñanza, por tanto, la didáctica corresponde al método pedagógico, según este autor. La categoría anterior ha sido inferida como didáctica general. Por otra parte, la dinámica escolar trae consigo los contenidos curriculares que son enseñados en la escuela. Dichos contenidos curriculares están respaldados por saberes disciplinares, que, a partir de su sustrato epistemológico, plantean elementos que permiten comprender la forma en que dichos saberes pueden ser enseñados, es así como se configura el concepto de didáctica específica.

Anteriormente se había descrito la diferencia, y a la vez la profunda relación entre pedagogía y educación. A partir de lo anterior, hablar de didáctica en educación implica ubicar el objeto de estudio de la didáctica en la pedagogía y las formas como el maestro direccionan el proceso de enseñanza - aprendizaje como un eje transversal a cualquier ámbito educativo. Por tanto, el análisis didáctico no radica en referirse a cada una de las herramientas con las que se dota el ejercicio pedagógico, sino en la relación de la práctica educativa. Lo anterior, permite que el maestro se posicione como un intelectual de la pedagogía, tal como lo propuso el Movimiento Pedagógico en Colombia en cabeza de Zuluaga y Echeverri (1992), y no como un metodista que implementa la tecnología educativa propia de los objetivos Taylarianos que surgió en la década de los 50s en el mundo. Desde la premisa anterior, pretender definir la didáctica, sin vincular a ella a los maestros, a la pedagogía y a la educación, daría como resultado un asunto metodista y simplista. A partir del argumento anterior, se presentan

conceptualizaciones de la didáctica que se proponen desde las relaciones con la pedagogía.

Conceptualización de la didáctica

La didáctica ha sido debatida abiertamente desde un estatus epistemológico que la ha llevado a transitar por comprensiones que la asocian al arte, es decir, la didáctica como el arte de enseñar. También ha sido entendida como una disciplina de la pedagogía que se inscribe en las ciencias de la educación. Como disciplina, la didáctica se encarga del estudio y la intervención en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Igualmente, como disciplina, la didáctica ha estado orientada a la optimización de los métodos, las técnicas y las herramientas para posibilitar y optimizar el aprendizaje. Otra perspectiva conceptual define la didáctica como ciencia que permite acercarse a las explicaciones científicas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Así, se pueden establecer diversas connotaciones con relación a la conceptualización de la didáctica, a su practicidad y científicidad en el medio educativo. Al respecto, Pla Molins (1997) afirma que:

La didáctica como disciplina que preside un campo semántico que le es propio y que posibilita una reflexión tendente a describir bajo qué parámetros epistemológicos, científicos y de influencia social podríamos inscribirla; bajo qué concepto educativo y social quisiéramos enraizarnos, con unos presupuestos teóricos que debería informar todos y cada uno de los elementos que componen el campo semántico (p. 69).

De Lo expuesto por Pla, Molins, se puede analizar el tradicionalismo con que se ha asumido la didáctica, representada como una unidad categórica en relación a lo que se va a enseñar, pero que no se puede limitar a la pregunta del ¿por qué se enseña?, sino que además amplía la visión

al cómo enseñarlo. Esta última pregunta, sobre el cómo, deja ver las relaciones que tiene la didáctica con la pedagogía que infieren reflexiones en torno al sentido social, ético y moral de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes, es decir, se puede deducir que la didáctica guarda relaciones con la pedagogía, no sólo en una relación metódica de la enseñanza, sino además en una relación humana, ética y social que aporta a la formación de una ciudadanía responsable, eficiente y consciente.

Por otra parte, la acción o acontecer de la didáctica es orientada por el maestro, pero el estudiante no se asume como agente pasivo en la relación didáctica. Mientras el maestro gestiona métodos, estrategias y herramientas didácticas para dar respuesta al cómo enseñar y cómo lo aprende el otro, el estudiante genera cuestionamientos sobre el quién me enseña, cómo me enseña y cómo lo aprendo. En esta relación didáctica se observa un interés específico sobre la enseñanza, que permite deducir que la didáctica tiene unas metas educacionales orientadas al aprendizaje, que se aproximan al ideal genuino de la educación. Por ello, es importante tener en cuenta que la base fundamental de la didáctica radica esencialmente en la recurrencia que ella tiene al abordar otras disciplinas científicas que tienen una estrecha relación con la educación. La intencionalidad pedagógica visible en la didáctica se orienta al logro de metas de aprendizaje que les permiten a los estudiantes consolidar el pensamiento y el conocimiento científico.

Así, la didáctica entendida como ciencia, ofrece al maestro la posibilidad de encontrar conocimientos vitales para direccionar genuinamente el aprendizaje, que permita organizar su hacer educativo, vinculando los objetos educacionales al proceso de enseñanza a través de conocimientos sólidos y científicos. La científicidad de la didáctica posibilita las generalizaciones sobre la enseñanza que se basan en los fundamentos epistemológicos de los saberes disciplinares y su relación con el saber pedagógico.

Didáctica general y didáctica especial o específica

En un primer momento, la didáctica era propia a las generalidades de la escuela y no se detenida a responder necesidades de enseñanza en un saber específico, a esta didáctica se le atribuye el adjetivo de “General”, es decir, didáctica General. Sin embargo, el conocimiento que llega a la escuela proviene de las áreas disciplinares que construyen y reconstruyen sus contenidos desde posturas epistemológicas que, necesariamente deben ser contempladas a la hora de enseñar dichos saberes. La búsqueda de la científicidad de la didáctica y la redefinición y/o puntualización de los saberes disciplinares y las áreas abordadas a la escuela, amplió el espectro de las disciplinas que se vinculaban indirectamente a la práctica educativa y pedagógica. Es así como, por ejemplo, la lectoescritura vinculó al debate de la enseñanza del código lectoescrito, los discursos de los lingüistas, que posicionaban la enseñanza desde la importancia de las estructuras lingüísticas, los elementos del lenguaje, las reglas, entre otros. Lo mismo hizo la sociolingüística, que define el proceso lectoescritor desde la perspectiva de las habilidades comunicativas, y en el caso de los psicolingüistas, en el proceso de enseñanza de la lectoescritura presupone como importante el establecimiento de los fundamentos y dispositivos cognitivos básicos para aprender.

