

# **UNA MIRADA DESDE LAS INTERACCIONES ENTRE EL DOCENTE Y LOS ALUMNOS**

## **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Didácticas para la Educación Superior.

## **INVESTIGADORA PRINCIPAL**

Ana Julia Hoyos González PhD

## **COINVESTIGADORES**

Fanny Moreno Escobar

Adrián Manuel Abreu Vélez

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2011

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	7
1. NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN	12
2. OBJETO DE ESTUDIO	13
3. ANTECEDENTES DE LOS INVESTIGADORES	14
4. JUSTIFICACIÓN	16
5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
6. ¿A PARTIR DE QUÉ SURGIÓ NUESTRA PREGUNTA?	22
7. OBJETIVO	25
7.1 Objetivo General	26
7.2 Objetivos Específicos	26
8. REFERENTES TEÓRICOS	28
8.1 Marco Teórico	29
8.1.1 De la Clínica Didáctica	30
8.1.2 De la Alteridad	33
8.1.3 Transmisión del conocimiento y Alteridad	34
8.1.4 Reflexión- Crítica- Perfil	35
8.1.5 Interacciones - Acción Didáctica	36
8.1.6 Articulación	38
8.1.7 Contrato y Transacciones Didácticas.	39
8.1.8 Evaluación	41
8.1.9 Comunicación	41
8.1.10 Secuencia Didáctica	42
8.1.11 Categorías	44
8.1.12 Zona de Desarrollo Próximo	47
9. CONCEPTO DEL INVESTIGADOR	50
10. MÉTODO	51

	3
11. HALLAZGOS	57
11.1 Acompañamiento al Docente	57
11.2 Secuencia Didáctica	58
11.3 Videograbación	59
11.4 La Transcripción	60
11.5 Diario de Campo	61
12. CONCLUSIONES	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS	71

**LISTA DE CUADROS**

	Pág.
Cuadro 1. Participes de la Acción Didáctica	19
Cuadro 2. El docente mirado desde lo semiótico	66

**LISTA DE TABLAS**

Pág.

Tabla 1. Ruta diseñada para iniciar el trabajo de investigación. 2009

54

**LISTA DE ANEXOS**

	Pág.
ANEXO 1	72
ANEXO 2.	73
ANEXO 3. MATRIZ DE ANÁLISIS – DURANTE	74
ANEXO 4. MATRIZ DE ANÁLISIS – DESPUÉS	76

## INTRODUCCIÓN

Desde el rol de docente o alumno, la educación superior debe ser una experiencia de hombres y mujeres que comparten su historicidad y participan en la coformación<sup>1</sup> de nuevos conocimientos a partir de sus intersubjetividades, permitiendo reconfigurar la cotidianidad a partir de cada una de las acciones. Benedetti (2007) escribe lo siguiente: *“Llega un momento en que cualquier realidad se acaba. Y entonces no hay más remedio que volver a inventarla (...), hay que volverla a concebir”* (Mario, 2003). Estas palabras, plantean la reflexión sobre la cual puede también sustentarse la responsabilidad permanente que nos compete como docentes, en temas de formación y coformación, sin olvidar que su fundamento está basado en la alteridad, como principio esencial de respeto

Ahora bien, es de considerar algunos aspectos importantes, como la manera en que los profesionales de diferentes ciencias, se inician como docentes en la educación superior en Colombia, a la cual es corriente acceder, basado a veces en la necesidad de laborar y otras en el deseo de estar en la actividad docente; en uno u otro caso, fundados todos en experiencias laborales, valores, actitudes o aptitudes en el conocimiento y manejo de la ciencia en la cual el nuevo docente

---

<sup>1</sup> “La coformación consiste en aprender y trabajar con otros. “Trabajar con otros” expresa una situación formativa; “aprender con otros” es una estrategia de aprendizaje. Se puede trabajar con otros sin aprender de y con ellos. Se puede aprender de otros sin trabajar con ellos. Sólo la conjunción de situación y estrategia da lugar a la coformación (Romero, 2006). La coformación opera también como una oportunidad para construir *trayectancia*, término que condensa el trayecto, la trayectoria y el proyecto del sujeto (Bernard, 1999)”.

es profesional. Por consiguiente es frecuente que se llegue entonces al aula, a enseñar, a formar, sin formación para la actividad docente. Juan Barros (2008) en su artículo, *Enseñanzas de las ciencias desde una mirada didáctica de la escuela francesa*, expresa:

*En Colombia la enseñanza de la ciencia en ingeniería es realizada por profesionales, ingenieros o especialistas en ciencias como la matemática, la física, la química o la biología. Un elemento básico de la enseñanza es el conocimiento que tiene el profesor de la asignatura a su cargo, sin embargo, es reconocida por las instituciones y los propios docentes la importancia de las consideraciones didácticas en la práctica de la enseñanza y del aprendizaje (Fernando, 2008).*

De igual manera, se debe considerar el medio socio cultural y político que vivimos, Nidelcoff, María T (1987) dice lo siguiente:

*...ser plenamente conscientes de que vivimos en una sociedad con profundos conflictos de clases, con situaciones cotidianas de injusticia social, de impotencia frente a los privilegios de algunos. Nosotros, trabajadores de la enseñanza de escuelas, cuyos alumnos pertenecen precisamente a esos sectores menos favorecidos, para los cuales no se extiende todavía la tan célebre "igualdad de oportunidades", no somos ni podemos ser neutros, y debemos empezar por aclarar para nosotros mismos de qué lado estamos. Debemos percibir cómo nuestras actitudes,*



*las actitudes que ayudamos a desarrollar, la forma de organizar nuestro trabajo y los conocimientos que seleccionamos ayudan a mantener la ignorancia, el acatamiento y la derrota o ayudan a formar individuos sagaces, informados, críticos y con la sana rebeldía que puede alimentar la voluntad de cambiar las cosas (Plaul, 2010)*

Ahondando un poco más, es pertinente recordar además, que la labor educativa espera del docente en educación superior, una disciplina enfocada en su formación, acompañado del deseo de enfrentar el reto de su propio aprendizaje, de la interiorización que le permita reconocerse a sí mismo como un sujeto en el diario vivir de una cotidianidad afectada por las relaciones interpersonales, sociales, culturales, políticas y laborales, que pueden contribuir o impedir el fortalecimiento de las relaciones con el otro. *“Las cosas no sólo son interesantes porque sí, sino porque nos afectan de algún modo en la vida cotidiana. Esto es necesario tenerlo en cuenta para saber estimular en los estudiantes el interés por aprender” (TOHARIA, Manuel, citado por Marqués Graells, 2000 ).*

En conclusión, es nuestra responsabilidad como docentes investigadores, de una manera holística y ética, develar los sujetos en la cotidianidad docente, su coformación<sup>2</sup> en un aula de clase como eje sustentador en la formación de un

---

<sup>2</sup> Es importante para el presente trabajo, comprender la *coformación* en el proceso educativo como aquella que conlleva a la formación del docente; una manera clara de comprenderlo, se expresa en el trabajo de YURÉN CAMARENA, María Teresa y col.; “Ethos profesional, dispositivo profesional y coformación: “La coformación consiste en aprender y trabajar. “Trabajar con otros” expresa una

nuevo profesional en la educación superior en Colombia, que responda a las necesidades de la sociedad, (...) “con la pretensión de obtener mejoras en el sistema educativo y por ende la mejora de la sociedad” (Ferrer, 2002); de ésta manera debe emerger el alumno, como el principal motivo que el docente debe tener para apropiarse debidamente de herramientas didácticas que faciliten el aprendizaje y que permita al mismo enfrentar situaciones y experiencias que promuevan en el docente la necesidad de la resolución de situaciones problematizadas.

Para nosotros como maestrandos, en condición de docentes en educación superior e investigadores nos planteamos más que un reto, fue la necesidad de comprender las relaciones y las situaciones desencadenadas en el aula de clase y la influencia que ejercen en el sujeto que enseña y el sujeto que aprende; estas intersubjetividades en el presente trabajo se denominan interrelaciones.

Así se motivó el camino de búsqueda metódica y rígida del presente trabajo, escudriñando a través de la mirada del docente y sus interacciones con el alumno; para esto por más de ocho meses el docente hizo el ejercicio de escribir y reescribir una secuencia didáctica, evolucionarla hasta sentir y corroborar su pertinencia en tiempos marcados, objetivos, contenidos, método, para ser desarrollada en el aula de clase (ver anexo 1). Puesta en escena la secuencia se registró con videocámara, así las interrelaciones fueron evidenciadas en sus

---

situación formativa; “aprender con otros” es una estrategia de aprendizaje. Se puede trabajar con otro sin aprender de y con ellos. Se puede aprender de otros sin trabajar con ellos. Sólo la conjunción de situación y estrategia da lugar a la coformación (Romero 2006)“

expresiones y situaciones de clase, implementando el instrumento de la transcripción enriquecida por un diario de campo que permitió describir minuto a minuto los eventos que en el espacio vital se sucedían, de esta manera fue posible visualizar lo planeado y lo ejecutado. Para triangular los hallazgos se diseñaron unas tablas matrices que recogieron los datos y permitieron determinar los hallazgos y emergentes a partir de la videograbación, la transcripción, el diario de campo, en diferentes momentos que incluyeron no solo el desarrollo de la secuencia didáctica, sino la entrevista abierta al docente inmerso en el estudio, con la intencionalidad de develar las emociones y sensaciones del mismo en su acto de enseñar por encima del quehacer; en conclusión, los hallazgos y análisis permitieron reconocer como se erige desde el rol de los actores el sujeto que enseña a otros sujetos, el sujeto que aprende de otro sujeto y un nuevo conocimiento para sujetos a partir de un acto de coformación en el aula de clase.

## **1. NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN**

Una mirada desde las interacciones entre el docente y los alumnos.

## **2. OBJETO DE ESTUDIO**

Como objeto de estudio, el trabajo centró su mirada en un hombre, de 34 años de edad, Médico Veterinario y Zootecnista, con Maestría en reproducción animal; que ejerce como docente en educación superior, con alumnos de séptimo semestre. Aceptó ser observado, aceptó ser objeto de estudio, permitió ser reflexionando sobre lo sucedido antes, durante y después de la escritura de una secuencia didáctica y acerca de cómo ocurrieron las interacciones entre él y sus alumnos, en el desarrollo de la secuencia en el aula de clase

### 3. ANTECEDENTES DE LOS INVESTIGADORES

Ambos miembros del equipo de investigación del presente trabajo, ejercemos la docencia en educación superior y durante los años de actividad hemos acumulado no solo experiencias sino inquietudes e interrogantes que se generan en la cotidianidad a partir de interacciones con los compañeros de trabajo, con las instituciones y fundamentalmente con los alumnos, que nos han llevado a la búsqueda de respuestas que permitan entender y aclarar nuestra visión sobre lo qué es la docencia universitaria, el rol que como alumnos o docente debemos ejercer, pero fundamentalmente como sujetos activos en el proceso de educación superior.

