

Representaciones mentales del concepto de didáctica y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas en los docentes de la Fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali	Título
Narvaez, Martha Isabel - Autor/a; Jaramillo, Matha Ines - Autor/a;	Autor(es)
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2006	Fecha
	Colección
Didáctica; Representaciones mentales; Práctica pedagógica; Docentes; Ciencias de la educación; Valle del Cauca; Colombia; Cali;	Temas
Tesis	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130403103523/Tesismartha.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



RESUMEN

Para abordar el estudio de la realidad objeto de la presente investigación se adoptó la investigación descriptiva que refiere minuciosamente e interpreta el objeto de estudio; está relacionada a condiciones o conexiones existentes; prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista o actitudes que se mantienen. El proceso de la investigación rebasa la mera recogida de datos y para esto se hace un estudio de casos que permita una mejor comprensión de las representaciones mentales del concepto de didáctica. El estudio de caso, tomando como referente los docentes de la institución de Educación Superior Academia de Dibujo Profesional de Cali, en tanto que nuestro interés fue analizar a profundidad las representaciones que los docentes de dicha institución tienen acerca del concepto de didáctica y sus relaciones con las prácticas pedagógicas. El estudio de caso permitió estudiar a fondo el objeto de estudio, tomando como unidad de análisis el discurso de los docentes seleccionados. Para el análisis se utilizó la observación de los participantes, especialmente en una de las actividades propuestas para la observación general del objeto de estudio, en tanto que las interpretaciones *in situ* permitieron profundizar en las representaciones que externalizaban los profesores.

La investigación fue de naturaleza descriptiva, en tanto, se orientó a identificar y comprender las representaciones mentales de los docentes del concepto de didáctica y su relación con el discurso de sus prácticas pedagógicas. En este sentido, la muestra de docentes seleccionados no se consideró representativa del universo de docentes que laboran en la Fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali, no se pretendió llegar a inferencias generales de carácter universal, ya que concebimos la realidad educativa como múltiple e intangible; por lo tanto, en este campo no podrá determinarse como única verdad.

Palabras clave: Representaciones mentales, didáctica, prácticas pedagógicas.

INTRODUCCION

La Investigación se realiza en la Fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali, con el propósito de responder a las finalidades formativas consignadas en el PEI. Si el estudiante es el centro de los aprendizajes, es lógico pensar que la relación pedagógica impulsada en la institución, posibilita dicho postulado. Ello implica, desde la perspectiva de la Didáctica, asegurar las formas implícitas y explícitas de circulación de los saberes. Al igual que los alumnos, el docente juega un papel muy importante en la circulación y apropiación de los conocimientos. De ahí la importancia de plantearse la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las representaciones mentales del concepto de didáctica que poseen los docentes de la Fundación Academia de Dibujo profesional y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas? A partir de ésta pregunta, se estaría abordando el objeto de investigación, enmarcada dentro de la línea de investigación cognitiva emotiva.

Para abordar esta investigación, el marco conceptual se construye desde dos perspectivas. La primera, proveniente de la psicología cognitiva, particularmente anglosajona, que ha estudiado ampliamente el concepto de representación; de ahí, retomaremos la teoría representacional elaborada por Josef Perner, donde la representación es una entidad conformada por tres elementos, el medio representacional, el contenido representacional y la relación representacional, convirtiéndose en la guía para concebir las formas como se podrían hacer visibles las representaciones internas, puesto que nos permite comprender cuáles son los niveles representacionales que los profesores poseen del concepto de didáctica. Desde esta teoría se puede interpretar, a través de sus discursos de la practica pedagógica, que los profesores poseen diversos niveles de representación acerca del concepto de didáctica.

El segunda, marco conceptual, parte de la teoría de la didáctica, proveniente de las Ciencias de la Educación Francesa.

Para llevar a cabo esta investigación, se tomó como ruta metodológica la investigación descriptiva, en tanto describe, identifica y comprende las representaciones mentales de los docentes del concepto de didáctica y su relación con el discurso de sus prácticas pedagógicas. En este sentido, la muestra de docentes seleccionados no se considera representativa del universo de docentes que laboran en la Fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali, no se pretende llegar a inferencias generales de carácter universal, ya que se conside la realidad educativa como múltiple e intangible; por lo tanto, en este campo no podrá determinarse como única verdad.

Esta diferenciación es fundamental para esta investigación, puesto que no se trata de indagar de manera directa qué significa la didáctica para los profesores, cómo la definen, sino más bien analizar, a través de los discursos, qué elementos de la didáctica aparecen en ellos, aun sin que los nombren por los conceptos establecidos desde el saber de la didáctica. Los profesores pueden poseer un saber de la didáctica, saber que expresan a través de la descripción de sus prácticas, a partir de la representación que de ella pueden plasmar e interpretar en un gráfico, a través de la discusión e intercambio de significados que se puedan expresar. Ese saber no necesita ser teorizado para poseerlo. En el caso de que lo hicieran estarían en la posesión del conocimiento de lo que es la didáctica, desde su teoría, su práctica y su difusión.

Las conclusiones conllevan, a determinar la importancia de la elección de un modelo teórico fuerte en la formación de los docentes, que basa su fortaleza en la comprensión de la interrelación del hecho educativo y las condiciones de lo humano, en tanto que todo hecho educativo va dirigido a la actividad de lo humano o, como lo señalara Meiriu, toda educación tiene como finalidad la emergencia de

lo humano. El saber sobre lo humano y el saber sobre las prácticas que se desarrollan en el marco del hecho educativo se convierten en una herramienta poderosa para todo docente que tome su profesión no sólo en su dimensión instrumental –la transmisión de un saber a través de unas herramientas metodológicas- sino, y sobre todo, desde su dimensión ética, política y de complejidad, tal como se postula desde la pedagogía diferenciada.

1. PROBLEMA

Frente a las nuevas realidades del país, la Fundación Academia de Dibujo Profesional, Institución, especializada en la formación de Técnicos Profesionales en diseño, busca consolidar su propuesta académica y formativa a la luz de las exigencias del estado, del sistema de producción y del mundo de la cultura. Para cumplir con tal propósito, se debe tener en cuenta el modelo pedagógico que rige a la institución desde 1998, donde la autonomía del estudiante es elemento fundamental para el desarrollo de procesos creativos; este aspecto es relevante, pues implica que el docente no le enseñaría, sino que lo orientaría para su formación.