Si se observa lo anterior, la lectoescritura no queda minimizada a la enseñanza de las letras, las vocales, la codificación y decodificación, sino que se amplió el debate y con ello se circunscribieron a la enseñanza de la lectoescritura a partir de diferentes enfoques, como son el enfoque global, el enfoque de instrucción de directa o fonológico y el método interactivo. Los métodos anteriores hacen parte del corpus práctico de la didáctica de enseñanza de la lecto – escritura. Lo anterior corresponde a la denominación de didácticas específicas. Lo mismo sucede con las matemáticas, las ciencias sociales, el inglés o la biología. Así, una didáctica específica depende directamente de dos campos de conocimiento de los que toma sus elementos constitutivos: las Ciencias de la Educación y un área del saber (fundamentalmente, del saber escolar) que, de

acuerdo con la reciente terminología científica, se denomina la ciencia referente (Moreno, 2011).

Se comprende que la didáctica específica es aquella que permite conocer la especificidad de cada área, y cómo se optimiza la generación de los conocimientos, teniendo en cuenta que el mismo curso va mostrando la forma como hacerlo. En este caso, Rosselló (como se citó en Moreno, 2011) señala que,

La didáctica general ha sido literalmente sacudida por una serie de circunstancias y hechos importantes, que se suman a la aparición y progresiva consolidación de las didácticas específicas. Entre estos hechos se encuentran los siguientes: la aparición del currículum y su progresiva apropiación de los temas y objetos de estudio característicos del campo de la didáctica (p. 33).

Es importante referir a la capacidad semántica de la palabra “específica” que se le determina a la didáctica cuando se precisa a un saber disciplinar como se explicó en los párrafos anteriores, sin embargo, al concepto de didáctica también se le ha asignado el adjetivo de “especial”, que dentro de la literatura se tratan como homónimos con el de específica. No obstante, autores como Yarza de los Ríos y Rodríguez (2007) han venido configurando el campo de la pedagogía de anormales en Colombia como parte de la construcción histórica de la pedagogía en ese mismo país, escenificando una didáctica que se direccionaba a la educación especial. Es decir, el campo de la infancia anormal en Colombia constituyó un campo disciplinar que asocia la didáctica con objetos de enseñanza propia dirigida a las poblaciones consideradas anormales, entre los años de 1870 a 1940.

Dentro de los alcances investigativos que logran Yarza de los Ríos y Rodríguez se evidencia un corpus teórico en donde la didáctica de la educación especial se basa en los fundamentos médico –psiquiátricos de la época, al igual que de la psicología experimental que funda la psicometría y la medición intelectual de los

aprendices. Se puede concluir, que la categoría de didáctica especial no corresponde homónimamente a la didáctica específica. Adicionalmente, se puede deducir que la didáctica no ha estado limitada a los procesos de enseñanza, sino que, en el caso específico aquí expuesto de la didáctica de la educación especial, la didáctica he tenido dentro de sus considerandos los sujetos a los que se les dirigen las metas educacionales.

Estrategias, técnicas, herramientas

Dentro del marco de la pedagogía, la didáctica incluye estrategias, que son definidas por Díaz (1998) como: “los procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (p. 19). Es así, como la didáctica reflexiva enmarcada desde el aprendizaje, equipa al maestro con las competencias necesarias que le posibilitan planificar el ejercicio educativo haciéndolo operar desde el saber didáctico.

En este orden de ideas, las estrategias didácticas, se pueden organizar en este sentido: las que están orientadas al cumplimiento de los objetivos, en ellas la enseñanza busca promover y facilitar el aprendizaje de manera significativa en los estudiantes. En las estrategias orientadas al cumplimiento de objetivos, el aprendizaje, es evidente cuando el estudiante reconoce, aprende y puede aplicar una determinada información y/o contenido. Estas estrategias se desarrollan en contextos y espacios determinados, para que se fomenten las diversas instancias de aprendizaje, cooperando en torno a la participación de los estudiantes. En esa medida, Sandoval Estupiñán y Camargo Abello (2008) afirman que estas estrategias:

También incluye la valoración que hace de su capacidad de aprender y hacer que otros aprendan, para generar cambios y mejoramientos, nuevos conocimientos e innovaciones; transmitir y sistematizar

experiencias y aprendizaje. Es la valoración que hace de su capacidad directiva para ejercer su función o tarea en las instituciones educativas (p. 13).

Desde esta óptica, se establecen elementos significativos que avalan los aprendizajes y las maneras de acceder a los mismos, implementando herramientas de innovación que van direccionadas a las empresas educativas, donde sus fines son el ejercicio y la práctica de procesos de enseñanza y aprendizaje, como función social y cultural de la educación. En ese mismo grupo de estrategias, Díaz y Hernández (1999) plantean dos elementos clave: el momento de la clase en que se implementará la estrategia, ya sea durante el inicio, desarrollo o cierre, y, el otro, que refiere a la forma en cómo se presentarán dichas estrategias, aspecto que está intrínsecamente relacionado con el momento de su respectivo uso. Los mismos autores, sugieren otro tipo de estrategias en una secuencia de enseñanza, donde interrelacionan momentos de la enseñanza y se categorizan situaciones como pre instrucciones, construcciones y pos-instrucciones.

Las pre-instrucciones activan aspectos relacionados con los conocimientos previos en torno a los que circula el aprendizaje; ellas le son útiles al estudiante, ya que permite que contextualice los saberes, aprendizajes y propicie nuevas expectativas. Las segundas, que refieren a las construcciones, ayudan a los contenidos curriculares en el mismo proceso, buscando favorecer la atención a la información que se presenta. Este tipo de estrategias son convenientes dentro del proceso mismo de la clase, puesto que posibilita aprendizajes de gran valor, que se perpetúan a lo largo de toda la vida. Las últimas, es decir las pos-instrucciones, permiten hacer revisiones finales de lo que ha acontecido a lo largo de la clase y ellas sirven de cierre en el proceso, donde han intervenido de manera categórica el maestro y estudiante.

Las estrategias didácticas deben ser flexibles, adaptables y contextualizadas para que puedan ser usadas en todos los momentos y/o fases de una

clase. La selección de las estrategias será acorde a la necesidad que se presente entre el estudiantado para alcanzar las metas de aprendizaje.

