

**rollos nacionales**

# Representaciones sociales que tienen docentes del IPN, Escuela Maternal y UPN, en torno a la didáctica\*

SOCIAL REPRESENTATIONS TEACHERS IPN AND UPN NURSERY SCHOOL, TEACHING ABOUT

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE TÊM DOCENTES DO IPN, ESCOLA MATERNAL E UPN, EM TORNO DA DIDÁTICA

Jenny Johana Castro Ballén\*\* / Yeyo1408@yahoo.com

Nubia García Ramírez\*\*\* / ngramirez@pedagogica.edu.co

Alejandra Hernández\*\*\*\* / alejah13@hotmail.com

Diana Isabel Marroquín\*\*\*\*\* / dianamarroquin29@gmail.com

Elizabeth Rodríguez Cruz\*\*\*\*\* / jae\_eli101@hotmail.com

## Resumen

El interés por generar procesos de diálogo e intercambio entre el proyecto curricular de Educación infantil de la UPN, la Escuela Maternal y el IPN, sección preescolar, dio lugar a la presente investigación, que tiene como propósito indagar sobre Representaciones Sociales (RS) frente a la didáctica, pues existe un distanciamiento alrededor del concepto en las instituciones y en las prácticas que allí se dinamizan. Se presenta, en un primer apartado, el problema y los objetivos de la investigación, para luego dar lugar al proceso metodológico y finalmente a los resultados y conclusiones de la misma.

## Summary

This research project originated from an interest in exchanging ideas and experiences among the Childhood Education Program at Universidad Pedagógica Nacional, the Nursery School, and the pre-school section at Instituto Pedagógico Nacional. Its main objective is to inquire about social representations in relation to didactics; due to the fact that it is in this regard that there is distance from the practices that take place at these three institutions. In addition, the problem and research objectives are presented, followed by the research design, and finally, the findings and conclusions are discussed.

## Resumo

O interesse por gerar processos de diálogo e intercâmbio entre o projecto curricular de Educação infantil da UPN, a Escola Maternal e o IPN, secção preescolar, deu lugar à presente investigação, que tem como propósito indagar sobre Representações Sociais (RS) em frente à didáctica, pois existe um distanciamiento ao redor do conceito nas instituições e nas práticas que ali se dinamizam. Apresenta-se, num primeiro apartado, o problema e os objectivos da investigação, para depois dar lugar ao processo metodológico e finalmente aos resultados e conclusões da mesma.

## Palabras clave

Didáctica, representaciones sociales, práctica educativa, teoría fundada.

## Key words

Didactics, social representations, practicum, grounded theory.

## Palavras chave

Didáctica, representações sociais, prática educativa, teoria fundada.

\* Proyecto de Facultad en la modalidad de investigación, desarrollado en conjunto con docentes de la Escuela Maternal y el Instituto Pedagógico Nacional, 2012-2013.

\*\* Docente del programa de Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de preescolar de la SED. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

\*\*\* Docente del programa de Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Directora de la Escuela Maternal de la UPN. Magíster en Desarrollo Educativo y Social UPN-CINDE.

\*\*\*\* Docente de la Escuela Maternal de la UPN. Candidata a Magíster en Desarrollo Educativo y Social UPN-CINDE.

\*\*\*\*\* Docente del programa de Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

\*\*\*\*\* Docente de la Escuela Maternal de la UPN. Licenciada en Educación Infantil Universidad Pedagógica Nacional. <?> Docente de la Escuela Maternal de la UPN. Licenciada en Educación Infantil Universidad Pedagógica Nacional.

Fecha de recepción: 29 de abril de 2013 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2013

## Introducción

En aras de transformar el quehacer pedagógico, articular los procesos de formación de las y los licenciados en educación infantil, y en general, con el propósito de ampliar conceptual y teóricamente aspectos que atañen a las prácticas educativas y al programa, fue propuesto un proyecto de investigación capaz de hacer una revisión del significado que las y los maestros, dan a conceptos claves en la educación y la pedagogía, para el caso de este estudio: la didáctica.

Desde allí, se buscó develar algunos aspectos que resultan problematizadores a la hora de dialogar interinstitucionalmente y encontrar las características comunes que definen la práctica pedagógica, proyectada desde el proyecto curricular de Educación Infantil de la UPN, y desarrollada en el IPN y la Escuela Maternal, puesto que su marco de desarrollo permite tomar diversas posturas frente al sentido de la misma; desde allí son evidentes preguntas y tensiones entre y para las tres instituciones, que aunque se inscriben en la propuesta general de la Universidad Pedagógica Nacional, evidencian particularidades, sentidos y búsquedas distintas.

En ese orden de ideas, se dio inicio al proceso con docentes de las tres instituciones<sup>1</sup> buscando dos propósitos fundamentales: el primero, conocer el sentido y organización que se otorga a las prácticas educativas de los estudiantes en sus instituciones, para, en un segundo momento, determinar puntos de convergencia o divergencia en aquellos aspectos considerados claves para articular y hacer pertinente la experiencia de práctica, apuntando todos hacia un mismo objetivo.