Ello implicaría, posteriormente, considerar la importancia de los Módulos como espacios céntricos, desde donde se administrarían los procesos pedagógicos. Dicha consideración estuvo motivada por los principios pedagógicos y formativos consignados en el Proyecto Educativo Institucional. Los cuales promocionaban nuevas formas de aprendizaje, métodos y metodologías de enseñanza acordes con la naturaleza de la institución, que respondieran con las nuevas exigencias del saber. Fue así, entonces, cómo en los módulos, concurrencia de saberes, donde se propicia el espacio regulador de los procesos pedagógicos

La Didáctica, conocimiento y dominio en los actores docentes, inciden en el potenciar aun más a los módulos; pues, en resumen, los docentes siguen actuando desde su campo de saber más no desde un campo de integración. Esto provocaría, a priori, una ruptura entre la naturaleza didáctica y pedagógica del módulo y los principios y finalidades consignados en el PEI. Si lo anterior es cierto, los procesos pedagógicos impulsados al interior de los módulos no estarían permitiendo una mejor optimización de los procesos formativos, un mejor aprovechamiento de los recursos humanos, una circulación más flexible de los saberes y, en extremo, una rigidez en la enseñanza y el aprendizaje.

Hoy, en el escenario de la Educación Superior, circula un concepto muy importante para encarar los procesos pedagógicos: la didáctica. Esta impone nuevas formas y mecanismos para abordar los procesos pedagógicos, enriqueciendo el lugar donde estos tienen lugar. Los aprendizajes y la enseñanza, dice Charlot, “exigen un ambiente acorde con los principios institucionales”. En toda institución, los lineamientos pedagógicos se ventilan, en términos de finalidad, desde el Proyecto Educativo Institucional. Como se sabe, en el marco de este espacio, se regulan las intencionalidades de la formación, generando unos principios de acción. La Didáctica, entendida como aquella disciplina científica cuyo objeto son los saberes, su circulación y los procesos de apropiación (Astolfi y Develay, 1987), vendría a potenciar los procesos formativos de cara a la calidad, pertinencia y eficacia social, económica y cultural.

Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas deben responder a las finalidades formativas consignadas en el PEI. Si el estudiante es el centro de los aprendizajes, es lógico pensar que la relación pedagógica impulsada en la institución, debe posibilitar dicho postulado. Ello implica, desde la perspectiva de la Didáctica, asegurar las formas implícitas y explícitas de circulación de los saberes. Los procesos de apropiación por parte de los sujetos, incluidos los docentes, presupone una relación abierta y fluida. Contrario, la relación cerrada, centrada en la discursividad del docente, impediría el acceso y apropiación del saber. Al igual que los alumnos, el docente juega un papel muy importante en la circulación y apropiación de los conocimientos. De él depende la calidad de los procesos, pues su función, más que enseñar, consiste en ambientar didácticamente los espacios para que el aprendizaje pueda emerger. El docente no puede limitarse sólo a la comunicación del conocimiento, también debe crear medios didácticos, mediaciones pedagógicas, metodologías acordes con la naturaleza epistemológica de su disciplina, promover el deseo en los estudiantes, esforzarse para que éstos puedan alcanzar un pensamiento crítico, flexible y tolerante que les permita actuar, de manera positiva, en la realidad social. Para ello, los docentes deben tomar

conciencia de su rol en la formación, tener la capacidad de dialogar su saber con los otros colegas, ser un investigador incansable, tener la capacidad de crear mediaciones pedagógicas acordes con la naturaleza de las finalidades de formación que se buscan alcanzar en el marco del proyecto educativo institucional. Para ello, entonces, el docente debe reconocerse como un actor fundamental en los procesos formativos, saber que el saber que lo identifica también circula por otras coordenadas, hacer uso de las nuevas tecnologías. Ello implicaría, entonces, un nuevo giro en las determinaciones pedagógicas, impondría ritmos diferenciados en el aprendizaje y sutiles formas de dialogar el saber. Dichos cambios estarían supeditados a la comprensión anticipada de las representaciones que estos tengan del concepto didáctica. Un trabajo en esta línea permitiría emprender unos procesos de mejoramiento de la calidad formativa de los docentes y avizorar los posibles impactos en las prácticas pedagógicas y transformaciones positivas en los aprendizajes.

2. PREGUNTA

¿Cuáles son las representaciones mentales del concepto de didáctica que poseen los docentes de la Fundación Academia de Dibujo profesional y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas?

2.1 PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Cuáles son las representaciones mentales del concepto de didáctica?

¿Cuáles son los discursos sobre las prácticas pedagógicas de los docentes?

¿Cuáles categorías permiten agrupar las Representaciones Mentales del concepto de didáctica y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas?

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Interpretar y comprender las formas de representación de los docentes, del concepto de didáctica y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas en la fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali.

3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar y comprender las representaciones del concepto de didáctica que expresan los docentes tanto en la definición que elaboran como en el discurso con sus prácticas pedagógicas
- Identificar cuáles son los niveles representacionales que los profesores poseen del concepto de didáctica

4. MARCO CONCEPTUAL

4.1 INTRODUCCION

En este trabajo se pretende hacer un estudio que nos permita comprender las representaciones mentales del concepto de didáctica y su relación con las prácticas pedagógicas, de los docentes de la Academia de Dibujo Profesional - Cali, institución que ha privilegiado una orientación didáctica dirigida hacia la organización de los procesos de aprendizaje, en particular, la didáctica ofrecida por el modelo francés de las Ciencias de la Educación. Desde esta perspectiva, la didáctica utiliza diversos conceptos con el fin de explicar cómo opera la apropiación de un saber, cuál es la relación que mantienen los sujetos con el saber y en qué medida la función del profesor es la de propiciar las condiciones necesarias para que el aprendizaje tenga lugar en los sujetos. El concepto rector de la didáctica será el de representación concepto que ha sido estudiado ampliamente por la psicología cognitiva. Esta se ha preguntado por qué se da representación, cómo se da la representación, y qué recursos mentales utiliza un sujeto en la formación de sus representaciones. De esta manea, el objeto de la investigación estaría dado por identificar y comprender las formas de representación que poseen los docentes frente a la representación del concepto de didáctica.