Transposición didáctica

El discurrir pedagógico entrama situaciones de tipo práctico que son indispensables en el proceso de enseñanza y que deben ser contempladas por los maestros y por los saberes. El concepto de práctica como el espacio de utilización contextual de un saber trae consigo el término de transposición didáctica, que constituye un elemento esencial en el acto educativo. Así, los saberes construyen conocimiento científico que debe pasar por un proceso de “traductibilidad” para poder ser enseñados. Es decir, la transposición didáctica corresponde a la actividad que realiza un saber para “Traducir” su conocimiento científico a un conocimiento de enseñanza. Por ejemplo: la teoría física se apoya en la metafísica para construir teorías que expliquen la posibilidad de moverse en el tiempo, de allí se construyen teorías relativas y correlativas del tiempo, sin embargo, los contextos de enseñanza de la física de los grados de secundaria, requieren una “traductibilidad” que mediada por el lenguaje, los recursos y los métodos, permita ser enseñada, es decir, la misma disciplina o saber disciplinar debe construir un conocimiento que le permita enseñar lo que viene elaborando. En palabras sencillas, las ciencias, además de hacer ciencia, debe pensar como enseña la ciencia que hace, que permita a otros aprender el conocimiento científico. Esta construcción o traductibilidad debe estar orientada desde una perspectiva pedagógica que analice y relacione los fundamentos educativos. La transposición didáctica según Verret (1975) implica que:

“en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza permite desnaturalizar el saber académico, modificándolo cualitativamente para hacerlo comprensible para el alumno” (como se citó en Gómez Mendoza, 2005, p. 140).

El saber del maestro frente a la disciplina debe trascender a la generación de habilidades de pensamiento en los estudiantes que le posibiliten poner en escena su saber. En consecuencia, los diversos asuntos que discurren en el aula, sintetizan aspectos relevantes para generar aprendizajes causales que llevan a diversos hechos por los que pasan los estudiantes a partir de las prácticas educativas que el maestro aplica. En ese sentido, Larroyo (1994) afirma que “La didáctica es aquella parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnica, conocimientos, en suma, a la metódica e integral formación” (p. 40). Aquí reposa la importancia de la transformación del conocimiento enseñado y aprendido por el estudiante, que se representa un cúmulo de actos utilizados por el maestro que se adecúan a las situaciones complejas de cada contexto, teniendo en cuenta los cambios y las necesidades que se vinculan en los entornos de los estudiantes. En atención a esto, el maestro reflexiona entorno a la materialización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y recrea tres aspectos esenciales: qué aprenden los individuos, qué enseñan los sujetos, y qué objetos o pretextos (contenidos) son instruidos y asimilados. Asimismo, Grisales Franco (2012) afirma que:

En tanto la didáctica universitaria es una traducción, es a la vez un proceso que interrelaciona sistemática y organizadamente los elementos del proceso de enseñanza, para posibilitar dicha traducción y comunicación de los conocimientos en un lenguaje comprensible para los otros (p. 216).

Se plantea que la didáctica es transversal en cualquier ámbito de la escolaridad, desde este entramado, ella organiza los procesos pedagógicos en el acontecer educativo. Desde este panorama didáctico se establece la relación de quien enseña y quien aprende, y con la finalidad de concebir aprendizajes, es allí donde radica la esencia de la enseñanza, surgiendo la transposición didáctica.

Al respecto Chevellard (1991) sugiere que la transposición didáctica transforma una disciplina en objeto de conocimiento, por tanto, los diferentes saberes disciplinares pueden ser enseñados y aprendidos. Lo anterior sugiere tres realidades intrínsecamente relacionadas: objeto de saber, de enseñar y enseñanza, trinomio que permea el acto educativo en el aprendizaje. Este trinomio sugiere situaciones homogéneas que no discrepan entre ellas, sino más bien entablan correlaciones, recreando de manera significativa el pensamiento de quien quiere conocer y aprender. Para tal efecto Buchelli Lozano (2009) indica, que:

El campo de la didáctica, cada vez alcanza mayores desarrollos de la denominada didáctica crítica, la cual no está exenta de ciertos procesos educativo, no obstante, la intencionalidad que se persigue, es la que genera un nuevo sentido al procedimiento y la operacionalización de los conocimientos que se enseñan y aprenden (p. 33).

METODOLOGÍA

El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, que buscó un acercamiento interpretativo y naturalista al sujeto de estudio, que fueron las concepciones e imaginarios de la didáctica general y específica de los estudiantes y los docentes. Por tal razón el tipo de investigación fue descriptivo e interpretativo pretendiendo reconstruir el sentido o interpretar los fenómenos que rodean dichas concepciones e imaginarios, además de analizar su transferencia a los escenarios de práctica de los estudiantes. Los hallazgos se describieron y analizaron a la luz de categorías preestablecidas que se infirieron del marco referencial construido.

Las categorías preestablecidas fueron las siguientes:

- Relación entre didáctica y pedagogía
- Relación entre didáctica y educación
- Fundamentos epistemológicos de la didáctica

- Elementos asociados a la didáctica
- Didáctica general y didácticas específicas
- Fundamentación didáctica y formación de maestros

El análisis de los hallazgos agrupados en las categorías anteriormente mencionadas permitió inferir subcategorías basadas en las interpretaciones contextuales de las respuestas. Para la recolección de la información se utilizaron cuatro fuentes de información, la primera fuente, son los estudiantes y docentes de la licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto, Seccional Antioquia – Chocó, que corresponden a la muestra del estudio: conformada así: 20 estudiantes de 5 y 7 semestre que cursaban espacios de didáctica dentro de la licenciatura y que voluntariamente participaron en el estudio y 29 docentes que corresponden al total de profesores de la Facultad de Educación Virtual y a Distancia de la Corporación Universitaria Uniminuto, Seccional Antioquia – Chocó. Esta facultad agrupa diferentes programas que no necesariamente corresponden al campo educativo, pero administrativamente se encuentran allí por la modalidad con la que operan, es decir virtual y distancia, entre ellos: Contaduría Pública y Contabilidad y finanzas y en el campo educativo, en ese momento la facultad contaba con los programas de: Licenciatura en Educación Infantil, Licenciatura en pedagogía Infantil y Licenciatura en educación artística. La segunda fuente corresponde a los documentos institucionales llamados micro currículos de los espacios académicos que tienen como eje temático la didáctica. La tercera fuente corresponde a los espacios formativos institucionales donde se aborda la didáctica como eje temático y conceptual. Por último, la cuarta fuente corresponde a libros de texto que se consultaron para construir un marco referencial que solidificara los instrumentos, el análisis de los mismos.