A partir de estos aspectos se generaron las primeras preguntas, que darían lugar al proyecto de investigación, relacionadas directamente con aspectos como: el currículo, el enfoque pedagógico, las metodologías y la didáctica, entre otros, puesto que aparecía en el escenario una preocupación puntual por el hacer, el cómo hacer, y las debilidades y fortalezas relacionadas con las formas como las docentes practicantes se acercaban a la realidad del aula en la cotidianidad y aproximaban a los estudiantes un determinado conocimiento o actividad.

<sup>1</sup> Durante las fases de construcción de la propuesta, desarrollo conceptual y trabajo de campo, estuvieron vinculados activa y permanentemente a la investigación los docentes del IPN, Miguel Ángel Moreno, área de tecnología, Rosabel Briceño López y Lady Patricia Arias, de preescolar.

Durante las discusiones se encontraron posiciones radicales frente a los modos como se supone se debe enseñar; también se hallaron algunos distanciamientos en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto no representa una demanda por homogeneidad en las instituciones, sino la posibilidad de construir diálogos que permitan concatenar esfuerzos formativos y organizativos frente a la formación de las y los licenciados.

Una vez comprendido lo anterior, resultó fundamental profundizar sobre aquellos aspectos de las prácticas educativas que van más allá de los discursos, los que subyacen al quehacer del docente, a partir de sus conocimientos, informaciones, creencias y/o actitudes en los procesos de enseñanza y aprendizaje; construcciones que guían sus acciones y que en ocasiones distan de lo que explícitamente se plantea, razón por la cual las tres instituciones encuentran divergencias en sus propósitos formativos y en las dinámicas metodológicas para el logro de los objetivos. Por esta razón, resultó fundamental indagar sobre las dinámicas complejas de significación e implicación de los sujetos en los procesos de formación, explícitamente desde la didáctica, considerando a partir de allí el abordaje de los aspectos relacionados con enfoques, metodologías y otros.

Es por ello que este proyecto de investigación, antes que homogenizar las propuestas institucionales, fue planteado como pregunta: ¿cuáles son las Representaciones Sociales (RS) que tienen docentes titulares de preescolar del IPN y la EM, así como algunas docentes del programa de Educación infantil de la UPN, en torno a la didáctica?, con el fin de aportar a la comprensión, enriquecimiento y transformación de las prácticas que se adelantan en la formación de educadores infantiles.

En este sentido, el objetivo general del estudio fue develar las representaciones sociales de los docentes titulares del IPN y la EM, y de algunas docentes del programa de Educación infantil de la UPN, en torno a la didáctica, indagando por los significados que atribuyen a este concepto desde la información que poseen, las actitudes y los conocimientos construidos a su alrededor, definiendo a partir de lo expuesto, qué de sus opiniones corresponde a una estructura de conocimiento anclada y orienta sus acciones, analizando dichas construcciones a la luz de lo que son las prácticas educativas, para finalmente, potenciar los escenarios de diálogo y construcción académica entre las tres instituciones.

Para la presente investigación se optó por indagar sobre representaciones sociales, a partir de la comprensión de los procesos de transformación de las estructuras cognitivas, en los sujetos que logran que la información que poseen sobre algún fenómeno, objeto o situación, se convierta en un símbolo que hace inteligible lo abstracto. Esta información proviene de diversas fuentes y causa en el sujeto la acomodación y reacomodación de ideas y significados. Al indagar por las RS no se está considerando al maestro como el “hombre de la calle”, o un “científico ingenuo” tal y como lo representa Moscovici: “desprovisto de prejuicios, de esquema de las cosas, un individuo pre-social que abre sus ojos ingenuos a un mundo de impresiones sensoriales puras” (1985); así como tampoco se trata de pesar que por su conocimiento en educación y pedagogía se convierte en especialista, y que por eso no hay lugar para formular preguntas sobre didáctica.

Lo importante aquí es reconocer dichos procesos de transformación, dando lugar al reconocimiento del sentido común como un complejo sistema de conocimientos ordenados, pues por lo general se: “considera el sentido común como lo opuesto de un conocimiento complejo, ordenado y consciente [...] y es percibido como un derivado directo de la experiencia inmediata” (Wagner, 2011). Es decir, como un vacío llenado con conocimientos científicos y que, una vez realizado esto, es “superado”.

Ahora bien, si atendiendo lo que plantea Moscovici (1985), no existe ninguna clase de persona cuya actividad pueda ser definida y estudiada, en tanto que, ingenua o intuitiva, se supera la consideración de que las RS examinan exclusivamente el pensamiento del sentido común “ingenuo o intuitivo”, entonces se acude a un nuevo sentido común, donde las teorías e informaciones de los individuos sirven para confirmar su representación de la teoría, en un juego permanente de apropiación de nuevos conceptos y discursos que les permiten acercarse al conocimiento científico, que incluso hace cambiar el discurso del propio científico para hacerlo próximo a quien le escucha y que pueda representarlo.