En términos generales, se puede afirmar que una representación se constituye en un saber. Cuando decimos representación, nos referimos a la formulación del saber que construye el profesor del concepto de didáctica y que se expresa, tanto en las definiciones que elabora, como en las prácticas pedagógicas que realiza. Se puede considerar que la relación entre el saber y las representaciones es fundamental para la didáctica y no, como en general se ha pensado, la relación entre representación y conocimiento. La diferencia entre saber y conocimiento se vuelve fundamental, en tanto que el saber corresponde a las representaciones

provenientes de la experiencia, mientras que el conocimiento es propio de la apropiación del método científico. “El conocimiento es el producto del acto de ciencia. El saber por su parte lo entendemos como una forma de gramática sobre la ciencia, que explica su origen, objetos y procedimientos” (Zambrano Leal, 2005, p. 61). Esta diferenciación es fundamental para esta investigación, puesto que no se trata de indagar de manera directa qué significa la didáctica para los profesores, cómo la definen, sino más bien identificar, a través de los discursos de los profesores, qué elementos de la didáctica aparecen en ellos, aun sin que los nombren por los conceptos establecidos desde el saber de la didáctica. Los profesores pueden poseer un saber de la didáctica, saber que expresan a través de la descripción de sus prácticas, a partir de la representación que de ella pueden plasmar e interpretar en un gráfico, a través de la discusión e intercambio de significados que se pueden expresar en un grupo de discusión. Ese saber no necesita ser teorizado para poseerlo. En el caso de que lo hicieran estarían en la posesión del conocimiento de lo que es la didáctica, desde su teoría, su práctica y su difusión. Entre saber y conocimiento hay una diferencia de tipo representacional y al establecimiento de esta apunta la investigación.

En este sentido, nuestro marco conceptual se construye desde dos perspectivas. La primera, proveniente de la psicología cognitiva, particularmente anglosajona, que ha estudiado ampliamente el concepto de representación; de ahí, retomaremos la teoría representacional elaborada por Josef Perner, puesto que nos permite comprender cuáles son los niveles representacionales que los profesores poseen del concepto de didáctica. Con este autor se puede entender que los profesores poseen diversos niveles de representación acerca del concepto de didáctica y su expresión en las prácticas pedagógicas. La segunda, parte de la teoría de la didáctica, proveniente de las Ciencias de la Educación particularmente la reelaboración y difusión que de ella ha hecho en nuestro contexto y, en particular, en la institución objeto del estudio de caso, Armando Zambrano, formado en la tradición francesa y conocedor de esta teoría. Esta

segunda fuente nos permite establecer qué aspectos de la didáctica se tendrán en cuenta para explorar y analizar las representaciones de los docentes

4.1.1 Teoría de representación. Podemos partir de la definición de Representación según la cual la representación es la imagen o concepto en el que se hace presente a la conciencia un objeto interior o exterior. Esta definición nos conduce, de entrada, al marco de lo mental, es decir, una representación es de carácter mental, porque es imagen en la mente o concepto que opera en la mente. Por ello, debemos recurrir, en primera instancia, a la ciencia o disciplina que ha estudiado el problema de la mente y de las representaciones mentales. Esta es, pues, la psicología y específicamente, la Psicología Cognitiva.

En efecto, la *representación* es uno de los conceptos fundamentales de los estudios sobre funcionamiento de la mente, desde la psicología cognitiva y que permite explicar el aprendizaje de manera diferente entendido desde la psicología conductista. Esto, porque hoy se puede reconocer que el aprendizaje no sólo es un problema de adquisición de hábitos y conductas, sino, más allá de eso, es todo un trabajo mental en el que se van elaborando conceptos y representaciones. Así, encontramos que el aprendizaje, para la psicología cognitiva, no sólo es cuestión de comportamiento y conductas, sino también de procesos mentales, desde la epistemología Genética de Piaget (1961), de acciones mentales.

Desde la Psicología Genética, quien inició los trabajos sobre la representación fue el biólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget, quien estaba interesado en describir el desarrollo de los procesos representacionales y del conocimiento en los seres humanos. En este sentido, los estudios de Piaget se convierten en descripciones genéticas de los procesos del desarrollo mental. Piaget (1961) sugiere que la representación empieza cuando hay una diferenciación y una coordinación simultánea entre significantes y significados. Las primeras diferenciaciones están determinadas por la imitación y las imágenes mentales que provocarán la

acomodación a objetos externos. A partir de estas primeras diferenciaciones, la mente se irá desarrollando y complejizando en sus funciones. Así, el conocimiento, para Piaget, será una construcción continua y compleja a partir de las representaciones que el niño va elaborando, en primer lugar del mundo y, luego, de sus propias representaciones mentales.

Toda posición teórica que establezca que no conocemos el mundo directamente sino que lo representamos por medio de símbolos, esquemas, operaciones, modelos mentales, imágenes, proposiciones, conceptos, estará centrando el análisis en alguna clase de actividad organizadora del sujeto y diferenciándose de la tesis empirista.

Esta función organizativa establece cierta cuestión estructural en el funcionamiento cognitivo, que resulta regulado por estructuras operatorias, guiones, esquemas, modelos mentales, procesos psicológicos superiores, redescrición representacional, planes, marcos, etc. La idea de almacenamiento de información, es importante al paradigma cognitivo, supone cierta organización de la estructura cognitiva, que está claramente en contra de una visión meramente acumulativa. Cuando se analiza la procedencia de esta función organizativa, y según los orígenes que se admitan, empiezan a plantearse diferenciaciones. La organización podría ser *a-priori*, como la del sujeto kantiano, podría ser innatamente establecida como las formas asociadas al lenguaje del sujeto fodoriano, podría ser construida en interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto, como en el caso de la epistemología genética y de la escuela socio-histórica, podría ser adquirida como en el caso ausbeliano, o funcional como en la propuesta de Johnson-Laird, o evolutiva como el caso de Josef Perner.

En todos los casos es el sujeto quien elabora las representaciones y las entidades mentales y son estas representaciones las que determinan las formas de actividad subjetiva, es decir que la conducta está regulada y regida por ellas y no por el ambiente externo. En general, se admite que todo el paradigma cognitivo se

caracteriza por otorgar cierta preponderancia al sujeto en el acto del conocimiento y se inserta en la tradición racionalista. Lo que varía considerablemente desde las posiciones más cercanas al procesamiento de la información de base asociacionista, hasta posiciones más constructivistas, cuyo fundamento es el concepto de actividad. Una cosa es procesar información y otra muy diferente construir significados, las informaciones se miden en términos de probabilidad matemática, los significados necesitan de una mente que los interprete. Los significados se constituyen a partir de intentos de transformar la realidad, las informaciones simplemente la reproducen.