Los instrumentos utilizados corresponden a cada una de las fuentes. Para el caso de las primeras fuentes, es decir, estudiantes y docentes, se

aplicaron dos instrumentos: una encuesta con preguntas cerradas y abiertas. A esta misma fuente se le realizó una entrevista semiestructura que buscaba información adicional para interpretar las respuestas dadas en la encuesta. Para la segunda fuente se realizó un análisis simple de contenido, agrupando los planteamientos expuestos en los micros currículos en las categorías preestablecidas. Para la tercera fuente se utilizó una técnica de observación que se registró en un diario de campo que fue analizado bajo las mismas categorías pre-establecidas. La cuarta fuente se valió de registros en fichas bibliográficas que tenían como criterios de caracterización: el título, el autor, el país de origen del autor, los conceptos abordados, las posiciones argumentativas y la bibliografía consultada por el autor. La información recolectada en los diferentes instrumentos se registró en matrices categoriales que permitieron realizar lecturas bajo los criterios propios de las categorías y posteriormente agrupar las interpretaciones en subcategorías.

Operativamente el proyecto se desarrolló en cuatro fases: la primera fue la fase preliminar que corresponde a los accesos y permisos propios para el desarrollo del estudio. La segunda fase, denominada de diseño: contempló la elaboración e implementación de los instrumentos. La tercera fase se denominó de Estrategias e instrumentos para el registro de la información, y se orientaba al levantamiento de las matrices a partir de la información recolectada. Y, Por último, la fase de Construcción y tratamiento de los datos, que orientó al análisis de la información y hallazgos, construcción de conclusiones y puntos de discusión.

A continuación, se presenta la Figura 1 en donde se observa la articulación que propuso el proyecto entre los referentes conceptuales, los objetivos y los instrumentos plantados.

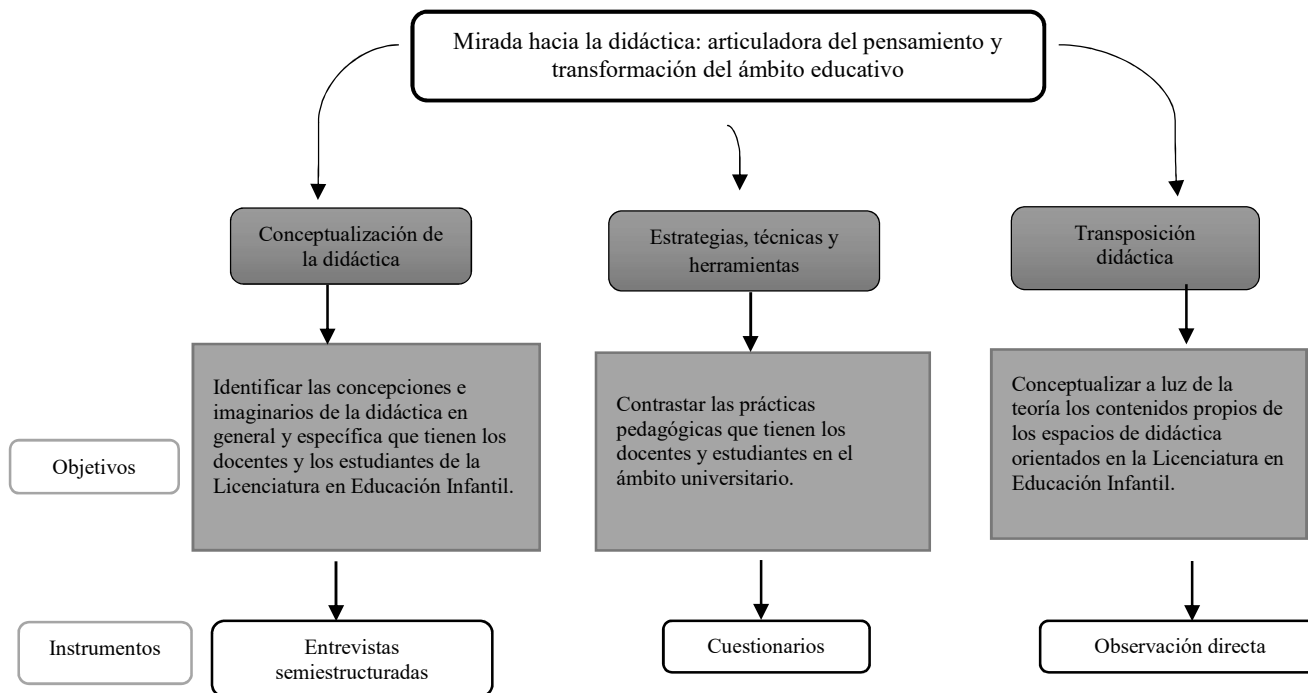


Figura 1. Estructura macro del estudio
Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

En este apartado se exponen los hallazgos obtenidos de la investigación con relación a las categorías de análisis y los objetivos planteados.

Hallazgos primeras fuentes frente a las conceptos e imaginarios de la didáctica de docentes y estudiantes.

En el análisis de la información correspondiente a los estudiantes se infieren los siguientes hallazgos: Relación entre didáctica y pedagogía.