Nos ubicamos socialmente y observamos que vivimos en la actualidad, fenómenos mundiales y locales enmarcados en aspectos socio culturales y políticos, de carácter agresivo y convulsionante, de la cual surgen los jóvenes, hombres y mujeres que llegan a la educación superior, muchos de ellos marcados por la violencia, la pobreza, con la necesidad de buscar mejores oportunidades, otros quizá económicamente estables, algunos quizá carentes de afecto, tocados por la misma sociedad violenta; sin embargo todos vienen trayendo dentro de sí su propia tribu urbana, su lenguaje, esperando de nosotros los docentes, la interpretación del mismo como pilar fundamental para entablar interacciones. Esta comunicación a modo de interacción se dará en la misma capacidad que desde

nuestra cotidianidad docente, reconozcamos en nosotros a cada uno de ellos, como sujetos y podamos establecer las bases mutuas de respeto de nuestras identidades.

Debe esperarse del docente la capacidad para entender el alumno como sujeto socio histórico, y comprender que es desde allí que el docente se impulsa para vivenciar y mirar el mundo a su manera, desde el cual, al llegar al aula de clase interactúa con sus pares y docentes, provocando transformaciones en su espacio vital.

En consecuencia, en la actividad educativa es necesario mirar no solo a través del alumno sino también del docente, reconociendo en él su importancia social y ética, develando su accionar; ya que una enseñanza acrítica, no reflexiva, impide el reconocimiento del otro, bloquea la conformación desde las interacciones, desdibujando el compromiso que a la labor educativa le compete con los sujetos, para dar respuestas y soluciones a la comunidad, tanto en lo político, como en lo cultural y social. *“Si la ciencia continúa siendo un capricho de nuestros egos inflados y no interroga también el orden político, el dualismo proseguirá”.* (Betto, 1998).

#### 4. JUSTIFICACIÓN

En el ambiente pedagógico desarrollado en la modalidad presencial, en educación superior, interactúan docentes y alumnos, como sujetos sociales, que deben comunicarse y coformarse. Los procesos de transmisión y coformación del conocimiento en el alumno y el docente, están sometidos a diferentes tensiones, no solo socioculturales, sino por simples procesos de comunicación, de crítica y de actitud reflexiva; lo anterior redundará en la aceptación, la negación o la deserción del alumno o en el éxito o fracaso del docente. De igual manera el docente también como sujeto social, en el acto de enseñanza debe incorporar la alteridad, la crítica, la reflexión, que le permita establecer la autoevaluación para reconocer sus logros o su fracaso, solo así no quedan congelados sus conceptos pedagógicos en simples instrumentos, sin intersubjetividades.

Fundamental resulta entonces, reconocer la coformación en la cotidianidad en un aula clase, *“para cada hombre, para cada mujer son sus hechos,...y aunque lo cotidiano para el individuo es su espacio más privado, simultáneamente es el espacio más público”* (Marilú, 2002) Pero todo proceso debe ser evaluado, para reconocer su pertinencia y su impacto; es la evaluación un instrumento que permite que a modo de autoevaluación el docente reconozca su rol y se reinterpreté a sí mismo en sus resultados.



Es importante anotar, que si el proceso de autoevaluación no se da, la propuesta pedagógica queda expuesta al desconocimiento acerca de su articulación a la triada docente- saber – alumno; simplemente quedará expuesta al alumno y a que sea recibida o no por el mismo. Parafraseando a (Elsa, 2006),: “*nuestro sistema educativo se ha caracterizado por ser un sistema estático, pasivo, memorístico, en donde el alumno escucha y el docente habla con poca posibilidad de desarrollar la capacidad expresiva, analítica reflexiva de nuestros estudiantes*”; los autores del presente trabajo, nos planteamos la necesidad de investigar más allá de lo instrumental, compartimos las palabras de la autora citada, también reconocemos la corporeidad en el espacio vital y la deconstrucción de los sujetos a partir de sus intersubjetividades para la coformación de un nuevo conocimiento en los sujetos que se mueven en un aula de clase en la educación superior.

Motivo de búsqueda e investigación son el docente y el alumno, éste último es el principal motivo que el docente debe tener para formarse y apropiarse debidamente de herramientas didácticas que faciliten el aprendizaje, y que le permita enfrentar situaciones y experiencias que le promuevan la necesidad de la resolución de problemas; al respecto escribe (Carl, 1972): “*Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar conocimiento da una base de seguridad*”.

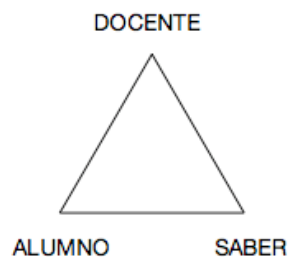
En conclusión, las interacciones entre docente- saber- alumno, deben propiciar y reconocer la interacción socio-cognitiva auténtica, con una dinámica reflexiva, que permita el debate, la exposición y defensa de ideas, que promueva la actitud creativa y propositiva en el alumno producto de la discusión, la conclusión o análisis del debate de manera tal que reconfigure la apropiación del conocimiento; sería de cierta manera tratar de reconfigurar el rol docente y el rol del alumno en estas interacciones.

Dado lo anterior el presente trabajo, se propone hacer inmersión en algunas teorías que definen, categorizan o se aproximan al tema de interacciones entre docente- saber -alumno, a partir de una secuencia didáctica, categorizada desde lo mesogénico, topogénico y cronogénico, en un aula de clase, con el propósito de develar los emergentes producidos a partir de las corporeidades de los sujetos que interactúan en un aula de clase, para retomarlas quizá en un nuevo contexto a partir de la presente investigación.

En la educación superior en Colombia es corriente que el docente no sea profesionalizado como tal, por lo tanto, es pertinente que sea mirado a través de la investigación, como el sujeto que interactúa, que debe aprender a reconocerse a sí mismo para reconfigurar su acción pedagógica en un aula de clase; de manera resumida éstos son los motivos que promueven al presente trabajo de investigación.

## 5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al leer la frase de NEEF, Manfred Max, ELIZALDE Antonio y HOPPENHAYN Martín (1986), “el desarrollo se refiere a las personas y no a las cosas” (Cepaur-Fundación Dag. Hammarskjöld., 1986, p.25) , se abre un abanico de posibilidad de análisis, que apunta siempre a la subjetividad, es decir al ser en sí mismo; es responsabilidad social en nuestra actividad docente, investigar de manera tal que se nos permita develar la dinámica que se genera en la triada docente-saber-alumno (Cuadro 1), en un aula de clase, donde el objetivo de construir se retoma como la coformación de un nuevo conocimiento, respondiendo a *¿un quién?* ,*¿a quién?*, *¿a qué?*, a *¿un cómo?*, a *¿un para qué?* y *¿un dónde?*; que dé cuenta de la formación integral, crítica y reflexiva del nuevo profesional, para que éste enfrente los retos socio políticos y culturales de la sociedad local y global, que lo necesita como respuesta a sus necesidades.



Cuadro 1. *Participes de la Acción Didáctica* (Terna Didáctica). Rickenmann R. (2007). (Dayan, 2010).

En el ambiente académico, es posible encontrar en la cotidianidad docente, el simple ejercicio de transmisión de un conocimiento, de manera acrítica y no reflexiva; con una dinámica que no cuenta con una secuencia previamente establecida, sin un análisis pertinente que permita evaluación y toma de decisiones para futuras sesiones de clase. Es pertinente entonces mirar la problemática, a través del alumno o del docente, no solo desde sus significados, sino desde la subjetividad, develando el contenido antropológico a través de expresiones en unos y otros, que permitan o no fluidez en la comunicación, que se reconozcan desde la alteridad y que el docente desde su rol asuma la responsabilidad de la coformación, teniendo presente *“que el hombre es por naturaleza un ser cultural (Arnold, 1993), y en su cotidianidad tiene tensiones entre la alteridad es decir ese reconocimiento del Otro, a partir de sí mismo en la reconfiguración de un nuevo conocimiento.*

Como docentes investigadores hemos observado y planteado la necesidad no solo de reflexionar sobre el tema, sino de abordarlo desde la investigación, con el propósito de comprender las interacciones entre las intersubjetividades, esos emergentes antropológicos representados en reconocer o no la alteridad, en un ambiente crítico y reflexivo que le permita al docente, fortalecer su rol.

Problematizando nuestra pregunta y objetivos, en consecuencia centramos nuestra mirada y pregunta, en un docente que aceptó ser guiado en un ejercicio de escritura de una secuencia de clase; con el propósito de ser observado,

videograbado en la puesta en escena de ésta secuencia en un aula de clase y finalmente reflexionado en compañía de los investigadores

## 6. ¿A PARTIR DE QUÉ SURGIÓ NUESTRA PREGUNTA?

Desde el ejercicio cotidiano de actuar como docentes frente a nuestros alumnos, empezamos a sentir la necesidad de indagar e investigar, acerca de lo que pasa en el aula de clase, es así a través de nuestra mirada inicial como empieza a surgir la pregunta de investigación que se centró en dos puntos:

- ✓ El alumno y su interacción con el docente en la búsqueda de nuevo conocimiento; acá observábamos que el impacto final de nuestra actividad la recibe el alumno y en la práctica por lo general la habíamos venido midiendo a través de la aceptación o fracaso del mismo traducido en una nota evaluativa o en la deserción del alumno.

- ✓ Las herramientas pedagógicas que ayudan al fortalecimiento y formación del docente.

Inicialmente con éstas inquietudes queríamos abarcar todo el problema que nos inquietaba, sin embargo sentíamos que el docente como ser humano es dejado de lado (y lo más grave, acepta en frecuentes ocasiones, estar a un lado) para ser tomado más como un medio o herramienta para transmitir y es así que su opinión con responsabilidad a partir de su rol como docente no es siempre tomada en cuenta; se limita entonces su evaluación como docente a un resultado de la evaluación institucional, entregada al final de cada período académico que abarca

la evaluación realizada por parte de los estudiantes y otra de sus jefes inmediatos, todo para resumir su accionar académico; pero de igual manera aceptamos que es posible como docentes una actitud pasiva que lleva de manera fácil a depositar la responsabilidad del fracaso, sobre el alumno estudiante.

Estas situaciones motivó el cuestionarnos, desde nuestro rol como docentes, el deber de asumir *la responsabilidad* sobre el papel de coformación en estas interacciones con el alumno e igualmente ¿cómo debemos asumir nuestros fracasos y nuestros logros?; todo lo anterior con el propósito de identificar situaciones que nos permitieran un análisis y una propuesta en tema de formación docente, que admitiera hacer una devolución al estudiante en un proceso de coformación holística y pertinente a través de la tríada docente-saber – alumno.

En consecuencia reflexionamos, sobre la pregunta de investigación que habíamos planteado y como investigadores comprendimos que era un panorama muy amplio. Esto nos condujo a un acercamiento con varios asesores, miramos proyectos en ejecución y finalmente encontramos los asesores en el grupo de investigación enunciado en la portada del presente informe; fue así, como iniciamos la depuración, análisis y direccionamiento de la pregunta de investigación, problematizada en el tiempo y finalmente estructurada de manera que diera cuenta de nuestros objetivos planteados y así redactamos:

¿Cómo un docente evoluciona antes, durante y después, de un proceso de escritura de una secuencia didáctica, de su ejercicio de enseñanza y su reflexión sobre las mismas?