La psicología cognitiva también ha abordado el problema del conocimiento a partir de la metáfora del computador: la mente funciona como un computador, el conocimiento es un proceso de cómputo de representaciones; la mente, como el computador, es un sistema a la vez físico y simbólico. En esta corriente encontramos a teóricos como Fodor, Pylyshyn, Olson, Karmiloff-Smith y Perner, entre otros. Entre estos teóricos, Perner ha profundizado en el concepto de representación y, en concordancia con Piaget, considera que el desarrollo representacional debe ser descrito de manera genética. Una de las novedades de Perner, al definir la representación, reside en que se refiere a ésta no como contenido sino como medio representacional

Los conceptos que Perner introduce para el estudio de las representaciones son *medio representacional*, *contenido representacional* y *relación representacional*. El *medio representacional* es, de acuerdo al ejemplo que desarrolla el autor, una *imagen*, es decir, un objeto de existencia física que permite *fijar* símbolos, colores, líneas o cualquier otro elemento que permita mostrar o representar algo. El *contenido representacional* es la cosa que aparece o es “representada” en la imagen, y la *relación representacional* es la relación entre la cosa y el contenido representacional. Para Perner, “*representación*” es el término para referir al *medio representacional* y al *proceso representacional* por lo que desde su perspectiva, la explicación del *medio* requiere necesariamente la explicación del *proceso* en el

que es percibida e interpretada una cosa; para seguir esta idea, el *medio representacional* puede ser un *medio simbólico*, por ejemplo el lenguaje o las imágenes (Perner, 1994).

Siguiendo a Perner (1994), se puede decir que los *medios representacionales* son los *objetos* o artefactos de existencia física o material que sirven para *fijar* símbolos, colores, líneas y letras, entre otros. Estos objetos son producto, en parte, de *representaciones internas* de los sujetos, su existencia y fijación física y material los hace *externos* al sujeto y por tanto comunicables u observables para otros. En palabras de Olson (1999), las representaciones externas son “artefactos visibles con cierto grado de autonomía de su autor y con propiedades especiales para controlar su interpretación”.

Estos artefactos no sólo tienen una existencia material en el sentido físico del término, sino también cobran existencia cultural y simbólica pues se constituyen como *representaciones externas y públicas*, utilizables para construir nuevas representaciones, es decir, se convierten en *artefactos culturales* (Olson, 1999), que no sólo *preservan*, sino que también ofrecen *modelos* para reflexionar acerca de la construcción de la representación y posibilitan la creación de nuevas representaciones. Según Pozo (2001), la construcción de la representación externa implica un proceso de *externalización* de representaciones internas. De esta manera, las *representaciones externas* son un *medio representacional (proceso)* y un *objeto* que da soporte físico que restringe y potencializa *externalización* y *fija* el producto de ésta (Perner, 1994).

Las representaciones externas, como *medio representacional* (soporte, reglas y recursos simbólicos y culturales) y como *proceso de representación*, (redescripción representacional *mediada por artefactos culturales*) (Pozo, 2001), ponen en evidencia la dinámica de la *actividad mental* o intención intelectual y la objetivación de éstas en *la representación fijada y externalizada*. Esta relación

entre lo psicológico y el artefacto cultural ha sido abordada por la psicología cultural lo que ha permitido, entre otras cosas, mostrar que no existe un carácter absolutamente *externo o interno* de los artefactos culturales y que el proceso de *interiorización* es más que la sustitución de funciones (mentales) o lógicas “internas” por reglas y lógicas “externas” (Rivière, 2002). Aunque, como se ha dicho, esta diferencia entre *función interna y externa* no es absoluta ni fija, analíticamente es posible separar el *instrumento psicológico (representación interna)* del *signo externo (representación externa)* (Kozulin, 2000, Aguilar Tamayo, 2003).

4.1.2 Niveles de Representación. Con respecto a los niveles de representación, proliferan una variedad de constructos que responden a diferentes abordajes teóricos de mayor o menor envergadura. Según Rivière (1987), la Psicología Cognitiva refiere sus explicaciones a constructos de naturaleza mental que tienen un nivel de discurso propio, en el que podrían incluirse, las operaciones y estructuras de las que nos hablan los miembros de la Escuela de Ginebra, las representaciones proposicionales de Physylyn, las imágenes mentales de Kosslyn o Shepard, los esquemas de Rumelhart, los scripts de Chunk y Abelson, los sistemas de producción de Anderson, los modelos mentales de Johnson-Laird, las representaciones de nivel implícito y explícito de Karmiloff-Smith, las representaciones icónicas y simbólicas de Bruner, los subsumidores de Ausubel y los signos e instrumentos de Vigotsky. Pozo (2003) propone cuatro rasgos que permiten caracterizar los *sistemas externos de representación* los cuales enuncia de manera general: 1 “Los sistemas externos de representación existen como objetos independientes del contexto en que fueron producidos”. 2 “Las representaciones externas se basan en un soporte material que les proporciona cierta permanencia”. 3 “La mayoría de los sistemas de memoria externa se despliegan en el espacio y no en el tiempo, es decir son sistemas de notación gráfica”. 4 “La memoria cultural externa requiere de sistemas de representación con una organización tanto sintáctica como semántica”. Más allá de la psicología

cognitiva tradicional, Perner (1991) y Leslie (1987), en su teoría de la *psicología del sentido común*, consideran que lo importante es analizar la manera como la mente se relaciona con lo que representa y no tanto el análisis de las diferencias internas sobre el modo en que la información se almacena en la mente. Para ello, introducen el término de *estados mentales* (pensar, saber, recordar) y explican que es con base en dichos estados como la mente se conecta con el mundo que representa. Perner (1991), propuso tres niveles de representación sobre las representaciones primarias y las representaciones secundarias. En los niveles de representación de Leslie (1987), las representaciones primarias son propias de los niños más pequeños y son aquellas que permiten formar representaciones correctas (creencias verdaderas) sobre el mundo. Posteriormente, y gracias a un mayor desarrollo intelectual del individuo, en las representaciones secundarias se poseen creencias sobre las propias creencias y las de los demás. Para Leslie, es en este nivel de representación cuando emerge la capacidad de metarepresentación o habilidad para diferenciar entre lo que es y cómo es representado. Sin embargo, desde la perspectiva de Perner, el hecho de que el niño sea capaz de imaginar hipotéticamente las situaciones, no significa que comprenda el papel de la *representación* en la utilización de una cosa por otra, como en las creencias falsas. Para Leslie, las metarrepresentaciones son representaciones de entidades representacionales y para Perner la metarepresentación es una comprensión de la actividad representacional, que permite al niño ver los estados mentales como representaciones.