Los estudiantes aluden a la relación entre didáctica y pedagogía desde una visión taxonómica, es decir, la didáctica es una rama de la pedagogía. Esta visión taxonómica desconoce la relación dialógica que tienen la pedagogía y la didáctica, lo que podría interpretarse a través de la perspectiva práctica y pragmática que tienen los estudiantes de la didáctica. Es racionalidad pragmática que hacen los estudiantes de la didáctica la limitan al uso de metodologías, recursos y herramientas para apoyar y optimizar los procesos de enseñanza -

aprendizaje. Por otra parte, se pueden evidenciar respuestas que ponen a la didáctica y a la pedagogía en el mismo escenario funcional, por ejemplo: “ambas sirven para transmitir conocimientos y están orientadas a la enseñanza y el aprendizaje, o ambas se enfocan en el aprendizaje significativo”

Relación entre didáctica y educación

En la categoría que relaciona la didáctica y la educación no se encuentran respuestas directas o que puedan interpretarse como posibles relaciones que establezcan los estudiantes entre estos dos ámbitos. De lo anterior, se puede inferir que los estudiantes hacen mayor comprensión de las didácticas específicas relacionadas con un método para enseñar un área u otra y no estiman elementos de la didáctica general, que generen relaciones con la educación.

Fundamentos epistemológicos de la didáctica

Dentro de las categorías epistemológicas que establecen los estudiantes frente a la didáctica, se encuentra que, mayoritariamente, ellos reconocen la didáctica como un arte. Puede inferirse que su

formación, el campo de acción y los lineamientos propios de la población que atienden, aportan al establecimiento de una relación conceptual de la didáctica como arte, dadas las herramientas metodológicas de tipo artístico, lúdico y exploratorio que utilizan en los grados de educación inicial. Por otra parte, se observa que otro grupo de estudiantes no le da un estatus epistemológico, sino que refiere a ella como “aquella” que permite desarrollar procesos de enseñanza – aprendizaje, sin presentar un estatus conceptual de la didáctica como arte, como disciplina o como ciencia. Como objeto de estudio de la didáctica, se proponen los procesos de enseñanza – aprendizaje, la comunicación, la transferencia de conocimientos, el mejoramiento de los procesos y los métodos y el aprendizaje. Como funciones de la didáctica, los estudiantes plantean que se orienta al desarrollo integral, a mejorar, producir y potenciar el aprendizaje para el mejoramiento del mismo, al establecimiento de normas en los niños, dirigir las prácticas de enseñanza y elaborar propuestas que provoquen el aprendizaje. Por último, se plantea que la función de la didáctica es dar a los docentes, herramientas para la enseñanza y el aprendizaje.

Elementos asociados a la didáctica

Los hallazgos muestran que los estudiantes aluden como elementos asociados a la didáctica los recursos, la comunicación, la transferencia de conocimientos, el desarrollo de los conocimientos, los métodos y técnicas para la enseñanza, es decir, los elementos corresponden a la estructura práctica que tiene la didáctica. Dentro de los hallazgos no se encuentran elementos asociados a las disciplinas, pero se pueden leer elementos asociados a los pilares de la educación inicial como el juego, la lúdica, la exploración del medio y la literatura. Aparecen otros elementos conceptuales que son asociados a la didáctica como: la educabilidad, la enseñabilidad y la aprendibilidad, sin que se observen fundamentos conceptuales que aporten a la comprensión de dichos conceptos.

Didáctica general y didácticas específicas

En esta categoría se agrupan aquellos hallazgos que se orientan a comprender la didáctica desde los fundamentos epistemológicos que la sustentan. A partir de allí, se analizan los términos que aparecen para diseccionarla a través de dos vías: la primera, se relaciona con la didáctica y las disciplinas. Allí, aparecen clasificaciones como: didáctica específica, general, diferencial y especial. Por otro lado, aparecen clasificaciones asociadas a la comprensión: allí aparecen términos como didáctica explicativa e interpretativa. También surgen clasificaciones que relaciona acciones y recursos: allí emerge la sistemática y la metódica. Aparecen términos asociados al paradigma de la relación didáctica de lo disciplinar.

Fundamentación didáctica y formación de maestros

Esta categoría toma fundamentos interpretativos de las lecturas realizadas en las categorías anteriores y se estima como categoría inferencial. Se puede observar que la fundamentación didáctica que argumentan los estudiantes, después de haber cursado como mínimo 4 semestres, está inserta en los elementos pragmáticos visibles en los espacios de diferentes cursos, que no necesariamente abordan temáticamente la didáctica, pero que, implican la utilización de recursos y métodos para su desempeño.

En el análisis de la información correspondiente a los docentes se infieren los siguientes hallazgos:

Relación entre didáctica y pedagogía: El grupo de docentes entrevistado tienen posiciones diversas frente a la relación de la pedagogía y la didáctica. Un grupo de profesores plantean que la relación de didáctica y pedagogía es derivativa, es decir, que la didáctica corresponde a una ciencia de la pedagogía que se centra en los métodos de aprendizaje. Sin embargo, no se encuentran argumentos que permitan interpretar otros elementos diferentes a la relación derivativa ya mencionada.

Relación entre didáctica y educación: En la categoría que relaciona la didáctica y la educación, los docentes, en su mayoría, plantean que la didáctica hace parte de las ciencias de la educación desde una perspectiva de dependencia. Sin embargo, esta relación no expone argumentos que permitan analizar relaciones inferenciales que lo determinen.

Fundamentos epistemológicos de la didáctica: Dentro de las categorías epistemológicas que establecen los docentes, se encuentra un panorama más claro en cuanto a que ésta puede ser ciencia, disciplina o arte. Sin embargo, a diferencia de los estudiantes hay mayor inclinación para nombrarla como ciencia, en menor medida, la nominan como disciplina y sólo aparece como arte en dos de los entrevistados. Sin embargo, se puede observar que, al igual que, los estudiantes, los argumentos que se le atribuyen a las formas como se nombran son insuficientes o incoherentes. Frente a la forma en cómo la didáctica construye su conocimiento, los docentes plantean que es basado en el contexto socio – cultural y en los procesos de enseñanza – aprendizaje, pero no se observan elementos relacionados con los saberes disciplinares.

Elementos asociados a la didáctica: Los hallazgos muestran que los docentes asocian el aprendizaje como el objeto de atención de la didáctica y minimizan la relación que tiene con la enseñanza. También manifiestan como elementos de la didáctica, los procesos metacognitivos que orientan el aprender a aprender como categoría propia. Por otra parte, hay similitud con los hallazgos de los estudiantes cuando los docentes plantean que la didáctica asocia elementos como los recursos, la comunicación, la transferencia de conocimientos, el desarrollo de los conocimientos, los métodos y técnicas, pero en el caso de los estudiantes lo direccionan al proceso de enseñanza – aprendizaje y en el caso de los maestros, lo centran en el aprendizaje.