¿Se puede pensar que además del movimiento del saber, las interacciones entre los sujetos tienen influencia en el ejercicio de la enseñanza?



## 7. OBJETIVO

### CONSTRUCCIÓN DE OBJETIVOS

Como producto del encuentro con nuestros asesores, reconocemos la necesidad de replantear nuestros objetivos cimentados sobre cuatro categorías didácticas, "definición, regulación, devolución, institucionalización" para dar significado a una secuencia didáctica en su accionar en un aula de clase; y para reflexionar sobre los emergentes antropológicos entre los sujetos, pero centrando nuestra mirada en el docente.

Leyendo a René Rickenmann, en *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje*, cita a Schubauer-Leoni, 1998 y apunta: "*gran parte del trabajo investigativo en estas áreas no consiste hoy día en decirle a los docentes qué enseñar y cómo hacerlo, sino más bien en intentar comprender cómo y por qué funcionan los diversos sistemas didácticos que existen de hecho en las prácticas efectivas de enseñanza*"; estos conceptos se ajustaron también a nuestras inquietudes y finalmente surge en nosotros como investigadores, el redactar los siguientes objetivos:

## 7.1 Objetivo General

Describir la evolución de un docente durante lo sucedido antes, durante y después de la escritura de su secuencia de clase, su ejercicio de enseñanza y su reflexión.

## 7.2 Objetivos Específicos

Describir la evolución en el ejercicio de escritura de La secuencia didáctica, de un docente.

Describir los eventos sucedidos en el desarrollo de la secuencia didáctica, a partir de las interacciones de los sujetos.

Describir y triangular las reflexiones del docente frente a lo hecho previsto y lo hecho no previsto.

Conscientes de la necesidad de enfocar nuestra mirada en las interacciones a través del docente, tomamos algunos referentes teóricos, revisando inicialmente autores como Jean Pierre *Sensevy*, Lev Semenovich *Vigotsky* , Guy *Brousseau*, que nos aproximaron a la acción didáctica, al juego didáctico, y posteriormente con René *Rickenman*, buscamos profundizar el concepto de la mirada sociocultural e histórica de los sujetos, alrededor de las interacciones, en la triada docente - alumno – saber; en ésta búsqueda emergen alrededor de ellos otros

autores como Feldman; Mauricio Tragtenberg; Jean Piaget, Chevallard, Mercier, Schubauer Leoni, Mercier, Ana Julia Hoyos González, entre otros, a partir de los cuales elaboramos el marco teórico.

## 8. REFERENTES TEÓRICOS

Conscientes de la necesidad de enfocar nuestra mirada en las interacciones a través del docente, tomamos inicialmente algunos referentes teóricos, revisando autores como Jean Pierre *Sensevy*, Lev Semenovich *Vigotsky*, Guy *Brousseau*, que nos aproximaron a la acción didáctica, al juego didáctico, y posteriormente con René *Rickenman*, buscamos profundizar el concepto de la mirada sociocultural e histórica de los sujetos, alrededor de las interacciones, en la triada docente - saber - alumno en la generación de conocimiento a través de la clínica didáctica; alrededor de ellos emergen otros autores como Feldman; Mauricio Tragtenberg; Jean Piaget, Chevallard, Schubauer Leoni, Mercier, Mélich y Ana Julia Hoyos González, entre otros.

En las asesorías y los encuentros con el doctor René Rickenmann, a pesar de ser una teoría basada en lo semiótico, se comenzó a proyectar nuestra mirada hacia el lado antropológico del sujeto y en cómo éste, a través de las interacciones, genera el ambiente propicio para la adquisición del conocimiento y la formación como sujeto social.

## 8.1 Marco Teórico

*“La educación no se limita únicamente al hecho de ejercer una influencia en los procesos del desarrollo, ya que reestructura de modo fundamental todas las funciones del comportamiento” (Vygotsky, 1982-1984, p. 107); igualmente con Jean Piaget plantean la transformación de la enseñanza centrándola en el alumno y en la construcción propia del aprendizaje diferentes autores retoman de Vigotsky que “el ser humano se caracteriza por la sociabilidad primaria. Lo genético es su ser social. Este postulado es clave para comprender el andamiaje teórico del autor, en tanto que tal sociabilidad es el punto de partida de las interacciones sociales que el niño entabla con el medio que lo rodea”*

Son los sujetos quienes reconfiguran la cotidianidad, no es el simple contenido epistemológico del contexto que envuelve el aula de clase, *“Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero desde su condición social, en los contextos y en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares”*. Litwin, E. (1998); o bien como apunta Mélich: *“La acción educativa se contempla como la convergencia creativa, receptiva y comunicativa de corporeidades... Las corporeidades cómplices dependen una de otra, y entran en un juego de limitaciones que trascienden las reglas sociales”*. (Mélich, 1994).

Marcos Raúl Mejía escribe: *“Con asombro hemos visto como las ilusiones colocadas sobre la educación en la década del noventa, se fueron desmoronando, dejando asomar en estos primeros años del nuevo milenio, un sabor amargo sobre*

*el camino recorrido, y mucha desesperanza sobre el futuro educativo” (Mejía, enero 8-14 de 2004); sin embargo, el tiempo actual nos plantea a los sistemas educativos y educadores, un modelo de educación superior que de repuesta a esas “desesperanzas”, a las necesidades de la sociedad, a través de la formación de un profesional crítico, reflexivo, ético, holístico, con capacidad de investigación; un profesional embebido por las nuevas tecnologías, que lo sitúan con paso cada vez más rápido en la globalización, y lo convierten de cierta manera como lo proponen Michell Serres en *ciudadano del mundo*; direccionado por un docente que se sienta artífice, conductor, formador, con el deseo de coformarse, pero sobre todo, de ser responsable con el Otro. “Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago” (Mélich, 1994).*

### **8.1.1 De la Clínica Didáctica**

A través de la clínica didáctica se puede investigar, analizar o teorizar al interior de lo que sucede en un acto didáctico frente a las tensiones presentes, en un contexto social, el objeto de enseñanza y el desempeño del rol de cada uno de los sujetos docente-alumno (Dayan, 2010).

Ahora bien, en la cotidianidad en el aula de clase se permite la articulación docente-saber-alumno, aportando ésta triada una reconfiguración del ambiente de aprendizaje, y especialmente si se da bajo dos aspectos: primero, si éste se da en doble vía, es decir entre el docente y el alumno; segundo si se da inmerso en el reconocimiento socio cultural de los sujetos. A partir de esto se infiere que el docente, debe entonces conocerse a sí mismo para enfrentar el rol que como tal le plantea la educación en el nuevo milenio; al respecto *Marco Raúl Mejía*<sup>12</sup> escribe en una de sus obras: *“el reto actual de la educación, exige un docente con un doble saber pedagógico y disciplinar”...*; y Guillermo R. Becco apunta: *“de igual manera un docente que reconozca la importancia de la sociedad y de cada comunidad en particular en la construcción de significados de sus estudiantes, que darán a los mismos la visión que van a tener del mundo”* (Becco).

Para establecer un diagnóstico de las aptitudes de un niño o establecer su nivel de desarrollo, es necesario según la teoría de Vigotsky, reconocerlo como parte de un medio sociocultural, que no es único, es variado; propone entonces la tesis sobre la sociabilidad precoz del infante (Vigotsky; 1982 – 1984, Vol. IV, p. 281). Considera que en el niño, el entorno sociocultural es definitivo para su desarrollo cognoscitivo y escribe Vigotsky en 1932, que “de este modo las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo relaciones sociales”; el niño no puede considerarse entonces aislado de su medio sociocultural cuando se va a analizar su desarrollo, o a establecer un diagnóstico de sus aptitudes o

diversas maneras de aprendizaje, que le permitirá desarrollar diversas funciones mentales.

De tal modo, los direccionamientos de una u otra manera apuntan a las intersubjetividades dadas en la articulación entre el docente y el alumno para una nueva coformación; por ejemplo este direccionamiento dado por Vigotsky, hace referencia al sujeto en un aula de clase, articulado a su docente con un contrato didáctico pactado, para la construcción de significados<sup>3</sup>; y *de igual manera escribe Michel de Certeau: “el conjunto de procedimientos que como esquemas dan sentido a las acciones”*<sup>4</sup> (Michel de Certeau, 1990) .

En conclusión, todo lo anterior, nos permite reflexionar sobre los sujetos como seres humanos, articulándose en un constante ejercicio, de hacer y de decir de una manera repetida y de construcción permanente, para lo cual en su obra Ana Julia Hoyos González, sitúa a los sujetos “en un espacio no físico, sino vital” (Hoyos González; ANA JULIA. *Cita de cita*); y que A. Zabala Vidiella (1998), apunta como: “*Es todo un conjunto de interacciones basadas en la actividad conjunta de los alumnos y del profesorado..., que, por consiguiente, ven la enseñanza como un proceso de construcción compartida de significados orientados hacia la autonomía del alumno y que no oponen autonomía a la ayuda*

---

<sup>3</sup> Se llama contrato didáctico al conjunto de comportamientos del profesor que son esperados por los alumnos y el conjunto de comportamientos de los alumnos que son esperados por el profesor... Ese contrato es el conjunto de reglas que determinan una pequeña parte explícitamente pero sobre todo implícitamente, que cada parte de esa relación didáctica deberá manejar y que de una manera o de otra, tendrá que prestar cuenta ante el otro. Brousseau (1986).

<sup>4</sup> Es un libro inicialmente publicado en francés como *L'invention du quotidien. Vol. 1, Artes de faire* (1980). La traducción 1984 inglesa es por Steven Rendall.



*necesaria que dicho proceso exige.”* Coinciden entonces los diferentes autores en la coformación de un nuevo conocimiento, que podemos vivenciar en la actividad docente, para la cual es necesario desplegar no solo conocimientos, e instrumentos pedagógicos, sino aproximarse a través de las interacciones a una relación sensible en un marco pedagógico, que lo define Van Manen, Max (1991) como "tacto pedagógico" (Manen, 1998).

### **8.1.2 De la Alteridad**

*“Al mito de Ulises que regresa a Ítaca quisiéramos contraponer la historia de Abraham, que abandona para siempre su patria por una tierra aun desconocida y que prohíbe a su siervo, incluso, conducir de regreso a su hijo a ese punto de partida”(Levinas).<sup>5</sup> Cuando el docente reconoce la necesidad del encuentro con el otro, debe reconocer además su intencionalidad para intervenir con respeto y de manera ética en la finitud del alumno desde su mismidad; así, da sentido y razón a su actividad en búsqueda de la conformación “...el ser humano es un incesante aprendiz, es decir, un ser en constante proceso de formación, de transformación y de deformación” (Mélích Joan, 2000).*

---

<sup>5</sup> LEVINAS EMMANUEL, propone reconocer al otro, a partir de nosotros mismos, si bien Ulises vivió su aventura en la Odisea, regresa a su propia seguridad, a su mismidad, pero Abraham, se atreve, sale en busca de algo nuevo; es una manera de demostrar la búsqueda del otro desde su mismidad.