En este sentido, Olson y Campbell (1993), sostienen que el conocimiento mediado por las representaciones internas se desarrolla paralelamente al conocimiento mediado por las representaciones externas, ya que se requieren las mismas estructuras cognitivas para ellos, la representación de un objeto no sólo permite al individuo pensar en ese objeto, sino que pensar en ese objeto le permitirá la construcción de representaciones. En este sentido, las representaciones son artefactos, herramientas u otros medios, ya sean externos o internos, que

mantienen una relación (conexión intencional) con un objeto o evento en su ausencia. Por ejemplo, cuando el niño ve la fotografía de una persona, y la ve no sólo como una foto X, sino como la fotografía de alguien en particular, entonces su conocimiento (falso o verdadero) será acerca de esa persona en particular.

Pero, todos los autores coinciden en que los niños, desde que son pequeños, no sólo comienzan a apreciar imágenes y a mejorar su lenguaje, sino también a entender el carácter representativo (Josef Perner, 1991). Sin embargo, a pesar de que a esta edad los niños ya acceden a la comprensión de las representaciones, esta comprensión está en un primer nivel que sólo necesita utilizar e interpretar las representaciones, pero no la relación representacional. No es sino hasta los 3-4 años, aproximadamente, cuando el niño comprende tres cosas: que las imágenes pueden tener interpretaciones diferentes, que una imagen puede tener un sentido y un referente, y que las imágenes pueden representar equivocadamente, además de otras representaciones sencillas.

Es importante resaltar la relación que tienen las representaciones internas y las representaciones externas. Las representaciones externas requieren de ciertas operaciones mentales que son realizadas por procesamiento interno. Y, las representaciones internas manifiestan sus consecuencias en comportamientos observables, por ejemplo, en respuestas verbales o motoras.

También consideran que las representaciones externas no son una mera transcripción de las representaciones internas, sino que entre ambas se establece una compleja relación dialéctica: las primeras no pueden existir sin las segundas y a su vez, éstas afectan a las primeras. Sin embargo, aunque las representaciones externas e internas están relacionadas, son entidades psicológicas diferentes, por lo que consideran necesario estudiar cada una en su especificidad funcional y estructural. Para que los sistemas externos de representación puedan ser usados como instrumentos cognitivos, necesitan un complejo proceso de elaboración que

retroalimentará a las representaciones mentales. Estas últimas, a su vez, regulan e influyen la elaboración de representaciones externas estableciéndose entre ambas unas relaciones complejas en ambos sentidos.

Igualmente, para algunos autores, los estados mentales no se pueden observar directamente sino que se infieren a partir de la atribución que se haga sobre ellos con la finalidad de predecir una conducta. Los estados mentales son “pensamientos, deseos, creencias, intenciones”, que se originan en el cerebro y que son causados por patrones particulares de activación de las neuronas (Astington, 1993; Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; Perner, 1991; Rivière, 2003). En la mente nos representamos cosas, sucesos, acciones. Según Perner (1991), cuando pensamos re-presentamos el mundo en la mente. Desde la tradición filosófica los estados mentales suelen describirse como *actitudes* hacia proposiciones. Consisten en un contenido proposicional hacia el que la persona tiene una cierta actitud, una disposición. La actitud denota qué tipo de estado mental es -creencia, deseo, etc.- y el contenido proposicional, sobre qué trata. Por ejemplo: se pueden tener diversas actitudes hacia la misma proposición, lo que da como resultado diferentes estados mentales. Así, un niño por ejemplo, puede *pensar* que hoy jugará en el recreo con sus amigos, *querer* jugar en el recreo con sus amigos, *desear* jugar en el recreo con sus amigos.

Perner (1991) describe las propiedades de los estados mentales, como experiencia interior, los cuales son fenómenos internos, inobservables directamente y a los que se accede mediante la observación interior o se elaboran teóricamente a partir del comportamiento observable de los otros. Por ejemplo, los niños saben que las otras personas tienen estados mentales similares a los de ellos porque en su proceso evolutivo de adopción de perspectivas, poco a poco van descentrándose de su posición egocéntrica, en la que al principio definen lo que otra persona ve a partir de lo que ellos mismos ven, o sea, de su propia experiencia visual, hasta que son capaces de saber qué es lo que ve otra persona

cuando se imaginan a sí mismos en la posición del otro y se preguntan qué verían o sabrían en esa situación. De esta manera, el problema evolutivo no es tanto saber qué significan las expresiones mentales, sino más bien, tender un puente que, a partir de la comprensión ya existente de esas expresiones en términos de experiencia personal, vaya a las mentes ajenas. Sin embargo, la conciencia de las experiencias interiores no es la fuente primaria de nuestra comprensión de la mente. Para que la adopción de roles funcione, los estados mentales han de estar sistemáticamente ligados a acontecimientos susceptibles de observación exterior.

Otra de las propiedades de los estados mentales son constructos teóricos, necesarios para explicar la conducta de complicados sistemas de procesamiento de información. Aunque no podemos observar directamente los estados mentales, los inferimos en los demás para predecir y explicar su conducta. El hecho de que no se puedan observar los estados mentales y su uso como constructos teóricos para predecir y explicar la conducta es lo que sirvió a Premack y Woodruff (1978) para sugerir que, cuando atribuimos estados mentales a los demás, empleamos una teoría de la mente. Según Dennett (1978),(Pener,1994) , 125. con la perspectiva de los estados mentales, como constructo teóricos, lo mental deja de ser dominio de la experiencia interior y se convierte en la mejor manera de explicar la conducta de cualquier sistema realmente complejo.