Aquí se dan los procesos de transformación de aquello que se presenta como información de una u otra naturaleza, es decir que el individuo apropia lo que en algún momento conoció bajo otras características discursivas y lo aproxima a su discurso informal. Si se trata del discurso científico, el sujeto deja de lado los factores personales de significado y adopta rasgos gramaticales, lexicales y estilísticos, pero se si trata del discurso del

sentido común, reintroduce dichos factores personales que le permitieron representarlo con todo y sus rasgos informales y ordinarios del vocabulario (Bloomfield, 1955, p. 263, citado por Moscovici, 1985).

En este caso, se buscó acceder, a través de las técnicas de recolección de información, a los discursos que maestras y maestros de las tres instituciones, representan sobre didáctica y, en concordancia con lo expuesto, a todo aquello que entretejen a partir de la experiencia en su vida cotidiana, la información que han obtenido sobre el tema, los prejuicios que han constituido y los conocimientos de los que pueden dar cuenta desde su propio discurso.

Teniendo en cuenta el objetivo general, la presente investigación se enmarcó en las características de un estudio cualitativo, pues este contexto permite la lectura e interpretación de la realidad a través de la interacción con los sujetos, con sus contextos, desde múltiples posibilidades: “su fundamento está dado por la visión holística de las realidades, lo cual implica comprender una realidad desde la relación que hay en cada uno de sus elementos y no desde una mirada aislada de ellos” (Santilli, 2006).

Ubicada en el paradigma interpretativo, esta investigación se interesa por develar las características de un fenómeno a partir de las representaciones de los sujetos acerca del mismo, para comprender y actuar frente a una realidad desde las relaciones e interacciones que atribuyen significado a los escenarios y a los hechos. Se enmarca en un tipo de estudio descriptivo-interpretativo, así, resulta claro que no se busca instaurar generalizaciones sobre determinado fenómeno, sino de descubrir significados que los sujetos otorgan a los hechos; interesa la comprensión e interpretación a partir de los datos obtenidos.

Teniendo en cuenta la comprensión de las Representaciones Sociales, el desarrollo del proyecto implicó la elección de la perspectiva procesual para realizar las tareas de indagación, organización y análisis de la información. Este enfoque permite acceder al contenido de las RS, que a su vez pueden dar cuenta de diversas formas de significar a partir del sentido común y de la experiencia. De acuerdo con Vergara (2008), la perspectiva procesual centra su interés en la reinterpretación permanente en el proceso de elaboración de las representaciones, fundando su objeto de estudio en la interacción.

De acuerdo con lo anterior, en la presente investigación se optó por un diseño metodológico que recurrió a instrumentos como las entrevistas semiestructuradas

y entrevistas a profundidad para la recolección de información; además utilizó la Teoría Fundamentada para la elaboración del análisis respectivo. En el trabajo de campo participaron 17 maestras de las tres instituciones.

Antes de continuar, es preciso anotar que el marco teórico y conceptual se desarrolló en torno a tres aspectos fundamentales: la didáctica, las Representaciones Sociales y la práctica educativa, y posibilitó, no sólo definir el objeto de estudio, sino delimitar las pretensiones de búsqueda y el análisis de la información. Los autores más representativos fueron: Camilloni (2008), Carr (1996), Sañudo (2006), Moscovici (1985), Araya (2002) y Wagner y Hayes (2011).

### **Análisis de la información**

La teoría fundamentada resultó ser la apuesta metodológica escogida para el análisis de la información, pues plantea al investigador la obligación de comparar e integrar metódica y constantemente, nociones teóricas y conceptualizaciones a la luz de los datos recogidos, lo que se denomina: comparación constante. El Método de Comparación Constante es presentado por Glaser y Strauss (1967, citados por Jones, et al, 2004), quienes lo plantean como herramienta para analizar datos cualitativos comparando la “codificación explícita de datos con el desarrollo de teoría”.

Mediante este método se propone precisar los vínculos entre datos y teoría, de forma tal que se comparan constantemente las similitudes y diferencias entre las propiedades de los datos recogidos, los cuales son cotejados contando con la posibilidad de una conceptualización permanente a través de dos etapas primordiales: análisis descriptivo y análisis relacional, que posibilitan organizar la información, analizarla, cotejarla, compararla y relacionarla, para dar cuenta de la conformación de las RS, dando paso a la interpretación.