Didáctica general y didácticas específicas: Los hallazgos en esta categoría muestran posiciones

relacionadas con el sujeto aprendiz, es decir, asocian, en algunos casos, la didáctica general con aquella, donde los estudiantes no tienen un papel activo, sino que está en manos de los docentes, que desarrollan y utilizan herramientas didácticas. Otro elemento visible corresponde a la didáctica general como aquella que se asocia a grupos poblacionales, por ejemplo: la didáctica general corresponde a la educación inicial, básica primaria y básica secundaria, mientras las didácticas específicas son propias de los contextos universitarios. Aparecen otras relaciones entre didáctica general y específica asociados a los aspectos y elementos de la práctica educativa como la evaluación y la planeación, que los clasifican como aspectos de la didáctica general, y la enseñanza y sus estrategias como didáctica específica. Y un número significativo de docentes plantean no conocer la diferencia entre la didáctica general y las didácticas específicas.

Fundamentación didáctica y formación de maestros: Es importante retomar las características de la muestra de maestros entrevistados, ya que no todos están vinculados a la formación de maestros. Sin embargo, es relevante analizar como la fundamentación didáctica en los docentes se orientan desde una perspectiva del aprendizaje y no de la enseñanza, lo que determina, no sólo la concepción de didáctica, sino las prácticas educativas en sí mismas.

Con relación a la estrategia didáctica y desde los instrumentos aplicados (cuestionarios y observación directa), se puede evidenciar que la didáctica supone gran variedad de recursos para dinamizar los procesos de aprendizaje, los resultados obtenidos en este aspecto denotan una tendencia favorable con relación las distintas formas de orientar los aprendizajes, implementando recursos que potencializan el conocimiento de una manera significativa, donde tanto estudiantes como docentes de la Licenciatura ven adecuado el uso de herramientas didácticas y fortalecen el acto educativo desde cada uno de sus procesos.

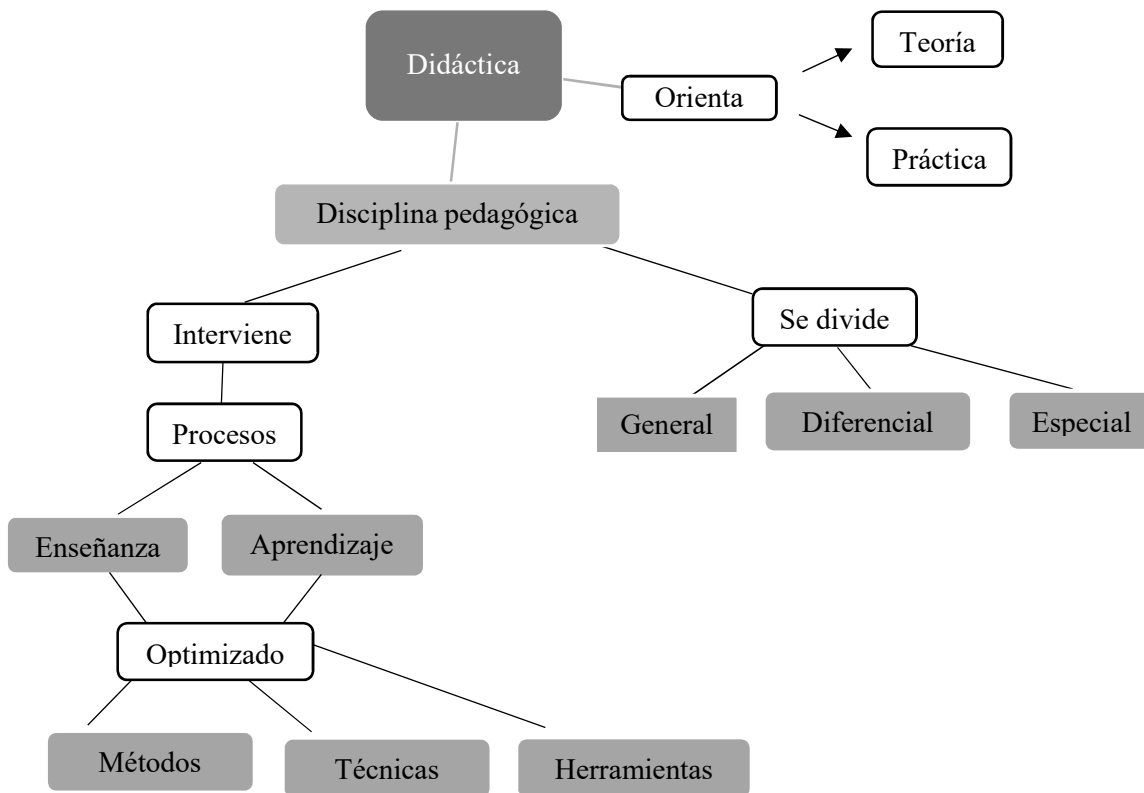


Figura 2. Mapa mental que visualiza los elementos conceptuales expuestos por las fuentes sobre didáctica. Conceptualización de la didáctica
Fuente: Elaboración propia