### 8.1.3 Transmisión del conocimiento y Alteridad

Si la actividad docente se centra en la simple transmisión del conocimiento, sin reconocer la finitud y la alteridad de los sujetos, no podrá en la cotidianidad reconocerse el develar de cada uno; así por ejemplo no se reconocerá la intencionalidad, quizá haya formación de una de las partes, pero se cuestiona la coformación; lo anterior sumado a las herramientas pedagógicas y los sucesos semióticos que se ocurran en el acto.

Parafraseando a *Feldman, D.* (Feldman, 1999): *“el logro del aprendizaje es un intento pero no una certeza y pone en manos de la actividad del alumno una parte importante de la responsabilidad. ...no me parece mal saber de antemano que existen posibilidades de que nuestros esfuerzos fracasen. Quizás se deba a motivos sobre los que no podamos intervenir como educadores por el momento, por ejemplo, los fenómenos de creciente marginación social.”*

Pero siempre es fundamental recordar que *“Sólo quien mira, quien busca, quien se cuestiona podrá enseñar a ver, a encontrar, a preguntarse”*; Brousseau (1997), referente a la situación didáctica apunta *“comprende el proceso en el cual el docente proporciona el medio didáctico en donde el estudiante construye su conocimiento”*

#### 8.1.4 Reflexión- Crítica- Perfil

Estos conceptos, crean la necesidad de reflexionarnos como docentes y las implicaciones inherentes a la responsabilidad que nos compete en la formación del alumno y en la necesidad de replantear o construir herramientas didácticas, para mejorar las relaciones fundadas en el respeto mutuo en el aula de clase, con el propósito de que fluyan con mejor armonía las intersubjetividades, críticas y reflexivas; de hecho son los alumnos nuestra responsabilidad, así lo expresan autores como Mélich (1994): *“El respeto anda de la mano de la responsabilidad. Desde el momento en que el Otro se me da como cómplice no solamente le debo un respeto absoluto a su rostro-libre de roles y estatus- sino que estoy comprometido con él, esto es, soy responsable de él”*. (Mélich, 1994).

El docente debe tener intencionalidad, respeto, deseo de coformación, ser flexible, crítico, reconocer el otro, citando a Ricardo L. Plau (Plau, 2006), desde los enfoques comprensivo-interpretativos se ha considerado a la enseñanza como: *“una actividad intencional, crítico-reflexiva y socio-comunicativa que genera las situaciones más adecuadas para el aprendizaje formativo del alumno y, al realizarse reflexivamente, capacita profesionalmente al docente”*.

### 8.1.5 Interacciones - Acción Didáctica

En la práctica docente, los logros pueden medirse desde la desconstrucción y construcción de un nuevo conocimiento a partir de las interacciones entre los sujetos en un aula de clase; para comprender la acción didáctica se puede leer en Gérard Sensevy: *“lo que los individuos hacen en lugares (instituciones) en los que se enseña y se aprende”*. El autor caracteriza la acción didáctica, en dos dimensiones particulares que plantea como son, la acción didáctica que es necesariamente conjunta y la relación que existe entre el saber y el acto de transmitir.<sup>6</sup>

El compromiso del docente con el alumno, va más allá del simple acto de comunicar un saber, éste debe guiar, mediar, y generar estrategias para un aprendizaje significativo, debe resolver no solo las dudas, sino los problemas de su alumno inmersos en el entorno social y cultural que comparten, debe reconocer el alumno como parte de sí mismo;

*...la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad,*

---

<sup>6</sup> Capítulo traducido con la amable autorización de los autores, tomado del libro Sensevy, G & A.Mercier (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR. Los fondos de esta traducción han sido financiados por el proyecto "Recursos escuela – museo para la enseñanza de las ciencias" en el programa de colaboración de la Universidad de Antioquia y de la Universidad de Ginebra, y sus grupos de investigación GECEM-SED 2007-2009. Traducción de Juan Duque, y revisión de René Rickenmann.

*porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo. (Fernando Bárcena, 2001)*

*Para permanecer en la construcción de su cotidianidad, el docente debe tener el deseo de aprender para enseñar en un desarrollo permanente; “este desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo, a través de las relaciones con los demás, de la individualización y de la socialización” (Erazo, 2006)*

La dinámica planteada en los trabajos de Camargo y Hederich, 2007 sitúan la acción didáctica desarrollada en el aula de clase alrededor de los diferentes estilos de enseñanza (Angela, 2008).

Sobre la didáctica es fundamental la investigación, permite de paso reconocer las posturas de los diferentes autores, de las diferentes teorías que han enmarcado en muchos de los casos, tendencias rígidas en determinados contextos en la aplicación de la didáctica; *“Weil y Joyce advierten contra el dogmatismo metodológico y proponen la utilización de un instrumental técnico variado y adecuado para cubrir diferentes exigencias de la tarea con relación a objetivos, enfoques de aprendizaje y la perspectiva general de los docentes sobre la enseñanza.” Feldman, D. (1999).*

La acción didáctica es considerada una acción dialógica donde se dan las interacciones y a su vez éstas se consideran como “*transacciones*”<sup>7</sup> entre alumnos y profesores, que se deben enmarcar en un saber específico, como propone Sensevy, en “*contenidos epistémicos*” basándose en Engeström<sup>8</sup>; para Brouseeau (1997) dentro de la interrelación: profesor- alumno-medio didáctico, hay dos conceptos que vienen a integrarse: “El contrato didáctico y la transposición didáctica” (Chavellard, 1985).

### 8.1.6 Articulación

Cuando se inicia una actividad nueva de clase, el docente de por sí debe asumir la responsabilidad de articularse con el grupo de alumnos, con quienes

---

<sup>7</sup> SENSEVY se fundamenta en VERNANT (1997,2004) “Asimilamos el diálogo en sus dos dimensiones interaccional y transaccional... Es en primer lugar una interacción lingüística que, desplegándose en un desarrollo imprevisible, resultado de una cooperación conjunta entre por lo menos dos interlocutores que interactúan movilizandolos modelos proyectivos de diálogos... Pero esta interacción no tiene finalidad por sí misma. De carácter heterónomo, es tributaria de finalidades transaccionales, intersubjetivas e “intramundanas”. Generalmente, no se habla por hablar, sino para actuar sobre el mundo que construimos con la colaboración del otro o en enfrentamiento con él. La transacción intersubjetiva es ese movimiento por el cual los interlocutores se reconocen mutuamente como co-emisores en sus dimensiones psicológica, social, ideológica, etc. La transacción “intramundana” es un cuestionamiento de la relación de los co-agentes con el problema que encuentran en una situación que comparten (Vernant, 2004, p. 88)”.

<sup>8</sup> Es interesante, en esta perspectiva, notar la insistencia fuerte y reciente de un autor como Engeström (2006,pp 169-170), sobre la necesidad de tomar en cuenta “el objeto” en las organizaciones: “Después del análisis, la orden “conecte y cambie” para condensar por medio de una fórmula simple, la naturaleza de la agentividad [y de la intencionalidad colectiva] en las organizaciones en red parece insuficiente porque la acción de conectar y de cambiar se produce siempre focalizándose sobre, y girando alrededor de un objeto complejo”. El centrarse en el objeto le da a Engeström la ocasión de lanzar una premisa que podríamos llamar “didáctica”, en el sentido en que centra el estudio de la agentividad en el rol que las organizaciones atribuyen a los objetos (como “contenidos” de la actividad distribuida): “sugiero caracterizar provisionalmente este nuevo tipo de agentividad por medio de la fórmula: “Apóyese sobre el objeto, entre conexión, y cambie más allá de los límites habituales”( Ibid.).

debe interactuar en aula de clase; para este ejercicio debe reconocer el rol a desempeñar, él como docente, ellos como alumnos; con reglas y acuerdos es decir, debe el docente establecer las interacciones fundamentadas en el llamado “contrato didáctico” - transacciones didácticas, que son ese conjunto de comportamientos específicos del maestro y que son esperados por el alumno, y el conjunto de comportamientos que son esperados por el maestro (*Sensevy, Gérard.*)

### **8.1.7 Contrato y Transacciones Didácticas.**

Para Sensevy la acción didáctica basada en el contrato didáctico está fundada en la interpretación de un sistema de hábitos que engendra por sí mismo un sistema de expectativas. En otras palabras antes de comenzar el acto académico como tal, hay que dejar claras las reglas del juego para que los alumnos sepan que esperar del maestro y los maestros dejen que esperen de sus alumnos; conociendo de antemano que como acto dinámico, el “contrato didáctico” constituye una serie de normas, susceptibles de modificar, perdurar o cambiar en función de los procesos del saber y como parte esencial en las transiciones didácticas nos ayuda a comprender las costumbres de acción en su formación (hábitos de trasmisión), a comprender las expectativas entre docente-alumno y suministra un marco de estudio genético de la constitución de las normas en la clase y cuando deben ser superadas o redefinidas, Sensevy (2007). Este contrato

se da entre sujetos, como docente o como alumno, que comparten no solo un aula de clase, sino un ambiente político y sociocultural. Barros, Juan Fernando, escribe que *“... el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo del alumno para ensamblar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe”*, reconociendo siempre al alumno como un ser humano, con historicidad y en un entorno sociocultural, que de una manera u otra moldea o afecta su cotidianidad.

*CASTAÑEDA, Daya. Aproximación al concepto de devolución en didácticas comparadas. CiDd: II Congr s Internacional de DID CTIQUES. 2010, escribe: Los procesos interrelacionales, dialógicos y comunicativos que se suscitan dentro de esta terna didáctica, se denominan “transacciones didácticas”. Las transacciones didácticas están dadas por la aceptación de los roles implícitos que pueden ser tanto comunicativos como de carácter jerárquico, que posee cada parte implicada en el proceso de aprendizaje. Desde el tono de voz que utiliza el maestro a la hora de impartir un ejercicio, hasta la manera de resolver determinada actividad por parte del alumno, son actividades comunicativas y de relación, que pertenecen a la esfera de lo “transaccional” que se especifica en la interacción didáctica de la triada.*



### 8.1.8 Evaluación

Aquí podemos percibir que la autoreflexión, la crítica y la autoevaluación permite al docente, intuir, reconocer que hay *otro* por el cual se atreve, se intenciona y se devela más allá de la formación, reconociéndose desde su mismidad en una coformación construida con los otros sujetos. (Mélích, 1994) pero debe el docente autoevaluarse y permitir ser evaluado, poniendo a prueba su reflexividad frente a la crítica libre, para reconocer sus falencias en temas didácticos y subjetivos que le permitan obtener sus logros de conformación de un nuevo conocimiento; admitiendo una mirada diferente, como la propuesta por Mauricio Tragtenberg (1985), “...en la relación profesor- alumno se enfrentan dos tipos de saber, el saber inacabado del profesor y la ignorancia relativa del alumno. No hay saber absoluto ni ignorancia absoluta.”