Además de las dos propiedades anteriores, los estados mentales se caracterizan por la *intencionalidad*. Brentano (1960) afirmó que la intencionalidad o *inexistencia intencional de los objetos* es la marca de lo mental, lo que distingue el nivel mental del dominio físico y se caracteriza por el modo en que los objetos mentales existen; es decir, que la mente está dirigida intencionalmente. La intencionalidad es *sobriedad*. Los estados mentales son siempre *sobre* algo, sobre objetos y hechos en el mundo o quizá sobre cosas inexistentes (Astington, 1993). Cuando se tiene una creencia, se tiene una creencia sobre algo; cuando se desea, se desea algo. De esta manera, las creencias, los deseos, las intenciones y algunas

emociones son estados intencionales y son lo que atribuimos a sistemas intencionales (personas o cosas) cuando adoptamos la postura intencional al explicar su conducta.

Hay varios niveles de intencionalidad en los sistemas (Denett ,1978):

1. Nivel de orden cero. Cuando no se reconoce intencionalidad alguna en el sistema.
2. De primer orden. Aquel sistema que tiene creencias y deseos por lo que se puede predecir e influir en su conducta, pero no en su pensamiento.
3. De segundo orden. Aquel sistema que puede reflexionar sobre sí mismo. Tiene creencias sobre sus propias creencias y sobre las de los otros. Cree que los otros tienen creencias y deseos y actúa para influir en lo que piensan y por ende, en lo que hacen. Comprenden engaños, mentiras, secretos y creencias falsas.

Siguiendo a Perner (1991), es útil diferenciar los fenómenos mentales de los físicos. Algunos criterios que diferencian a ambos tipos de fenómenos son los siguientes:

a) *No existencia*. Los fenómenos físicos ofrecen un estado realista de las cosas, pero los mentales no. Por ejemplo, si un niño imagina que su compañero le dejó el lápiz en la caja A, su pensamiento puede hacer referencia a ese hecho, independientemente de que su compañero le haya o no dejado el lápiz en la caja A realmente. Sin embargo, físicamente el niño sólo puede buscar al lápiz en la caja A si esta caja existe realmente.

b) *Aspectualidad*. Esta característica de los fenómenos mentales hace referencia a que cuando el conocimiento apunta hacia un objeto existente, sólo lo hace a diferencia del acto físico respecto a ciertos aspectos del objeto. Por ejemplo:

“Un niño busca el lápiz en la caja A.”

“La caja A es una caja de cartón.”

Entonces, “Un niño busca el lápiz en una caja de cartón”.

Esta es una inferencia válida porque se refiere al mismo objeto real, que en este caso, es la caja. Sin embargo, esta ley no es aplicable cuando se habla de estados mentales:

“Un niño *sabe* que tiene que buscar el lápiz en la caja A.”

“La caja que contiene el lápiz es una caja de cartón.”

Y no tiene que ver con: “Un niño *sabe* que tiene que buscar el lápiz en una caja de cartón”.

Esta conclusión no se puede extraer porque el niño no sabe que la caja A es una caja de cartón. Lo que *sabe* es sólo que tiene que buscar el lápiz *en la caja A*, y no en la *caja A de cartón*.

c) *Representación errónea*. Esta es la propiedad que más diferencia a los fenómenos físicos de los mentales ya que lo que una persona percibe de la realidad no es necesariamente lo que los demás perciben y lo que informan los hechos. Es decir, las creencias falsas suponen una actitud hacia una representación. Y es la comprensión de estas diferencias de puntos de vista sobre algo la que implica entender los estados mentales diferentes en uno mismo y en los demás.

Estas características de los fenómenos mentales son las que los niños van asimilando a lo largo de su desarrollo para poder entender que los estados mentales de otras personas, ante una misma realidad, pueden ser diferentes a los de ellos mismos; para ayudarles a comprender que una creencia puede ser falsa; o para engañar intencionalmente a otra persona manipulando su creencia sobre algo.

El estudio de este contexto psicológico de creencias, representaciones y concepciones permite los marcos de referencia por medio de los cuales los

profesores perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan sus prácticas pedagógicas. Aparece como una alternativa a los enfoques proceso-producto que intentan mediar a través de la didáctica, la correlación entre la eficacia docente y los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes, poniendo luz a los procesos mediadores entre la enseñanza de los profesores y el rendimiento de los alumnos,

La apropiación del concepto de didáctica depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. La manera en que estos procesos mediadores operan depende de lo que los docentes piensan, sienten y hacen y de sus concepciones acerca de diferentes dimensiones de lo educativo. Por ello, las acciones dirigidas al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior, no pueden desconocer las mediaciones cognitivas, sociales y culturales que vehiculizan y posibilitan la mediación de la didáctica

Los procesos deliberados o intencionales de didáctica suponen prever estrategias que articulen cambios en niveles de representaciones internas y externas. En las representaciones internas supone el cambio de las representaciones y teorías implícitas de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan la didáctica. Las representaciones externas refiere a las prácticas que son objeto de transformación: contrato didáctico, situación didáctica, transposición didáctica y objetivo-obstáculo didáctico; intencionalidades, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación.

4.1.3 Concepto de Didáctica desde las Ciencias de la Educación. En el transcurso de la historia de la Educación, la didáctica, se constituye en uno de sus campos de conocimiento y, a lo largo de esa historia, ha ido renovando sus sentidos. En primer lugar, si se consulta por el significado del término en los

diccionarios, se encuentra que éste ha tenido un sentido más bien general. Así, tal como lo señalan Astolfi y Develay (1989, 3) desde la conformación etimológica se encuentra que Didáctica, proviene del griego didaktitos “que se aplica a un género de poesía que tiene por objeto la exposición de una doctrina, de conocimientos científicos o técnicos”. El verbo didaskein, se utiliza tanto en activo, enseñar, como pasivo, aprender o ser enseñado, y también transitivo, en el sentido de aprender por sí mismo; el sustantivo derivado didáxis significa enseñanza, y didaktike téchne el arte de enseñar. La didáctica es una teoría de la didaxis, es decir, de la docencia.