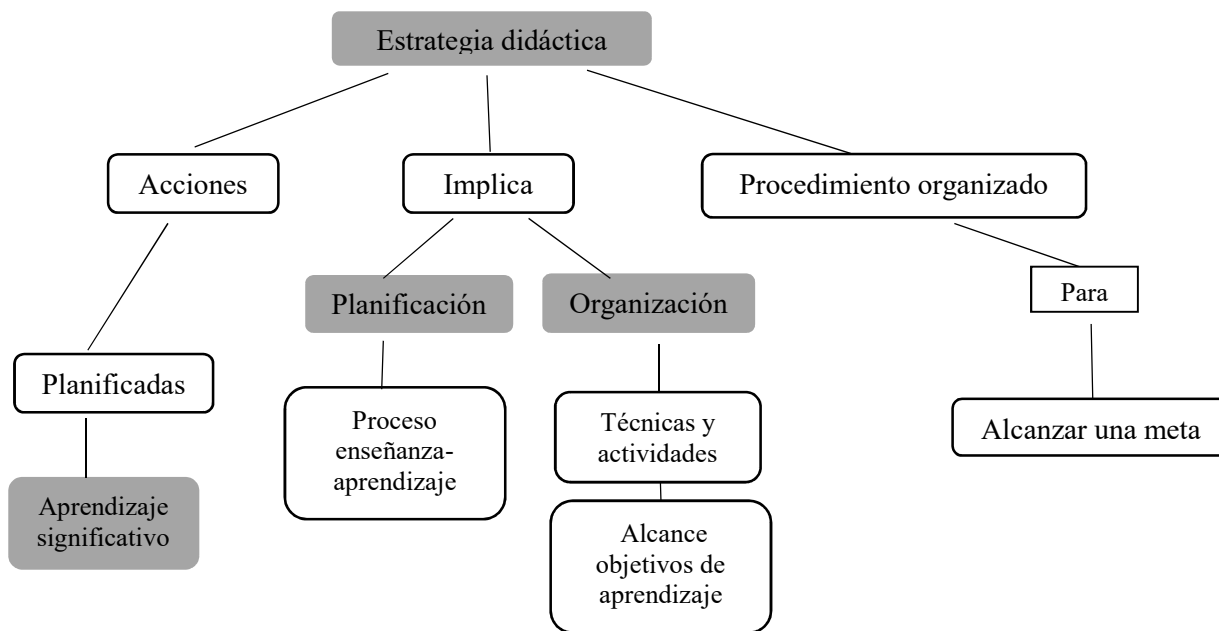


Figura 3. Mapa mental sobre los elementos asociados a las estrategias, técnicas y herramientas
 Estrategias, técnicas, herramientas
Fuente: Elaboración propia

Hallazgos del análisis de los micro-currículos de los espacios que abordan como eje temático la didáctica

Al realizar un análisis de los micro currículos de los espacios que abordan la didáctica se reportan los siguientes hallazgos, que están en las categorías abordadas en la fuente anterior:

Relación entre didáctica y pedagogía: Dentro de los micro currículos que abordan la didáctica, se haya una justificación que se transcribe así: “La multidimensionalidad del proceso de enseñanza, afectado por variables técnicas, humanas, políticas y epistemológicas; la explicitación de los presupuestos a partir de los cuales se definen los abordajes metodológicos; la elaboración de reflexiones sistemáticas que surgen del análisis de experiencias concretas del enseñar y el aprender; y la búsqueda de la eficiencia tomando como base el reconocimiento de las condiciones reales en las que se desarrollan esos procesos” (micro currículo: Fundamentos de Didáctica General, Didáctica y Evaluación, Fundamentos y Didácticas en la Educación Infantil; Fundamentos en Educación y Pedagogía). El texto en negrilla retoma las reflexiones propias del saber pedagógico que permite construir relaciones entre pedagogía y didáctica, sin embargo, esta relación no se aborda de manera explícita como eje temático dentro del espacio académico.

Relación entre didáctica y educación: Dentro de los micro currículos, entendidos como cartas de navegación del maestro, no se observa un apartado específico que haga evidente la introducción intencionada de la relación entre didáctica y la educación, sin embargo, aparece en la categoría de elementos asociados a la didáctica, el concepto de educabilidad y enseñabilidad en donde se infiere una intencionalidad epistemológica para exponer o desarrollar la relación entre educación y didáctica.

Fundamentos epistemológicos de la didáctica: Los micro currículos proponen elementos históricos que se asocian a fundamentos epistemológicos, entre los que se cuentan: el reconocimiento

histórico- social de la Didáctica: concepto, historia, presente, pasado y futuro; enfoques epistemológicos en didáctica: Elementos asociados a la didáctica, Didáctica general y didácticas específicas y Fundamentación didáctica y formación de maestros.

Elementos asociados a la didáctica: Dentro de los elementos asociados a la didáctica, los micro currículos proponen: La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica, allí se abordan: la enseñabilidad y la educabilidad, la planificación de los objetivos de enseñanza y los fines/objetivos educativos y las competencias básicas. Igualmente, se abordan las diferencias entre estrategia, técnica y actividad, partiendo de sus definiciones, clasificaciones, caracterizaciones y criterios para su selección. De igual manera, se abordan los medios o recursos en el proceso didáctico, entre los que se cuentan: los medios o recursos didácticos, los textos escolares, poderosos «intermediarios» de la cultura, las tecnologías de la información y Comunicación (TIC) como recursos didácticos y la informática en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Igualmente se abordan las dimensiones de la didáctica, así: Objetivos, Contenido: Lineamientos de la educación inicial, actividades, dimensiones, evaluación de aprendizajes.

Hallazgos del análisis de las observaciones realizadas en los espacios formativos

Los datos recogidos en el diario de campo se analizaron a la luz de la categoría de fundamentación didáctica y formación docente, dados los elementos analíticos que aquí se utilizaron entre los que se cuentan: relaciones entre el saber que se enseña y la forma en cómo el saber se pone en escena en los espacios de clase y las relaciones entre las propuestas presentadas y la ejecución de estas en los escenarios de práctica a los que asisten los estudiantes.

Los hallazgos muestran lo siguiente:

Se observa coherencia entre las dimensiones de la didáctica que aborda la docente desde el discurso

conceptual en el espacio, y la transferencia que realiza a través de ayudas didácticas que dinamiza la enseñanza. Los recursos evaluativos implican procesos de transferencia didáctica que motivan a los estudiantes y a su vez permiten desarrollar las competencias propuestas en el micro currículo.

Por otra parte, se analizan las relaciones establecidas entre las propuestas y recursos didácticos que llevan los estudiantes al espacio de clase y el cómo estos enriquecen sus prácticas educativas. Al respecto, se puede inferir que se aprende didáctica, experimentando el tránsito por un curso que enseña didáctica desde la didáctica misma y que permite a los estudiantes construcciones de recursos didácticos y reflexionando sobre ellos, lo que permite relacionar la didáctica con la pedagogía, desde reflexiones que nacen del maestro en su práctica pedagógica.