### 8.1.9 Comunicación

Es innegable entonces que la enseñanza es una construcción permanente, es una reconfiguración del saber como un acto dinámico, mediatizado por la comunicación que se da entre sujetos que adquieren su papel de emisor y receptor, como “acto social, social en la medida en que está distribuido sobre varios individuos y requiere su cooperación” (Quéré, 2006, p. 15, citado por Sensevy). En este proceso comunicativo se da el habla, que *debe integrar un*

*contenido, una intención y una pretensión (Ana Julia, 2005) es John Langshaw Austin, a quien se le debe el concepto del habla, en su obra "How to do things with words" (Austin, 1975) y en la que clasificó los actos del habla en locutivos (lingüístico locutivo), ilocutivos (de habla ilocutivo) y perlocutivos (conversacional perlocutivo)*<sup>9</sup>, (R.J. Fogelin J.L. Austin)

### **8.1.10 Secuencia Didáctica**

Sin embargo todas las actividades en un aula de clase, deben ser reflexionadas por parte del docente, para ser planificadas en una secuencia que permita, espacios para hacer devoluciones al estudiante, sin perder el ritmo ni excederse en los contenidos; para todo esto es pertinente que el docente se encuentre cimentado en una secuencia didáctica, para la coformación con sus alumnos de un nuevo conocimiento. Pero para esto debe *existir un acuerdo entre los sujetos docente-alumno, de estas relaciones se desprende el sentido que se le dé al acto de transmitir, y este sentido depende mucho del resultado de las acciones* (Brousseau, 1980, p. 35), que permitirán un desarrollo óptimo de la secuencia didáctica planteada por el docente.

---

<sup>9</sup> Para ampliar los conceptos, puede leerse a. ACERO, BUSTOS. *Introducción a la filosofía del lenguaje Cátedra 1996; Tema 18. Actos de habla: significado y fuerza ilocutiva.* Expone las diferencias entre los actos locutivos, perlocutivos e ilocutivos, soportado en Ludwig Wittgenstein y J. L. Austin

Aunque se lea como un juego de palabras, incluso repetidas, la secuencia didáctica es escrita por un sujeto, para unos sujetos, con el propósito de establecer intersubjetividades; es entonces concebir la secuencia didáctica, como lo que sucede en contexto en una sesión en un aula de clase, enmarcada desde lo:

➤ Mesogénico: la manera como el docente entrega un saber para ser enseñado, interactuado y coformado en una actividad con el alumno; “*la génesis del medio* (Sensevy, 2007) constituye una dimensión central de las instituciones didácticas, además afirma Sensevy, “que el trabajo conjunto del profesor y los alumnos es vital en esta situación”. “Disponer de la categoría de mesogénesis para describir la actividad didáctica, significa estudiar la manera en que el contenido de la interacción se elabora continuamente de manera cooperativa entre el profesor y los alumnos, es entonces una respuesta a la elaboración de un sistema común de significados para el profesor y para los alumnos, en el cual las transacciones didácticas cobran toda importancia.

➤ Cronogénico: Los contenidos en el juego didáctico se modifican constantemente, es por su carácter de temporalidad (Chevallard, 1991, Chevallard y Mercier, 1987; Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, *Ibid.*), teniendo esto en cuenta, podría decirse que la enseñanza es una progresión de cambios en un tiempo (valor de lo Cronogénico).

➤ Topogénico: Si las interacciones didácticas se dan *in situ*, o sea, que se comparten entre los alumnos y el profesor, entran en el plano de lo Topogénico (*Chevallard, 1991, Sensevy, 1998; Mercier, Schubauer-Leoni, Ibid.*)

Con el desempeño del rol que a cada uno de los sujetos le compete, en conclusión el grado de evolución en éste contexto puede dar lugar a nuevos constructos que lleven a avanzar en el aprendizaje. Autores como René Rickenman, abordan el tema desde lo semiótico, sin embargo nosotros en el presente trabajo pretendemos identificar los emergentes que pueden ser señalados como antropológicos y que modulan las devoluciones, para ser aceptadas o no por alumno y el docente.

Aunque la educación en la vida cotidiana esta pereciendo en los brazos de la razón instrumental, todavía estamos en condiciones de vislumbrar nuevos horizontes de encuentros educativos cotidianos además de la estricta técnica. Estos horizontes nunca podrán aniquilarse del todo porque ello significaría el óbito de la educación en la vida cotidiana que llevaría consigo la muerte definitiva del ser humano (*Mélich, 1994*).

### **8.1.11 Categorías**

Incorporamos los conceptos de:

*Definir*: generalmente de manera explícita, el medio didáctico, los objetos de conocimiento, las “reglas del juego” (poner reglas claras de cómo jugar)

Hacer *devolución* (generar comportamientos didácticamente significativos): sobre el acto de *devolución*, “*El profesor debe por tanto efectuar no la comunicación de un conocimiento, sino la devolución de un buen problema. Si esta devolución se lleva a cabo, el alumno entra en el juego y si acaba por ganar, el aprendizaje se ha realizado*” (Brousseau, 1986. p. 51)

*Regulación* (acciones que reorienten y controlen): “*regulación*”, *que consiste en aquellos gestos profesionales con los que el docente valoriza, con respecto a los contenidos de enseñanza, los procesos y resultados de los alumnos que corresponden a éstos (Rickenman); “La intervención del profesor modifica las condiciones de funcionamiento del saber, condiciones que también forman parte de lo que el alumno debe aprender. El objeto final del aprendizaje es que el alumno pueda hacer funcionar el saber en situaciones en las que el profesor no está presente” (Brousseau, 1988; p. 322)*

*Institucionalizar*: confirmación de que los alumnos encuentran saberes tanto de la manera de actuar como del objeto de conocimiento (*El concepto de institucionalización es tomado por SENSEVY DE BROUSSEAU, 1998*), esta cuádrupla permite considerar las “escenas didácticas” como juegos de aprendizaje y comprender mejor los modos de construcción del saber en la clase (Sensevy ) e igualmente plantea, que una vez realizada la caracterización gramatical del juego,

se mira la manera en que el profesor construye este, en conjunto con los alumnos desde la perspectiva de “una triplete fundamental: mesogénesis, topogénesis y cronogénesis. (Sensevy, *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*, 2002).

En conclusión, las categorizaciones de la cuádrupla (definir, hacer devolución, regular e institucionalizar), y la triada propuestas por Sensevy, lleva a la pregunta por las interacciones desde el: ¿Cómo, qué? (mesogénesis); ¿Cómo, cuándo? (cronogénesis); ¿Cómo, quién? (topogénesis); permitiendo que los contenidos epistémicos se miren desde lo preciso de las transacciones didácticas, la comparación entre dos contenidos epistémicos y la distribución de estos contenidos en las transacciones dadas por el profesor y los alumnos. (Sensevy, *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*, 2007).

Dada la importancia que en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumno tiene el docente desde su actuación, es importante reflexionar sobre sus interacciones con los alumnos; al hacer referencia sobre la actuación se acerca el siguiente texto: “*La voz es nuestro instrumento de trabajo, también todo nuestro cuerpo y toda nuestra memoria, que cada tanto se revuelca y saca un recuerdo, y sale a flote nuestra identidad y todas las razones para ser lo que somos ahora, un cúmulo de azar acaso?, la suma de elecciones nuestras o del tiempo?, afortunados en medio de las tragedias cotidianas*” Anónimo. “ El aprendizaje solo cuando es organizado se convierte en desarrollo mental y pone

en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje " (Vigotsky, 1988, p.139).

### **8.1.12 Zona de Desarrollo Próximo**

Vigotsky (1988, p. 133), define la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como "la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"; es decir "define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario". A partir de ésta teoría, se plantea la posibilidad del aprendizaje relacionado con otro individuo que actúa como guía y se interrelaciona con cada individuo en la solución de sus problemas, en un plano inter psicológico y que le permite al individuo tomar para sí un nuevo concepto en un plano intra psicológico, que se convierte en un logro de su proceso de desarrollo. (Vigotsky ;1988, p. 133).

Respecto a la ZDP, Vigotsky hace claridad, que el trabajo se realiza sobre un nivel evolutivo por desarrollar, no sobre lo ya desarrollado; es decir el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; pero esto no se agota con la niñez, por lo tanto es posible crear condiciones para ayudar a los alumnos en su

aprendizaje y desarrollo; en este proceso aprende tanto el alumno como el docente.

Norman del Rio Lugo (*Norman del Rio, 2008*), reseña, “como Jerome Bruner (1986) definió a “Sigmund Freud, Jean Piaget y a Vygotski como las tres figuras que revolucionaron la teoría del desarrollo humano y por consiguiente, los modelos educativos derivados de ella, cada uno marcado por su propia visión histórica; el primero vuelto hacia el pasado, el segundo hacia el presente y el último hacia el futuro. Aunque estos tres autores coinciden en su concepción dinámica y dialéctica de la experiencia siempre cambiante que nos conforma en lo que somos, la perspectiva elegida matizó sus análisis con pesimismo en Freud, con prudente distancia en Piaget y con optimismo idealista en Vygotsky”

“El acento que ya Vygotski había puesto sobre la ruptura que separa al hombre con respecto al animal de contar con dos líneas de desarrollo: la vía natural (biológica) y la vía cultural (la adquisición de herramientas materiales y cognitivas como el lenguaje, la escritura, etc.) definía la naturaleza social de las tareas que se pondrían como retos en esta zona proximal de desarrollo y que fueron trabajados después por varios de sus alumnos, entre ellos Leontiev (1984) y Luria (1980)”. (Vygotski, 1988)

Plantea igualmente Vigotsky la Zona de Desarrollo Próximo, como el soporte sobre el cual se deben elaborar los instrumentos para el desarrollo cognoscitivo del estudiante, en una actividad Inter subjetiva con el docente; en la cual el alumno



*debe reconocer si tiene capacidad para generar autonomía en la solución de sus problemas, capacidad de reconocimiento en la necesidad de ayuda para la solución de los mismos y aceptar las situaciones en las que definitivamente no solucionara sus problemas aun con ayuda. "Al introducir la noción de Zona de Desarrollo Próximo, Vygotski (1988) reubicó el lugar de la instrucción, de la enseñanza, como un pivote que expandiera las posibilidades de aprendizaje del niño, convirtiendo dichas experiencias en desarrollo (Vygotski, 1988).*

## **9. CONCEPTO DEL INVESTIGADOR**

Se trató en la investigación de observar desde lo antropológico, cómo las intersubjetividades entran en juego en un aula de clase, donde el docente propició acciones didácticas y el alumno enfrentó el aprendizaje, enfatizando entonces el encuentro humano alrededor de la enseñanza, rescatando con énfasis los sentimientos, emociones, actitudes, y otras expresiones que se presentaron en el docente y sus alumno y que propiciaron un proceso de coformación.