La validez investigativa del método radica en las relaciones conceptuales que facilitan la lectura de la realidad (Araya, 2002). Entonces: “se basa en la premisa que la teoría [...] es indispensable para el conocimiento profundo de un fenómeno social” (Jones, et al, 2004, p. 49), donde el investigador se obliga metódicamente a comparar e integrar constantemente nociones teóricas y conceptualizaciones a la luz de los apuntes de campo. La teoría se va desarrollando a partir de los datos recolectados, por ello es importante comprender que es durante la investigación que se va realizando la construcción, reconstrucción, análisis e interrelación de los datos.

El sustento epistemológico de la TF es el interaccionismo simbólico que, como “corriente teórica le otorga un peso específico a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea” (Sandoval, 1997, p. 51), es decir, a partir de la interacción, los sujetos adquieren información y construyen ideas sobre la realidad y sobre los otros, situación que hace inteligible lo abstracto del mundo real a través de prácticas sociales y creencias mediadas por los significados. Desde el interaccionismo simbólico se postula que es justamente a través de la interacción y la socialización que el sujeto aprende; los significados no se construyen a partir de procesos mentales sino de procesos de interacción.

La teoría fundamentada en el estudio de RS permite, no sólo estudiar su contenido, sino su estructura, por eso no se trata únicamente de explicar, sino de describir (Araya, 2002). Desde sus etapas de análisis, la teoría fundamentada describe y analiza relaciones entre categorías que permiten, en un primer momento, describir exhaustivamente, y en una segunda etapa, reconstruir la estructura interna de las RS (Campo-redondo, M. y Labarca, C., 2009).

### **Etapas de análisis**

---

Las etapas de análisis propuestas por Strauss y Corbin (1994) e interpretadas por Araya (2002), se organizan en análisis descriptivo y análisis relacional. Éstas, a su vez, dan cuenta de un tipo de organización de la información por codificación, así:

Etapas:  
Etapas 1: Análisis descriptivo: Codificación abierta.

Etapas 2: Análisis relacional: Codificación axial.

Codificación selectiva.

A continuación, se describe cada una de las etapas de análisis de acuerdo con el tratamiento de la información realizado en la presente investigación.

El Análisis descriptivo incluye la Codificación abierta, en la cual los primeros datos recogidos se ordenaron por categorías iniciales que fueron jerarquizadas, desde allí se crearon conceptos o ideas que dieron cuenta de las características o cualidades atribuidas al objeto de estudio. Según Jones, et al. (2004): “la codificación abierta consiste en dar una denominación común a un conjunto variado de fragmentos de entrevista (u otros fragmentos de datos significativos) que comparten una misma idea” (p. 52).

Así pues, se organizaron los datos otorgando códigos de acuerdo con las categorías iniciales y se agruparon



por afinidad. Durante esta etapa es importante tener en cuenta que las categorías son claves para la organización de la información, aunque no son nunca definitivas. De este modo, los enunciados se organizan a la luz de tres distinciones: conocimiento acerca de didáctica, relación didáctica-práctica educativa y formación docente.

La segunda etapa, denominada Análisis relacional, consiste en el establecimiento de conexiones entre los resultados por cada categoría de la etapa anterior. Desde la Codificación axial se: “busca realizar un análisis intensivo alrededor de una categoría que revele las relaciones entre esa y otras categorías o subcategorías” (Jones, et al, 2004, p. 52), por ello, durante esta etapa se acudió a las formas gráficas de análisis y representación de relaciones, desde las cuales, en primer lugar, se hizo una pesquisa más precisa sobre aquellos aspectos que aparecían más frecuentemente en cada una de las categorías; a partir de ello se realizaron mapas de ideas que permitieran una mirada global del análisis.

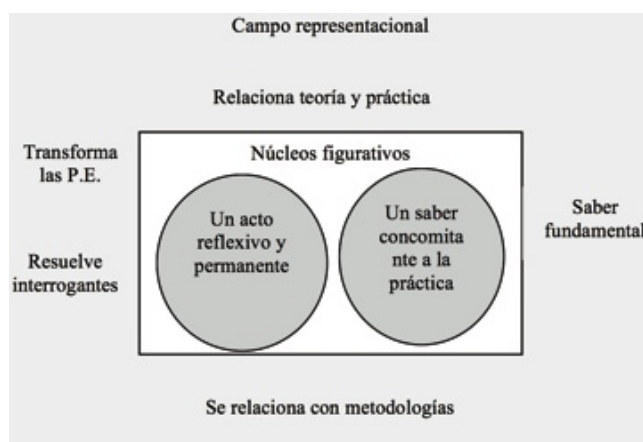
Para el caso de la primera categoría, relacionada con el conocimiento e información de las docentes sobre didáctica, se encontraron, por ejemplo, frecuentes alusiones que la definen como: un proceso de reflexión que da respuesta a preguntas relacionadas con la enseñanza, reflexión sobre el quehacer docente, o reflexión sobre los procesos educativos. Frente a la categoría que trata de la relación entre didáctica y práctica educativa, se encontró, de acuerdo con las ideas expresadas por las maestras, que las dos áreas tienen un vínculo de interdependencia, fueron frecuentes opiniones como: la práctica es el escenario que dinamiza la didáctica, sólo allí se puede evidenciar la aplicación y función de la didáctica, únicamente allí se puede re-significar la didáctica.