Se ha definido la didáctica “como el arte de enseñar, esta aparece como un artificio universal para enseñar todo a todos”. Descripción que igual se hacía de la Pedagogía: “...se ha dicho que es un arte, una teoría o una técnica. En realidad, la Pedagogía es todo esto, según el punto de vista desde que se la contemple...” (Luzuriaga, 2001, 288). Sin embargo, se diferencia de pedagogía, a partir del siglo XVII, cuando los progresos científicos llegaron a la enseñanza y se comenzó a pensar la enseñanza de un modo más racional y crítico. Ratke inició la tarea de aplicar este criterio de enseñanza, pero fue Comenio quien estableció la didáctica sobre bases generales, en 1649, en su tratado *Didáctica Magna*, obra que comprendía no sólo los métodos y reglas de enseñar sino la totalidad de la acción educativa. (Luzuriaga, 2001, 115). Fue la primera tentativa sintética por constituir la pedagogía en ciencia autónoma, y por concebir al profesor como un “servidor de la naturaleza”. Durante mucho tiempo la palabra didáctica cayó en desuso, y fueron los herbartianos quienes la resucitaron en el siglo XIX, retomándola en su sentido estrecho, como medio de educación e instrucción. Posteriormente, se presentaron algunas tentativas de volver a dar a la didáctica un carácter general, como teoría de la formación, haciéndola equivalente a la Pedagogía.

Según Luzuriaga (Ibíd. p. 115), hacia los años cincuenta, del siglo XX el término didáctica aparece en dos sentidos: “el más usado pero con un sentido restringido,

como teoría de la enseñanza o instrucción, y otro más amplio, que es el que nosotros le damos como teoría de los medios de la educación, sea ésta intelectual, moral o física. En el primer sentido, la didáctica se refiere a los métodos, procedimientos y formas de enseñanza, a la materia, planes de estudio, programas, por lo tanto tiene un carácter esencialmente intelectual. En el sentido más amplio se puede considerar como la técnica de la educación en todos sus aspectos, por ejemplo, los medios de educación moral, el material para la educación estética, los ejercicios para la educación física; es decir, cada parte en que se suele dividir la educación tiene su didáctica correspondiente”, en este sentido, la didáctica se puede considerar como didáctica general y como didáctica especial, “la primera trata de los métodos pedagógicos, de su relación con la educación y con los fines de ésta; la segunda se refiere a los métodos particulares de cada ramo de la educación y de la enseñanza; en este sentido se suele confundir con la metodología”.

En 1951 Aebli, en su *Didactique psychologique*, se propone darle un giro al intentar renovar los métodos de la Didáctica a partir de las concepciones operatorias de la inteligencia propuestas por Jean Piaget. Sugiere allí hacer de la Didáctica una disciplina cuyo sentido lo encontraría en la regla de conducta. Este sentido de la didáctica representa la estrecha relación que tuvo, desde temprano, con la psicología genética constituyéndose en la aplicación de ésta en el campo de la educación. Por otro lado, la didáctica ha guardado también una estrecha relación con el término Pedagogía, llegando a veces a confundirse en sus sentidos. Así, Lacombe, en 1968, escribirá en *l'Encyclopedia Universales*: “Actualmente, el término didáctica se utiliza, sobre todo, como cuasi-sinónimo de pedagogía o simplemente como enseñanza. Por tanto... este término de didáctica despierta ciertas resonancias que son la marca de una aproximación particular a los problemas de enseñanza... Ella no constituye ni una disciplina, ni una subdisciplina, ni tampoco un conjunto de disciplinas, sino un camino, o más

precisamente un modo de análisis de los fenómenos de la enseñanza” (Astolfi y Develey: 1989, 4-5).

Tal como lo señalan Astolfi y Develey, se ve que, en su origen, la Didáctica no está claramente diferenciada de la ciencia que se ocupa de los problemas de la enseñanza, la pedagogía. Para lograr su diferenciación, estos dos conceptos tendrán que esperar a la consolidación, en Francia, de un campo disciplinar como lo es el de las Ciencias de la Educación, campo que promovió, a través de sus prácticas e investigaciones la conformación de cada concepto en su complejidad: la especificidad de cada concepto implica que sus redes conceptuales están diferenciadas desde su interior por el tejido de los subconceptos que los componen. Tal como lo señalan Astolfi y Develey (1989, 5-6) quien primero precisará el campo de la Didáctica en las Ciencias Experimentales estableciendo una relación con la enseñanza en general, será André Giordan al coordinar una obra en la que sus autores exponen: “... los dos próximos decenios serán capitales en materia de educación científica... La investigación en Didáctica es un primer estudio crítico teórico para intentar fundar las prácticas pedagógicas no sobre la tradición o el empirismo sino sobre una aproximación racional de estas cuestiones... En efecto, la apropiación del saber siempre ha sido abordado por los pedagogos quienes están interesados en esto de manera doctrinaria. Si queremos tener alguna oportunidad de pasar esta etapa, sin duda es necesario presentar una aproximación que repose sobre un cuerpo de hipótesis pedagógicas, sustentadas por aproximaciones epistemológicas y psicológicas”.

Todos estos intentos tratan de encontrar un lugar específico para la didáctica y abandonar la posición especulativa que tenía: ¿la Didáctica es un método, una técnica, una ciencia una praxeología? Y, en las instituciones de educación superior, ¿cómo abordar la didáctica? “¿Debe existir en la Universidad en las facultades de biología, de física o de química o en las facultades de ciencias de la educación?” Si se daba en el primer caso, se corre un riesgo puesto que se da

una reflexión didáctica fundada exclusivamente sobre las especificidades de los saberes de referencia, sobre su estructura, su epistemología y su historia. En el segundo caso, el peligro no es menor al tomar en cuenta al aprendizaje en su dimensión más general y de regresar a una Didáctica psicológica. (Astolfi y Develey: 1989, 7).

Para solucionar las tensiones que se presentan para definir la didáctica como concepto y como disciplina integrada al hecho educativo, Milaret, uno de los fundadores de las Ciencias de la Educación, en compañía de Debesse y Château, propone, en 1976, un cuadro recapitulativo de las ciencias de la educación que sitúa la Didáctica como una de los componentes de las ciencias de la relación pedagógica. (Astolfi y Develey: 1989, 7). Quince años después, en 1982, cambiará el lugar de la Didáctica dándole mayor relevancia e incluyendo en ella a la Pedagogía: “la Didáctica incluye la pedagogía y permite pensar las condiciones de transmisión, es decir, la pedagogía”. Si inicialmente el adjetivo correspondía a un método general sin contenido particular, actualmente, el sustantivo corresponde a hacerse cargo de los contenidos y se interesa en la apropiación de los saberes preciosos.