## 10. MÉTODO

Como maestrandos co-investigadores, pretendemos hacer un recuento histórico del método y todas sus modificaciones hechas, que han orientado nuestra investigación y que nos ha permitido, no solo trabajar en equipo sino lograr establecer un proceso de intercambio y coformación, en un trabajo de investigación como parte de una línea específica. El propósito de este relato es dar a conocer nuestra motivación y dar cuenta del carácter holístico que tiene la investigación cualitativa, por lo que consideramos este aspecto de gran importancia, para futuras investigaciones. *“A través de la **clínica didáctica** se puede investigar, analizar o teorizar al interior de lo que sucede en un acto didáctico frente a las tensiones presentes, en un contexto social, el objeto de enseñanza y el desempeño del rol de cada uno de los sujetos docente-alumno. La clínica didáctica genera pautas con las cuales el investigador teoriza sobre lo que acontece al interior del acto didáctico, eso es, sobre las relaciones que se generan entre los participantes de la acción didáctica” (Castañeda, 2010)*

Sería fácil enunciar de manera rápida qué metodología concebimos para éste trabajo, sin embargo es pertinente mostrarnos como los seres humanos, como los sujetos inquietos y cuestionados por una serie de hallazgos producto de nuestra labor docente; así y de esta manera como maestrandos, de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, iniciamos nuestra investigación parados

en la tríada docente-saber-alumno, de manera paralela éramos protagonistas actuando en nuestro rol docente en educación superior, mirando al alumno como el eje de nuestras reflexiones, especialmente cuando se evidenciaban *los fracasos* y como docentes, de manera inmediata asignábamos una identificación al mismo..... son del estudiante,.... y anteponíamos razones claras a nuestro entender, *porque no sabe leer, no sabe hablar, no sabe escribir, no sabe las matemáticas básicas, es maleducado, es necio* y así unidos a muchos de nuestros colegas, llenamos los alumnos de estigmas para tranquilidad nuestra. Pero en el fondo del ser docente siempre nos queda la voz de la reflexión, el yo, que despierta y estimula la búsqueda y el reconocimiento del *otro*.

Gracias al acercamiento con nuestros asesores, fuimos cuestionados, reflexionados y orientados en temas de investigación cualitativa, igualmente fuimos regulados y supervisados en las visiones que debíamos abordar de los diferentes autores a consultar. Como punto de partida, desde nuestra mirada empezamos por plantearnos un proceso de discusión sobre la pertinencia o no del título de la investigación, para finalmente concluir, que ésta no era la ruta, pues pesaba más plantearnos y definir la pregunta y los objetivos, que mantener inamovible la redacción del título, que seguramente se iba a ajustar en el desarrollo del trabajo.

Así entonces, para dar cumplimiento a nuestro proyecto de investigación, diseñamos una ruta de trabajo de campo enmarcados en los procesos de

formación e investigación dentro de los lineamientos de la clínica didáctica; nos direccionamos hacia la comprensión y reconocimiento de un entorno sociocultural que afecta la sociedad y a cada individuo, para reconocer a partir de la tríada docente-saber-alumno, las percepciones, los sentimientos, las emociones, las ideas, los compromisos, los argumentos que a partir del docente, como ser humano, se generan, en la coformación de un nuevo conocimiento con sus alumnos.

En nuestra ruta trabajo ( ver tabla 1), pretendimos no salirnos de la reflexión, ni de la tríada docente-saber-alumno e iniciamos desde nuestro sentir y nuestra vivencia la búsqueda del docente, y para esto nos situamos en el desarrollo de una secuencia didáctica; ubicamos el docente, un ser cuyo ejercicio gira todo el tiempo alrededor de la docencia en educación superior, es un hombre de 34 años de edad, magister, docente en séptimo semestre de Medicina Veterinaria, que no solo aceptó, sino que se comprometió a hacer parte del proyecto, aceptó ser objeto de estudio, permitiendo ser observado, ser guiado en un ejercicio de escritura de una secuencia de clase; ser videograbado en la puesta en escena de ésta secuencia en un aula de clase con sus alumnos y finalmente reflexionado en compañía de los investigadores.

	RUTA DE TRABAJO: Adrián Manuel Abreú V; Fanny Moreno E.
	Maestría en Educación, Universidad de Medellín
<b>ACCIÓN</b>	<b>OBSERVACIÓN</b>
ELABORACIÓN DEL TÍTULO	Se refinará en el transcurso del trabajo de investigación
ASESORES	Solicitud de ingreso al grupo de investigación Praxis Vital, y programar asesorías
DETERMINAR EL OBJETO DE ESTUDIO	De acuerdo a las recomendaciones previas del Dr Rickenman, escoger un docente en educación superior. Ver tabla.
ESTABLECER EL MARCO TEÓRICO	Revisión de diferentes autores, sobre el tema a tratar en la investigación
ESTABLECER UN MÉTODO	Se estableció el carácter cualitativo y etnográfico de la investigación
DISEÑO DE INSTRUMENTOS	Estos nos permitieron, la triangulación en la recolección de los datos y apuntes de observación, para ser analizados
ANÁLISIS DE RESULTADOS	Nos permitieron a partir de los hallazgos, confirmar o no los resultados y elaborar recomendaciones
INFORME FINAL	Sujeto a revisión y correcciones.
Nota: La presente ruta de trabajo está sujeta, al cronograma de los asesores y a la dinámica de desarrollo del trabajo.	

Tabla 1: Ruta diseñada para iniciar el trabajo de investigación. 2009

De manera verbal y por escrito, nosotros nos comprometimos, desde lo ético a respetar su integridad y dignidad en los hechos a desarrollar. Así, con él empezamos la construcción de la secuencia didáctica; una y otra vez nos reunimos, reflexionamos, discutimos, corregimos, y avanzamos en la construcción de la misma, hasta finalmente ponerla en escena en un aula de clase.

Se realizó la videograbación de la secuencia escrita y desarrollada en un bloque de cuatro horas de clase; para la cual se empleó una cámara de video con audio incorporado; éste video fue posteriormente convertido a formato digital, facilitando la transcripción de lo sucedido y el análisis correspondiente. En el curso de la videograbación, se registraron en el diario de campo los sucesos (no

esperados) y percepciones de los investigadores, facilitando la posibilidad de triangular posteriormente los momentos que para el curso de esta investigación fueron relevante.

Refinamos otros instrumentos, además del cuadro referente de secuencia didáctica (anexo1) producto de anteriores investigaciones, el diario de campo, la video grabación, una entrevista con el docente y diseñamos matrices para el análisis de resultados; cada matriz correspondiente a un momento diferente así:

a) Matriz de análisis - Antes: Entiéndase esta, como el seguimiento a la evolución de la construcción y depuración de la escritura de una secuencia didáctica entre docente e investigadores. Anexo 2

b) Matriz de análisis - Durante: Entiéndase como la transcripción de la videograbación en el desarrollo de la secuencia en un aula de clase. Anexo 3

c) Matriz de análisis - Después: Anexo 4: Entiéndase como la transcripción de la entrevista con el docente.

La entrevista con el docente, pretendió dar cuenta de los sucesos relevantes en el diario de campo, durante el desarrollo de la secuencia

Para decidir el método, partimos de la necesidad de comprender la investigación cualitativa, aprender a reflexionar los hallazgos, a hablar alrededor de los mismos; y así guiados por el grupo praxis vital, fuimos delineando la comprensión cualitativa de lo que hicimos, y finalmente nos encontramos con una

investigación cualitativa de corte etnográfico, porque además de observar y reflexionar los hechos, nos metimos en el mundo del docente, hicimos inmersión en él, lo reflexionamos, lo cuestionamos, lo observamos nos coformamos con él y fuimos capaces de concluir acerca de su ser, de su sentir en su rol de sujeto docente, en su espacio vital contextualizado en su cotidianidad, conformándose con sus alumnos a partir de las intersubjetividades, los gestos y expresiones. No pretendemos ni siquiera aproximarnos a la definición extensa y profunda de lo que implica el ser, pero si anotamos que destacamos sus sensaciones, las reacciones que provoca, situaciones e intersubjetividades que genera.

En conclusión, parados en los lineamientos de la clínica didáctica, y desde lo mesogénico, topogénico y cronogénico, propuesto por el Dr René Rickenman en la tríada docente-saber-alumno, reflexionamos centrando nuestra mirada en el docente, y así sigilosamente empezamos por ser observadores y decidimos testimoniar el hecho por una videograbación; para enfrentar ésta a unas notas de campo tomadas durante el proceso de filmación del desarrollo de la secuencia en el aula de clase. El vídeo nos permitió observar cuantas veces quisimos, cómo se dieron las interacciones a partir del desarrollo humano del docente y sus estudiantes, igualmente el sentimiento generado en el aula, de la coformación de un nuevo conocimiento y seguramente no percibido en su totalidad en el video, pero en su gran mayoría detectado en la triangulación de los hallazgos analizados a través de las matrices propuestas que dieron cuenta incluso de los procesos de escritura.



## 11. HALLAZGOS

Los hallazgos emergen de la recolección de la información pertinente para el presente estudio, detallada y sistematizada en las matrices propuestas, las notas de diario de campo, los eventos, la entrevista con el docente, los conceptos teóricos previos, la triangulación de los hallazgos; en consecuencia se describen los momentos relevantes.

### 11.1 Acompañamiento al Docente

El docente a partir del acompañamiento y reflexión realizada con los investigadores:

✓ Fue capaz de pasar de la escritura de una secuencia inicial sin tiempos marcados, sin objetivos, solo con contenidos temáticos, a la escritura de una secuencia elaborada que dio cuenta de la intencionalidad, planificación de los tiempos, momentos, objetivos y metodología para desarrollar una sesión de clase. Se hace evidente lo semántico.

✓ Le permitió a través de la reflexión crítica, de una entrevista abierta previa, de acercamiento y retro alimentación con los investigadores, evidenciar como sujeto su grado de compromiso en la evolución de la elaboración de la

secuencia. Esta evidencia se marca, en el ordenar la secuencia no solo por su tema y subtemas, sino también sistematizar los objetivos de aprendizaje de manera ordenada y señalando los tiempos requeridos en las acciones a desarrollar, que le permitan al estudiante la coformación de un nuevo conocimiento a partir de la intersubjetividad en una puesta en escena en el aula de clase. Se evidencia desde lo antropológico la subjetividad

## **11.2 Secuencia Didáctica**

La escritura de una secuencia didáctica para su evolución, necesitó ser reflexionada a partir de un acompañamiento al docente; esto se evidenció en los momentos de reflexión con el mismo, en los cuales quedaba plasmada la mirada compartida, porque de común acuerdo con el docente se hicieron las correcciones y ajustes necesarios para el cumplimiento del tema propuesto en la secuencia que se escribía. Sólo así evolucionó la escritura de la secuencia, hasta lograr ponerla en escena.