Finalmente desde la tercera categoría preestablecida, se encontraron nociones como que la didáctica es un conocimiento imprescindible en el educador, relacionado con el saber hacer y las reflexiones del maestro y solo él, entre otras. Estos mapas sirvieron de modelos comprensivos sobre aquellos aspectos que se destacaron en el análisis, y se sometieron a revisión permanente por parte del equipo investigador para identificar relaciones entre las propiedades de las categorías, develando conexiones entre características.

En la Codificación selectiva se buscó establecer un modelo comprensivo general a través de un nuevo

mapa de ideas que articulara los aspectos esenciales de la etapa anterior, fortaleciendo o debilitando las conexiones. Este nivel de abstracción sobre la categoría central, requiere de la reducción sistemática de las categorías por fusión, transformación o descarte (Araya, 2002). En esta fase se generaron relaciones nucleares a partir de los elementos encontrados como más sólidos en la codificación anterior. Éstas concentraron dichos elementos permitiendo visualizar la conceptualización o reconceptualización del fenómeno central.

En el mapa se ordenó constantemente la información, reduciéndola a través de la fusión de características similares en los elementos y de la transformación de otros. El proceso de abstracción y reducción de categorías, dio como resultado un nuevo esquema más sencillo que resaltaba las relaciones en torno a lo que se configuró como núcleos figurativos, originados del análisis y organización de la información.



**Gráfica 1. Esquema de abstracción y reducción de categorías**

Para comprender la gráfica anterior, es importante tener en cuenta que el campo representacional constituye la ordenación y jerarquización de los elementos que configuran el contenido de las RS: “En suma, constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social” (Araya, 2002, p. 41). El campo representacional se organiza en torno al esquema figurativo o núcleo de la representación social, el cual constituye la parte más sólida y estable de las representaciones.

Por su parte, el núcleo figurativo confiere el peso a todos los demás elementos presentes en el campo representacional y se da a través de su identificación y configuración, es decir, está enmarcado por los elementos del campo representacional. Este nodo figu-

rativo proviene de la “transformación de los diversos contenidos conceptuales relacionados con un objeto, en imágenes” (Ibañez, 1988, p. 48). Además, es consensual, promueve la uniformidad, refuerza y construye la identidad social del grupo y genera significados.

Desde este esquema se construyeron los resultados y se definieron las representaciones sociales sobre didáctica de las maestras de las instituciones en mención. A continuación, se desarrolla este aspecto considerando explícitamente dos representaciones: la didáctica es un saber construido concomitante a la práctica educativa, y un proceso reflexivo en la labor del maestro.

## Resultados

### La didáctica es un saber construido concomitante a la práctica educativa

Tal y como se pudo ver en la gráfica anterior, uno de los elementos más sólidos, estables y que comporta una característica consensual, es aquel que representa la didáctica como un saber que actúa conjuntamente con la práctica educativa, por esa razón vale la pena hacer un acercamiento detallado frente a sus componentes como saber construido.

#### Un saber construido

Al abordar la concepción de un saber construido en esta representación de didáctica, vale la pena situar la noción de saber entendiéndola como conocimientos previos que intervienen en la realización de una acción, entre muchas otras acciones posibles, y permiten evidenciar el sentido y el significado que determina y orienta el quehacer; para este caso la representación que se tiene de didáctica. Dicho saber es entonces el fruto de un esfuerzo importante de objetivación, es decir, resulta de un proceso de objetivación del conocimiento construido por el sujeto a partir de un proceso de formalización teórica, mediante la elaboración de un lenguaje apropiado (Marroquín, Martínez y Vega, 2008).

De acuerdo con el análisis de la información, la didáctica es un saber construido que permite entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, de niños y niñas, el contexto, y se da a partir de las mediaciones que el docente establece, con el fin de potenciar dichos procesos educativos. Este elemento, además de generar significado para quienes se refirieron a él, tiene un carácter consensual, dado el grado de acuerdo y aceptación en el grupo de participantes.

Así mismo, en concordancia con la tipología de saberes que plantea Beillerot (citado por Marroquín, et al, 2008), vale la pena mencionar que este saber se ha construido, por un lado, a partir de principios teóricos, en tanto definen lo que es y, por el otro, como un saber pragmático, a través de la construcción en la acción, con el fin de ser eficaz, lo que en suma guarda relación con la forma como se construyen las representaciones.

### La didáctica realmente es como todo ese ejercicio reflexivo y es una construcción entorno a un saber. EN5E

Este saber construido se da a partir de las mediaciones y reflexiones del maestro, de tal manera que ofrece la posibilidad de dilucidar los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contextos y los sujetos, a través de la cada vez más cercana distancia entre el saber y el saber hacer, interacción que se convierte en la oportunidad para cualificar las prácticas docentes.