DISCUSIÓN

A partir del desarrollo de la investigación se llega a punto neurálgico que se propone a continuación como tema de debate y construcción teórico y conceptual, este refiere a:

La didáctica tiene una relación directa con la enseñanza, sin embargo, las políticas de educación inicial en Colombia no direccionan las prácticas educativas en la primera infancia hacia la enseñanza, sino hacia el desarrollo integral. A partir de la premisa anterior, se plantea como tema de discusión, si se puede hablar de didácticas para la primera infancia, máxime cuando la didáctica no refiere a grupos poblacionales sino a procesos de enseñanza – aprendizaje.

Igualmente sucede con las didácticas específicas que vinculan saberes disciplinares como las ciencias, la lectura o la escritura y el mismo marco político también refiere que en primera infancia los niños no deben estar orientados de manera directa con el aprendizaje de saberes disciplinares.

Desde la perspectiva anterior, constituirá otro tema de discusión epistemológica como se construyen didácticas “específicas” mediadas al desarrollo integral y dirigido a los contextos educativos en primera infancia.

CONCLUSIÓN

El estudio permite concluir lo siguiente:

Las concepciones e imaginarios sobre didáctica están asociados a la madurez cognitiva y la experiencia formativa de los sujetos. Frente a la madurez cognitiva, se deduce que las personas que alcanzan procesos autónomos o meta cognitivos de aprendizaje refieren que la didáctica debe centrarse en el aprendizaje, es decir, recursos didácticos asociados a generar procesos de autoaprendizaje. Por otra parte, los sujetos que requieren mayores apoyos para aprender plantean que la importancia de la didáctica radica en la enseñanza. Igualmente, el estudio muestra que, los docentes en ejercicio y en formación tienen concepciones sobre didáctica asociada a los sujetos a quienes dirigen la enseñanza. Así, los estudiantes de Licenciatura en Educación infantil, que orientan prácticas educativas en la primera infancia, tienen concepciones e imaginarios sobre didáctica que se relacionan con el uso de recursos, metodologías y herramientas didácticas direccionadas con el proceso enseñanza – aprendizaje. Por el contrario, los docentes que desarrollan su práctica educativa en contextos de educación superior no dan un valor importante a los recursos y metodologías para orientar el proceso de enseñanza – aprendizaje, sino que se centran en el aprendizaje.

El estudio concluye que las apropiaciones conceptuales de los estudiantes de los espacios de didáctica tienen mayores claridades frente a la epistemología y los elementos de la didáctica, que las conceptualizaciones que muestran los maestros, aun cuando sean vinculados a los programas de licenciatura.

A través de los hallazgos y resultados del estudio se puede definir que la formación de maestros en

el campo de la didáctica implica vivenciar espacios pensados por sus maestros a través de articulaciones didácticas, bien sea desde la didáctica general o desde las didácticas específicas.

Las vivencias didácticas en los espacios formativos de los futuros docentes permiten articular las propuestas didácticas que ellos llevan a sus instituciones de práctica, lo que permite una evaluación y reflexión permanente, lo que implica retomar el sustrato pedagógico para constituir las relaciones entre pedagogía, educación y didáctica.

Los recursos y estrategias didácticas que refieren los maestros en formación corresponden directamente con los pilares propios de la educación inicial, que son: el juego, la exploración del medio, la literatura y el arte. A partir de allí, se observa una tendencia a confundir las estrategias con los pilares, lo que implica la necesidad de una reflexión conceptual y praxeológica en los procesos formativos de los licenciados en educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- Uniminuto.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no mantienen conflicto de interés que puedan afectar los resultados y conclusiones presentadas en este artículo.

REFERENCIAS

1. Ávila, R. (1990). Cuadernos de Pedagogía. La Pedagogía y la Didáctica en Colombia. Universidad pedagógica Nacional.
2. Aguirre Lora, M. E. (2017). Juan Amós Comenio, o de las historias entramadas en el Magno Arte de la Didáctica. Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 11.
3. Buchelli Lozano, G. (2009). Transposición didáctica: bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica. Revista académica e Institucional de la UPCR.
4. Chevallard. (1991). La transposición Didáctica, Del saber sabio al saber enseñado. Montevideo: Aiqué.
5. Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). Documento proyecto de Inversión IDEP 2012-2016. Instituto para la Investigación educativa y desarrollo pedagógico: <http://www.idep.edu.co/convocatoria.php?cuat=9>
6. Díaz, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. Perfiles Educativos, (80), [fecha de Consulta 21 de Mayo de 2022]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208002>
7. Díaz-Barriga, A. y Hernández Rojas, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.
8. Echeverri Sánchez, J. A. y Zuluaga Garcés, O. L. (1992). Campo intelectual y campo pedagógico de la educación.
9. Grisales Franco, L. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. 203-218.
10. Gómez Mendoza, M. A. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 1(1), 83-115. [Fecha de Consulta 21 de Mayo de 2022]. ISSN: 1900-9895. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116845006>
11. Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. Revista Universidad de la Salle.

12. Larroyo, F. (1994). La ciencia de la educación. México.
13. Mora, D. (2014). Nuevas directrices para la formación y actualización docente. Revista Integra Educativa, 7(1), 29-44. Recuperado en 21 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000100003&lng=es&tlng=es
14. Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad-Cuajimalpa.
15. Pla Molins, María. (1997) “Currículo y Educación. Campo semántico de la didáctica”. 1ª Edición, Barcelona: Universidad de Barcelona
16. Sandoval Estupiñán , L., y Camargo Abello, M. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. Revista educación y educadores, 11-48.
17. Verret, M. (1975). Le temps des études, Paris, Librairie Honoré Champion
18. Yarza de Los Ríos, A; Rodríguez, L. (2007). Investigación. Educación y Pedagogía de la Infancia anormal. 1870-1940. Editorial Magisterio. Colecciones Pedagogía e Historia.



Mexican Academy of Health Education A.C. Membership: Our commitment is to keep professionals and students in training updated in this constantly evolving area. If you are interested in being part of our community and accessing exclusive benefits, the first step is to obtain your membership. Join us and stay up to date with advances in health education.

MEMBERSHIP SUBSCRIPTION IS FREE.
Request your membership to the
<https://forms.gle/kVYBYRdRnYZff14y9>