En la puesta en escena de la secuencia didáctica, los emergente no previstos y realizados y los previstos y no realizados, fueron eventualidades que generaron de igual manera, interacciones que afectaron el movimiento del saber, bien como la apropiación del mismo o el alejamiento de la intencionalidad del docente, provocando estados de cuestionamientos e incluso indiferencia en sus

alumnos (en la videograbación se observa la no participación en clase, los silencios prolongados, el jugar con sus celulares, el dormirse sobre su silla, el conversar con su compañero, el no promover cuestionamientos, es decir sus posturas y gestos) afectando entonces el proceso de coformación en un nuevo saber

### 11.3 Videograbación

La videograbación fue una herramienta utilizada sin intervenir en la escena, así se consigna en e el diario de campo, lo que permitió a los investigadores:

- ✓ Registrar el desarrollo de la secuencia, con sus interacciones, lo no previsto hecho, lo hecho porque estaba previsto y lo previsto no hecho
- ✓ Permite testimoniar, revisar desde diferentes miradas de manera indefinida, rescatar y dar cuenta de gestos, posturas y situaciones que se escapan a la observación presencial y a las notas del diario de campo.
- ✓ Evidencia la movilidad de la triada docente – saber – alumno, en la coformación de un nuevo conocimiento, desde lo semiótica y la intersubjetividad
- ✓ El acceso libre a la videograbación, permitió la confrontación del docente con la misma, que le permitió a los investigadores aclarar los emergentes y sucesos no previstos en la puesta en escena

✓ La evidencia observada de los gestos y las posturas de los alumnos y el docente en el momento que se pone en escena un saber, permitió al docente una lectura de la apropiación o no del saber por parte de sus alumnos, permitió además evidenciar si hubo solo la transmisión de un conocimiento o la conformación de un nuevo saber.

#### **11.4 La Transcripción**

Evidenció los aspectos que pasan desapercibidos, al visualizar la videograbación por ejemplo emerge el estudiante que cambia su dicción y emula la del docente (esteeeee, ehh, ehhh..)

Permitió el análisis de la capacidad de dicción del docente, diagnosticar en él, la manera cómo su comunicación con el alumno se afecta de manera positiva o negativa, permitiendo no solo la recepción de la información por parte del alumno, sino afectando de una u otra manera los momentos de *devolución* fundamentales para la construcción del nuevo saber.

Permitió analizar sin el rigor del tiempo y del instrumento empleado, cómo se dio la dinámica de la triada docente- saber – alumno, en la conformación de un nuevo conocimiento, pudiendo determinar en este estudio factores más allá de lo semiótico.

Permitió categorizar los fenómenos de interés para el presente estudio y así someterlos a las matrices diseñadas, a partir de las cuales además de las categorías de definición, devolución, regulación e institucionalización (semiótico), emergió el sujeto y las intersubjetividades en el movimiento del conocimiento, favoreciendo la apropiación y coformación del mismo.

La transcripción de la entrevista final con el docente, evidencia los sentimientos, sensaciones y reacciones del docente frente al acto pedagógico, erigiéndose como el sujeto.

### **11.5 Diario de Campo**

✓ Permite desde lo cronogénico, marcar los momentos relevantes observados por los investigadores para su posterior confrontación o análisis pertinente

✓ El diario de campo es soporte en los momento de reflexión y análisis de la evolución de la escritura de la secuencia confrontada con la puesta en escena de la misma; para dar cuenta por ejemplo de lo previsto y no hecho

✓ Es fundamental en la triangulación para determinar hallazgos y su posterior análisis

## 12. CONCLUSIONES

Se hace necesaria la enseñabilidad de la elaboración de la secuencia didáctica, que debe llevar implícita el acompañamiento, reflexión y seguimiento a la misma, hasta la puesta en escena.

El presente trabajo evidencia que cuando el acompañamiento se hizo, el docente fue capaz de decidir que se encontraba listo para desarrollarla en el aula de clase; estos hallazgos producto de la actividad, acompañamiento, seguimiento y reflexión permiten considerar esta acción como una ayuda pedagógica de alta importancia, no solo para quien inicia el aprendizaje de la construcción de la secuencia, sino también como medio de crítica y reflexión para quienes de manera cotidiana las construyen.

Al evidenciar en la secuencia la intencionalidad de la coformación de un nuevo conocimiento, el docente puede obtener un parámetro de autoevaluación desde lo pedagógico (semiótico) para la movilización y coformación. Sin embargo, construida y reflexionada la secuencia, es posible una mirada desde lo subjetivo (sujeto) para considerarla como una herramienta de formación y cualificación docente.

Los aspectos cronogénico, topogénico, mesogénico están implícitos en la clínica didáctica (Senssevy 2007), pero para los investigadores ha sido evidente

en ésta investigación la relevancia no solo de los aspectos semióticos, sino el carácter humano de los participantes en la tríada docente-saber-alumno en situaciones didácticas, con la intencionalidad de coformación.

Cuando emerge el autoreconocimiento en el docente a partir de su intencionalidad de coformación de conocimiento y el reconocimiento que le hacen los investigadores, como sujeto con emociones que infieren en la coformación de nuevos conocimientos, los investigadores logran desde la subjetividad, presumir desde el inicio lo que el docente pondrá en escena en el acto didáctico, más allá de lo semiótico e instrumental.

El ejercicio de acompañamiento al docente en la estructura de la secuencia didáctica, permite sugerir la figura de *par o asesor*, que instrumenten y hagan parte del soporte y acompañamiento de quienes escriben secuencia didáctica para implementarla desde la reflexión y pertinencia hacia el sujeto

La transcripción de la entrevista evidencia y confirma, que las interacciones dentro del acto educativo influyen de diferente manera en la transmisión del conocimiento, muchas de estas abren o cierran canales de entendimiento y acercamiento entre los diferentes actores, permitiendo ser un factor de evaluación en la deserción estudiantil y el fracaso docente.

Una secuencia didáctica sin reflexión en su construcción y posterior evaluación, se puede considerar un instrumento, que por sí mismo no implica que

a partir de él siempre se elabore un nuevo conocimiento; de hecho sin la reflexión sobre el mismo, no se podrá evidenciar si se dio cuenta de la intencionalidad del docente y de la respuesta a los objetivos trazados. Por lo anterior, afirmamos que una secuencia didáctica no reflexionada después de ser ejecutada en un aula de clase, será tan útil como un derrotero de clase.

La transcripción de la videograbación, puede ser una herramienta importante que permite evidenciar, elementos como la dicción, que triangulada con la evidencia del video, aproxima al docente a diagnosticar su capacidad de emplear la oralidad como parte de los canales de comunicación, en la intencionalidad de generar un nuevo conocimiento a partir de las intersubjetividades con sus alumnos.

El presente trabajo demuestra que no solo se soporta lo semiótico en la tríada docente-saber-alumno, sino que el docente y el alumno deben ser además analizados desde lo antropológico; este trabajo evidenció estos hallazgos desde el docente y la cantidad inmensa de espacios que al respecto deben ser motivo de futuras investigaciones, y el desconocimiento que sobre los mismos afecta al docente de educación superior en nuestro medio. Estas inquietudes se acercan a las mismas en el II congreso mundial de didácticas en Ginebra Suiza. 2010

Desde la cualificación y formación docente, Se debe promover la reflexión y autoevaluación a través de ayudas o herramientas pedagógicas como la secuencia didáctica, la mirada a las interacciones con sus alumnos, la reflexión



con sus *pares*, hace que acerque el alumno a la coformación propuesta de un nuevo conocimiento.

Cuando el docente aprende a leer los gestos y posturas de sus alumnos, es posible que mejore la dinámica y movilidad del conocimiento en el aula, así al finalizar cada sesión debe evaluar lo sucedido, debe autoevaluarse para comprender la dinámica de sus alumnos y presentir la deserción estudiantil o sus logros o su propio fracaso como docente.

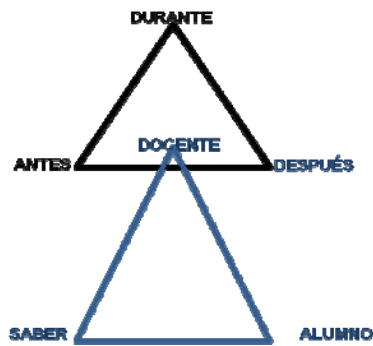
La autoevaluación docente a partir de sus secuencias y movilidad del conocimiento permite determinar si los emergentes han sido articularlos con pertinencia en el desarrollo de una sesión de clase, y de suma importancia reconocer el logro docente que se refleja en la apropiación del conocimiento.

Cuando hay retroalimentación entre los investigadores (par) y el docente, se neutralizan o minimizan las deficiencias del docente mediante otro proceso de coformación, que permitirá un mejor accionar en la tríada docente – saber – alumno.

El análisis final de la investigación, ha permitido reconocer que, desde lo antropológico cuando el docente se reconoce a sí mismo como el sujeto, el que siente, el que puede motivar o no, es posible generar transformaciones, que se traducen como herramientas didácticas que facilitan la transmisión y coformación

de un conocimiento para y con sus alumnos; pero si este reconocimiento de sí mismo no lo impronta en los estudiantes, será un hallazgo sin sentido.

Queda desde nuestra mirada a través del docente en la presente investigación, proponer basados en la tríada docente-saber-alumno y desde cada uno de sus ángulos, el reconocer al docente como sujeto y sus intersubjetividades con el alumno como objeto de estudio, en un proceso secuencial de análisis que implique un antes, un durante y un después en un acto con intencionalidad de coformación de conocimiento. Ver cuadro 2.



Cuadro 2. El docente mirado desde lo semiótico (docente-saber-alumno) René, Rickenman (*Didácticas*, 2010) y lo antropológico. Planteado en el presente trabajo Adrián Abreu Vélez; Fanny Moreno Escobar. Maestría en Educación, Universidad de Medellín. 2010,

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ana Julia, H. (2005). *Conversar y trabajar juntos*. Medellín: Universidad de Medellín.

Angela, C. (2008). *El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Arnold, G. (1993). *Antropología Filosófica del encuentro y descubrimiento del hombre por sí mismo*. España: Paidós.

Austin, J. (1975). *Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University.

Becco, G. (s.f.). perso. wanadoo.es. *Recuperado el 15 de agosto de 2010, de [http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina\\_nueva\\_165.htm](http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_165.htm)*

Betto, F. (1998). *La obra del artista. Una visión holística del universo*. Buenos Aires: Barbarroja.

Carl, R. (1972). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Castañeda, D. (2010). *Aproximación al concepto de devolución en didácticas comparada*. II Congr s Internacional de DIDACTIQUES, (pág. 2). Girona.

Cepaur-Fundación Dag. Hammarskj ld. (1986). *Desarrollo a Escala Humana. De la serie development dialogue*.

Chavellard, Y. (1985). *La transposicion didactica*. Paris: Sauvege.

Didácticas, E. I. (29 de 1 de 2010). Noticias.universitarias.es. *Recuperado el 15 de 3 de 2010, de <http://noticias.universia.es/vida-universitaria/noticia/2010/01/29/655784/ii-congreso-internacional-didacticas-reunira-udg-mas-400-investigadores.pdf>*

Elsa, N. P. (2006). *Taller Teoría del color*. Medellín, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.