Representada entonces la didáctica como un saber interdependiente de la práctica educativa, cobra sentido el hecho de que esta representación se construye en la interacción social, cotidiana, que combina diversos conocimientos e información de diferente naturaleza. Así, el maestro logra otorgar significado a aquello que en algún momento pareció abstracto o lejano en la realidad, pues sólo con la experiencia se enriquece esta atribución de significados.

De esta manera, vale la pena resaltar que el saber construido en torno a la didáctica, es propio de la Práctica Educativa, pues se da fundamentalmente en la formación y reflexión docente, se relaciona profundamente con la pedagogía y se construye netamente en el campo de la educación.

#### Como concomitante a la práctica educativa

La didáctica es un saber de la profesión docente y de la formación de maestros, porque aborda de manera particular los elementos importantes alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es para la profesión docente un saber casi que indispensable, porque le ayuda a responder las preguntas sobre el qué, cómo, cuándo, a quiénes, por qué y para qué enseñar.

Además, la didáctica es relevante en la formación y en el ejercicio del docente, gracias a que entenderla como la reflexión continua sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, permite al maestro construir puentes para acortar la distancia entre teoría y práctica; igualmente le posibilita ser consciente del rol social que desempeña y



**Andrés Matias Pinilla** » Título: La verticalidad de los jardines de la serie *Escalera a la sandwichera* » Dibujo lápiz de color, madera y objetos instalados  
» 2012 » Foto por: Ana Lucía García



le brinda la oportunidad de poner a prueba y considerar sus prácticas educativas para proponer otros caminos hacia la transformación de las mismas. De esta manera, la relación teoría-práctica, la toma de conciencia y la transformación de las prácticas educativas, están íntimamente relacionadas con la comprensión de la didáctica como una reflexión constante del maestro sobre su accionar:

“Un docente debe estar en la escuela porque es allí donde se construye un saber sobre la didáctica [...] es allí, en la práctica educativa, donde se ponen en marcha las propuestas que permiten los procesos de enseñanza, por ello es un componente fundamental, porque es ahí por excelencia el lugar en donde el docente encuentra las posibilidades para construir un discurso y reflexionar más entorno a lo que significa el campo de la didáctica” (EN1U).

De acuerdo con lo anterior, la didáctica es un saber que se construye en las prácticas educativas, lo que la hace un hecho relacionado específicamente con la profesión docente. Siendo una reflexión propia de las prácticas educativas, es el saber que permite la transformación del accionar docente, lo que Carr (1996, p. 25) define como acción reflexiva. Así, la práctica educativa es la que permite encontrar sentido a la didáctica. Si el docente no estuviera reflexionando acerca de lo que propone y realiza, no tendría sentido su accionar, porque es la reflexión la que le permite realmente encontrar vías de transformación hacia unas prácticas cualificadas y en ello es la didáctica la que contribuye en la búsqueda de sentido. Desde aquí es posible abordar la segunda representación encontrada sobre didáctica, que hace referencia directa al carácter reflexivo de lo que desde la academia es considerado como ciencia o disciplina, pero que para las maestras participantes, se entiende como reflexión en la labor del maestro, este asunto se amplía a continuación.

### ***La didáctica como proceso reflexivo en la labor del maestro***

De acuerdo con el análisis realizado, la didáctica está mediada por procesos reflexivos alrededor de la enseñanza; la relación constante entre teoría y práctica permite generar conciencia y una re-significación en la labor del maestro, a través de la reflexión permanente sobre su acción que, en este caso, se convierte en un elemento fundamental de su quehacer docente, ya que

éste permite confrontar todo el tiempo su práctica pedagógica y desde allí preguntarse sobre qué se enseña, para qué se enseña, en qué contexto se está inmerso y cuáles son los actores, sus potencialidades y características, para de esta manera generar aprendizajes coherentes y significativos.

Es así como la didáctica se convierte en un proceso reflexivo, pues desde la práctica cotidiana se generan una serie de relaciones que permiten al maestro y al estudiante forjar alternativas que posibilitan un acercamiento al conocimiento de manera significativa, ya que no se está pensando en una acción generalizada, sino que, por el contrario, se tienen en cuenta las particularidades del contexto y los sujetos inmersos en él, haciendo que cada vez más el o la docente reconozca su papel y el de sus estudiantes en las distintas construcciones de enseñanza y aprendizaje.

La reflexión del maestro se convierte en un ejercicio constante de búsqueda y significado para transformar los procesos de enseñanza y por ende su práctica educativa, haciendo que las acciones cotidianas y del aula se transformen, dándole una mirada distinta a la enseñanza y al aprendizaje, generando una construcción permanente de sentido: “la didáctica permite a uno encontrarle el sentido, encontrarle la finalidad, encontrarle [...] como el significado a lo que uno está haciendo” (EN3E).