Erazo, O. (2006). *La educación significativa conmo principio de la construcción social*. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didactica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Fernando Bárcena, J. C. (2001). *La educación como acontecimiento etico. Natalidad Narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Fernando, B. J. (2008). *Una mirada de la didactica de la escuela francesa (10 ed.)*. Medellín: Revista Escuela de Ingenieria .

Manen, M. V. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidos.

Marilú, R. J. (2002). *La docencia cono práctica. El concepto, el estilo, el modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Mario, B. (2003). *El porvenir de mi pasado*. Buenos Aires: Seix Barral.

Marqués Graells, P. (s.f.). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Recuperado el 22 de agosto de 2010, de <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>.

Mejía, M. R. (enero 8-14 de 2004). *Leyendo las Políticas Educativas de la Globalización*. Planeta Paz. Expedición Pedagógica Nacional, presentado en el panel sobre reformas educativas en América Latino en el XX Congreso de la CIEC. Santiago de Chile.: Planeta P.

Mélich Joan, C. (2000). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice*. España: Antrhopos.

Michel de Certeau, L. G. (1990). *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard.

Norman del Rio, L. (9 de octubre de 2008). *Educar.jalisco.gob.mx*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2010, de <http://educar.jalisco.gob.mx/09/9riolugo.html>

Plau, R. L. (2006). *Pedagogía y didáctica socio-crítica*. . Capítulo 2: La enseñanza.

Paul, R. L. (julio de 2010). *La Enseñanza*. Obtenido de <http://ric10.fullblog.com.ar/post/la-ensenanza/>

Sensevy, G. (2002). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. Paris: Puf.

Sensevy, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica.*

*En G. A. Sensevy, L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.*

*Ginebra: Univercidad de Antioquia.*

Vygotski. (1988). *Vygotski y la educacion.* Educar.

Vygotsky. (1982-1984). Lev Semenovich. (V. I., Ed.) *Recuperado el 22 de agosto de 2010, de [http://www.vigotsky.org/articles/teoria\\_del\\_desarrollo\\_mental.asp](http://www.vigotsky.org/articles/teoria_del_desarrollo_mental.asp)*

# ANEXOS

## ANEXO 1

UNIVERSIDAD DE MEDELLIN								
Proyecto: <i>Diciarte</i>								
Asignatura: <i>Reproducción 1.</i>		Profesor: <i>XXXXXXXXXX</i>						
Secuencia Didáctica # 1 (hoja 1)	Objetivo de la secuencia		Momento(s)					
	Sesiones		Actividad(es)					
	Clase #	Objetivo por clase	Trabajo	Orden	Descriptor	Tiempo estimado		
						Actividad	Clase	
Tema	Morfo fisiología del tracto reproductivo de la hembra y del macho.	1	Retomar conocimientos, conceptos ya aprendidos sobre la anatomía, histología y del tracto reproductivo de la hembra y macho, generando canales para su aplicación.	Presencial	1	Presentación de la metodología del trabajo durante la sección.	10 min	2 H
					2	Conforman subgrupos de trabajos: conformación de 7 grupos de 6 personas para discutir y debatir el taller que se entregara por cada grupo.	5 min	
					3	Lectura de los documentos: Morfo fisiología del tracto reproductivo de la hembra y el macho, para luego ser compartidas con el resto del grupo.	40 min	
					4	Solución de cuestionario: 10 preguntas.	20 min	
					5	Aplicabilidad de las preguntas y los temas de la lectura en la fisiología reproductiva animal.	40 min	
					Independiente	Repasar los temas vistos en la clase.	30 min	
	2	Retomar conocimientos, conceptos ya aprendidos sobre la fisiología y endocrinología del tracto reproductivo.	Presencial	1	Aspectos básicos de las hormonas: su interacción con la reproducción.	40 min	2.5 H	
				2	Eje hipotálamo hipofisario. Hembra	50 min		
				3	Eje hipotálamo hipofisario. macho	50 min		
				4	Asignación de la primera lectura y actividades para	5 min		

Tomado de: OCHOA, Walter. Profesor de la Universidad de Medellín, colaborador de la investigación DICIARTE que se encuentra en curso, Universidad de Medellín 2009



## ANEXO 2.

		MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN			PROYECTO DICIARTE					
		EVOLUCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA								
UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN										
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN										
		Asignatura: Reproducción 1.		Profesor: RXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
		Secuencia Didáctica # 1	Objetivo de la secuencia		Momento(s)					
			Sesiones		Actividad(es)					
	Introducción	Tema a tratar	Clase #	Objetivo por clase	Trabajo	Orden	Descriptor	Objetivo por orden de descriptor	Actividad	Clase
Primera entrega	si	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Entrega intermedia	no	si	si	si	si	si	si	no	si	si
Entrega final	no	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Observaciones	En la primera entrega se evidencia un intento por describir el contexto en el que se va a desarrollar la secuencia didáctica	En ésta, el docente enuncia el tema a tratar en la secuencia didáctica		En la primera solo enuncia el título del tema por diapositiva				En la primera entrega realiza un ordenamiento por número de diapositiva		

## ANEXO 3. MATRIZ DE ANÁLISIS – DURANTE

	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN	PROYECTO DICIARTE		
		ALUMNOS	DOCENTE	
MINUTO	TRANSCRIPCIÓN DE LA VIDEOGRABACIÓN	POSTURAS Y GESTOS	POSTURAS Y GESTOS	OBSERVACIÓN
00:13	<p><b>P:</b> ...y la maduración de los espermatozoides, porque es que,..... como yo a veces digo, eh.... el espermatozoide sale de los túbulos seminíferos, red de testis, conductos deferentes, llega a la cabeza, cuerpo, cola.....cuando llega a la cola, él está morfológicamente normal, pero no está capacitado;... es como el soldado que sale de la escuela y sale y lo mandan allá, al batallón de alta montaña y en este caso el batallón de alta montaña es la cola del epidídimo, le entregan su fusil y todos sus elementos, para.....hacer su rutina en la alta montaña y eso es lo que le pasa al espermatozoide, cuando llega a la cola del epidídimo, se encuentra normal y morfológicamente está bien</p>	Estudiantes atentos a clase y tomando nota	De pie frente al grupo gesticulando con las manos. El docente realiza pausas entre las frases y en ocasiones parece no terminar las ideas. Frecuentes las expresiones de incertidumbre.	No hay devoluciones, ni regulación, utiliza un ejemplo (el soldado)
00:17	<p><b>P:</b>....la Lh llega a las células de Leyding y esas células de Leyding que están... ¿adentro o afuera?, afuera ¿cierto?, afuera del túbulo seminífero; son las encargadas de</p>	Atentos, toman nota. Pero al cuestionamiento del docente se escuchan murmullo, dejan de tomar nota, hay cambios de	Hace un gesto de desconcierto, se cuestiona y se responde a sí mismo, busca en los alumnos una afirmación, pero no espera y	Como recurso utiliza el video beam

MINUTO	TRANSCRIPCIÓN DE LA VIDEOGRABACIÓN	POSTURAS Y GESTOS	POSTURAS Y GESTOS	OBSERVACIÓN
	producir la testosterona. La testosterona tiene tres vías, que ahora las vamos a ver, pero a grosso modo la testosterona hace un feed back, una retroalimentación negativa a Lh....Lh y Fsh y GnRh o sea a hipotálamo y a hipófisis. Hasta ahí..... ¿voy muy bien o voy muy rápido o voy muy enredado?	posturas.	continúa. Nuevamente se desconcierta, se sale del discurso y cuestiona.	
	<b>E:</b> ¿ese feed back negativo es de las dos?			
	<b>P:</b> si de ambas y de GnRh			
	<b>E:</b> ¿entonces el feedback lo hace la activina?	Hay murmullo, movimiento postural en los estudiantes		
	<b>P:</b> la activina. ....Este feedback negativo se genera cuando se ha estimulado suficientemente bien la testosterona y esa testosterona ¿para dónde va?. Dentro de los túbulos seminíferos a las células germinales, al iniciar toda la parte de maduración y multiplicación y división mitótica y posteriormente meiótica, para generar espermatozoides.....		Expresión de desconcierto, cuestiona. No espera devoluciones.	Institucionalización del saber

#### ANEXO 4. MATRIZ DE ANÁLISIS – DESPUÉS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN PROYECTO DICIARTE	
SECUENCIA DE MINUTO ANALIZADO	TRANSCRIPCIÓN (ENTREVISTA)
<b>Minuto 5:</b>	<p><b>Docente.</b> En esta secuencia, eeh... bueno primero me veo que se están diciendo las cosas sin de pronto, sin enredarse, siento que ya me lo habían dicho como que a veces soy muy pausado para dictar la clase sin embargo esa pausa que yo le pongo o le trato de ....., de dar a las clases es un pausa mas para , no ir a la carrera y que no me entiendan , prefiero ir un poco más lento .. y ..... tratar que me entiendan.</p>
	<p><b>Investigador.</b> El docente lo que hace es dar respuesta a una pregunta. ¿Cómo te viste ahí?</p>
	<p><b>Docente.</b> Eeeh... Pues creo que de la parte que yo estaba explicando, que me pidieron que por favor repitiera, de pronto que no me entendieron o de pronto no alcanzó a copiar, alguna cosa eeeh... vi que al menos no me enrede con lo que ya había explicado y no dejé como... como un hueco, como una laguna ahí en los estudiantes, creo que lo que me preguntaron... lo .. lo di o lo respondí como lo había explicado la vez pasada.</p>
<b>Minuto 41 al 48:</b>	<p><b>Investigador.</b> ¿Qué notaste ahí, que viste en todo?</p>
	<p><b>Docente.</b> En esta parte que estaba hablando de ese tema específico, es un tema medio enredado para ... para... para leer, .... para entender y por ende muchas veces para explicar, hum... vi que ahí también observé en esa secuencia que había unas falencias de los estudiantes en algunos conceptos, que si yo les decía.. ellos llegaban y pues quedaban como enredados y entre tanto, cada vez que explicaba yo veía que se enredaban mas , yo explicaba y como que no me entendían y trataba de explicarles lo más fácil posible ese tema más , sí que es un tema un poco más complejo, después que siento que ya me entendieron, pasa un punto, paso la diapositiva se empieza a hablar de otra hormona y me pasa algo que a veces me ... ocurre en clase cuando a veces me desconecto y se me... y se me que...se me olvida la palabra que... que une el resto de ideas y quedo como a veces en el aire ... a veces un minuto , pero ese , ese minuto que uno lo ve, se ve eterno a los estudiantes y yo creo que eso dice no pues este no sabe, se le olvido alguna cosa pero ya los estudiantes que cada vez que pues que me conocen más dicen está hablando con el otro yo, se desconectó algo paso si, y a veces están tan enredados... tan , tan metidos ellos en la película que a mí se me olvida la palabra y a veces los estudiantes me la dicen, porque están como en el rollo, ya en la clase y si a veces la retomo otra vez y sigo la idea.</p>