Estos procesos reflexivos del maestro sobre su práctica, enriquecen el campo didáctico, en la medida en que le permiten, no sólo ejecutar la acción, sino pensarla, planearla, organizarla y plasmarla, para de esta manera lograr conciencia de lo que hace:

“También en mis diarios de campo que yo realizo de mi quehacer, me permiten evidenciar los procesos de la didáctica porque ahí es cuando yo puedo reflexionar que hice, qué resultados me dio, en qué fallé, cómo lo puedo modificar para una próxima vez” (EN3E).

Es en este momento que encontramos cómo la didáctica no se trata de los múltiples materiales utilizados por el maestro para su trabajo pedagógico, ni de un acto netamente espontáneo, sino que implica pensar la acción, diseñarla, planearla, poner en escena lo que se piensa, y luego mirar qué sucedió con lo organizado, para comprender qué funcionó y qué no, revisando su forma de enseñar, las metodologías utilizadas, los materiales propuestos, la relación con los sujetos, el interés por la temática, la construcción de saberes.



El acto educativo no parte de una instrumentalización del conocimiento, sino de un proceso consiente y constante de reflexión que hace a la enseñanza y al aprendizaje espacios con un significado distinto al de transmitir y acumular conocimiento. Ese proceso constante y consciente es la Didáctica. Pensar la didáctica desde la reflexión constante del maestro en su hacer y la significación que da a lo que realiza, rompe la mirada instrumentalizada que le han dado, pues muchas veces se presentan acciones que funcionan y se immortalizan al impedir que estas se modifiquen de acuerdo a los contextos, a las características de los grupos en los que se participa: “La didáctica tiende a verse aún como la metodología que se utiliza en el aula, la didáctica es un proyecto, es un taller, y entonces es como resuelven ellas: Metodológicamente” (EN1U).

De lo anterior se comprende además que la apuesta de la universidad es generar procesos reflexivos entorno a esas maneras de enseñar y aprender, las mismas que le permiten al sujeto conocer un contexto inmediato, y desde allí generar propuestas y alternativas que le permitan entender la realidad en que se encuentra. No se trata de aplicar una u otra metodología, sino en reconocer que cada uno de los contextos es distinto y de que allí surgen unas necesidades y organizaciones propias de las instituciones, éstas les llevan a pensar la didáctica con un sentido para la enseñanza y el aprendizaje de los actores. Lo importante es repensar esas acciones y dar posibilidad de construir saberes.

## Conclusiones

De acuerdo con los objetivos planteados en la investigación, es posible concluir que las maestras de las tres instituciones participantes atribuyen a la didáctica un estatus relevante en el entramado de conocimientos que debe poseer un docente; quien, orientado hacia la reflexión y no hacia lo instrumental aplicable en circunstancias específicas, se aleja de la visión de la didáctica como respuesta preestablecida para desenmarañar los problemas de aula referidos a las actividades, los materiales concretos o a la disciplina y control de grupo.

Del mismo modo, la didáctica es planteada como un saber construido, que resulta de la incorporación de saberes teóricos y saberes pragmáticos en la experiencia cotidiana. Esto implica al ejercicio consciente de

los docentes con una permanente interrelación con lo cotidiano, los lenguajes propios y los conocimientos a los que han accedido para dar cuenta de lo que se hace en el escenario de práctica.

La didáctica, desde la representación de las docentes, puede asumirse como una teoría para ellas y desde ellas, pues contiene los elementos que permiten comprender su sentido y función en relación directa con las prácticas educativas, a través de ideas, proposiciones y postulados que llevan a reflexiones profundas y constantes, con lo cual, además de poder dar cuenta de la didáctica como tal, consiguen hacerla corresponder con las acciones que consideran pertenecen a dicha reflexión, como: los aportes a la organización de programas educativos adaptados a los diversos contextos; el facilitar la toma de decisiones por parte de los docentes; la capacidad de asumir posturas más abiertas y flexibles en la formulación de propuestas para que la práctica se proyecte en la vida misma, en los docentes, docentes y familias involucradas en el acto educativo. Esta perspectiva supera la visión que reduce la didáctica al arte de enseñar.

Estas construcciones frente a la didáctica permiten encontrar puntos de convergencia entre aquellos aspectos que representan un común denominador para lo que se piensa sobre el tema en las tres instituciones. Este primer diálogo posibilitará encaminar los sentidos y propósitos de la práctica educativa como proceso formativo, alejándose de las visiones instrumentalistas de la didáctica y profundizando en ejercicios intencionados de acción y reflexión, que incluyan temas de interés como las metodologías, las actividades y las planeaciones.

Del mismo modo, a partir de estos resultados se hace un llamado al diálogo sobre la didáctica, sus acepciones y comprensiones en el proceso de formación de los futuros licenciados, pues se puede estar considerando que este conocimiento se hace explícito, se clarifica y se torna claro y contundente en el discurso y práctica de los maestros en formación, pero es evidente que es un concepto difícil de definir una vez se hace referencia explícita a él y que no se puede considerar como connatural per se al conocimiento que construyen los docentes.

## Referencias

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de ciencias sociales*, 127. Costa Rica: FLACSO.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Campo-Redondo, M. y Labarca Reverol, C. (2009, septiembre-diciembre). *La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente*. Obtenido el 27 de mayo de 2013, desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31012531004>> ISSN 1012-1587
- Ibañez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai Ediciones.
- Jones, D., Manzelli, H., Pechene, M. (2004). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/Sida y con hepatitis C. En *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos aires: Biblos.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social II: pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Ascun- lcfes.
- Santilli, H. (2006, enero-junio). Un camino para identificar las ideas de los sujetos desde un enfoque cualitativo. *Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (4).
- Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista*. Madrid: Morata.
- Vergara, M. (2008). La naturaleza de las Representaciones Sociales. *Revista latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud*, 6 (1), 55-80.
- Wagner, W. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las Representaciones Sociales*. México: Anthropos.

## Diálogo del conocimiento

El proceso de intercambio generado desde el Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Infantil, con el Instituto Pedagógico Nacional y La Escuela maternal, abre caminos para pensar la didáctica, como un campo que es necesario estudiar, no sólo a partir de los discursos de las maestras y maestros, sino además desde sus prácticas, pues es en estos espacios, en donde se construyen y se legitiman esos saberes que surgen de una pregunta histórica, que ha permeado al maestro durante siglos y es la pregunta por el cómo se enseña o cómo se potencia el desarrollo, en el caso de la Educación Infantil; a simple vista esta pregunta parece muy sencilla, pero es tan compleja y de fondo, que lleva al maestro y a la maestra a pensar en un contexto, en unas realidades socio-culturales y en unos sujetos con historias diversas. Es oportuno reconocer además, que detrás de la pregunta por el cómo, hay unas intencionalidades que es necesario visibilizar y explicitar, pues esto moviliza la planeación del maestro y la maestra y la organización de los diferentes momentos, los ambientes, las interacciones y las experiencias y esto es lo que sin lugar a dudas llena de sentido el quehacer cotidiano del maestro y de la maestra.

El campo de la didáctica implica reconocer aquellas formas de trabajo intencionadas que hacen parte de un saber pedagógico reconocido y legitimado por su mismo desarrollo y divulgación. De lo anterior hay varios ejemplos para ilustrar solo algunos está Freinet (1971), con el texto libre, la asamblea entre otros, está Trueba (1999) con el diseño de ambientes en Educación infantil, Goldschmied con el cesto de los tesoros. Dichos ejemplos configuran una mínima parte del amplio espectro, con el que el maestro históricamente se ha pensado el cómo se enseña y esto está lejos de instrumentalizar la enseñanza, como muchos hoy lo afirman de manera enfática, así como también está lejos de lo que también mucho denominan activismo, por el contrario acercar a las docentes desde sus procesos de formación a conocer estas formas de trabajo, les abre un panorama amplio que les permite tener horizontes de sentido, pues no se nos puede olvidar que el saber del maestro como lo manifiesta Tardiff (2009) también se construye en, desde y sobre su práctica.

En ese sentido es importante reivindicar como se mencionó anteriormente el estudio de la didáctica desde la práctica, y cuando se hace referencia a tener como foco de estudio la práctica, no se hace alusión a investigaciones cuyo propósito primordial sea develar qué tanto se distancia el discurso del maestro y de la maestra de la práctica, sino a las investigaciones en las que su horizonte de sentido sea reconocer y comprender que detrás de lo que hace el maestro, hay una intencionalidad y toda una oportunidad para sumergirse en el pensamiento del profesor, puesto que ello implica ahondar en aquellos procesos de pensamiento del maestro, que se hacen explícitos en las planeaciones, en el desarrollo de las experiencias y en sus propias reflexiones, que pueden movilizarse y potenciarse, si se acompañan, pues es indispensable permitirle al maestro en formación y en ejercicio hablar de su práctica, y también es fundamental escuchar sus construcciones y sus desarrollos, en tanto ello le va a posibilitar revisar sus propias concepciones, creencias, prácticas y así identificar las oportunidades, las dificultades...

Finalmente, es importante reconocer que la investigación hace una invitación muy importante a generar procesos de reflexión, tanto en docentes en formación, como en docentes en ejercicio, sobre su propia práctica, para movilizar debates y discusiones en torno a la didáctica y su relación con la pedagogía, pues estos dos campos se nutren y dialogan entre sí, a partir de un momento histórico determinado y de un contexto particular.

Sandra Durán Chiappe