Por su lado, Philippe Meirieu, intenta dar una solución a la naciente tensión entre pedagogía y didáctica, al reconocer que es el aprendizaje el que logra integrar las posibles divergencias: “A través de numerosos debates que oponen la pedagogía centrada sobre el niño y la didáctica centrada sobre los saberes, se refracta un viejo problema filosófico al mismo tiempo que las oposiciones que son estériles, porque el aprendizaje es precisamente la investigación, la prospección permanente en estos dos dominios y el esfuerzo por ponerlas en contacto. Habría que llegar, en fin, a salir de este método que consiste en pensar siempre sobre el modo de la variación en sentido inverso, a decir que mientras más me interese en el alumno, menos me intereso en el saber o mientras más me intereso en el saber, menos me intereso en el alumno...” (Meirieu: 1987 en Astolfi y Develey,: 1989, 8).

Se dan, pues, dos aproximaciones a la didáctica. En una primera aproximación, la Didáctica y la Pedagogía están escindidas y la investigación en Didáctica se propone, exclusivamente, la reflexión epistemológica que permita fundar una lógica de los saberes a enseñar. Tal como lo señalan Astolfi y Develey, la didáctica se detendría en la puerta de la clase. La segunda aproximación considera que la Didáctica y la Pedagogía pueden en teoría diferenciarse, pero en la práctica deben integrarse en una reflexión más general a propósito de los aprendizajes. De esta manera, la investigación en Didáctica no puede detenerse en la puerta de la clase, no puede ignorar la noción de modelo pedagógico (puesto que ella toma su sentido por relación al conjunto de finalidades). En esta segunda aproximación, señalan Astolfi y Develey, “toda sugestión didáctica integra una reflexión epistemológica (la que puede dar cuenta de la lógica de los saberes), una reflexión psicológica (la que puede dar cuenta de la lógica de la apropiación de los saberes) y una reflexión pedagógica (aquella que se ancla en las ciencias de la relación)”. En esta aproximación, la reflexión didáctica permite traducir en actos pedagógicos una intención educativa, el profesor siendo entonces un eterno artesano de ingeniería que debe contextualizar las herramientas que le propone la investigación en didáctica en función de las condiciones prácticas.

Astolfi (1986), propondrá, desde la segunda aproximación que la didáctica trabaja, por una parte, por encima de la reflexión pedagógica, tomando en cuenta los contenidos de enseñanza como objetos de estudio. La Didáctica permite entonces la ubicación de los principales conceptos que funcionan en la disciplina y el análisis de sus relaciones. Se interesa en su historia, sus rectificaciones respectivas, las modalidades de su introducción en la enseñanza. Examina el funcionamiento social de estos conceptos, las prácticas sociales en las cuales ellas se reflejan... Las ideas de tramas conceptuales, de niveles de formulación, de transposición didáctica, de prácticas sociales de referencia están aquí presentes. Por otra parte, profundizando el análisis de las situaciones de clase para mejor comprender el interior tal como funciona y como juega allí. El estudio

de las representaciones de los alumnos, de sus modos de razonamiento, la manera en que llegan a lo que esperan del maestro, intervienen en este propósito. Pero también el análisis del modo de intervención de la enseñanza con el fin de sugerir una gama de posibilidades sugiriendo modalidades de intervención (Astolfi y Develey: 1989, 9-10).

Los anteriores planteamientos sugieren, pues, que la Didáctica se ha conformado más como un concepto, integrado a las ciencias de la educación que como una práctica dependiente de la Pedagogía. Así, Zambrano (2005, 21) sostiene que “desde la panorámica de las Ciencias de la Educación, la Didáctica se percibe como un concepto al integrar cuestiones y problemas ligados con el objeto de tales ciencias”. Así para los investigadores provenientes de la Sociología de la Educación, la Didáctica “constituye un concepto general de las prácticas escolares. En su configuración interna, ella se orienta más por los problemas y cuestiones propias a su objeto que por la capacidad metodológica brindada a los profesores para un eficaz desenvolvimiento profesional”. Considera, entonces, que la Didáctica es “una disciplina, cuyo objeto de estudio es la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones prácticas de enseñanza y aprendizaje”.

La especificidad de la Didáctica con relación a la Pedagogía se va delimitando. Como lo señala Zambrano (2002), “la didáctica se fue posicionando a través de la pedagogía y es en Francia, donde se consolida como disciplina científica, su surgimiento está ligado con la enseñanza de las matemáticas. Tanto la pedagogía como la didáctica tienen estrecha relación con la educación, igualmente permiten la referencia al mundo de la vida y es allí donde el pedagogo reflexiona sobre el otro y sobre sí mismo; sin embargo, la didáctica se comprende como un instrumento del hacer sobre el saber y sus mecanismos de apropiación y transmisión”.

Como disciplina, la didáctica se afinca en dos conceptos fundamentales: la representación y el aprendizaje, frente a un saber. La pregunta fundamental reside en cómo se aprende a partir de una serie de saberes previos: “busca comprender los procesos de aprendizaje a partir de los saberes. En este caso el especialista intenta responder a las cuestiones ligadas con el acto de aprender y de enseñar” (Zambrano: 2005, 27).

Es necesario, en este momento, dar una mirada a los conceptos de Didáctica y Pedagogía y sus relaciones, tal y como se ha dado en nuestro medio. Con relación a esto se puede decir que en Colombia, durante el siglo XX, han circulado tres paradigmas en Educación: las Ciencias de la Educación, el Currículo y la Pedagogía. Las Ciencias de la Educación tuvieron auge entre la década de los treinta y la de los sesenta; el Currículo (por la vía de la Tecnología Educativa) en la década de los setenta hasta evolucionar hacia nuevas conceptualizaciones curriculares; y la Pedagogía que desde la década de los ochenta ha venido ganando influencia. Estas corrientes coexisten hoy en día y sus formas de existencia han sido limitadas y, a veces fragmentarias. No obstante, desde los años ochenta en el ámbito universitario irrumpieron cursos, seminarios, ensayos e investigaciones que han abierto un espacio de crítica productiva. Pero también han surgido posibilidades de un diálogo entre los mencionados paradigmas, como se evidencia en algunas revistas educativas colombianas, en las actuales políticas de investigación (Colciencias), 1999-2004; Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Las crisis y retos que viven hoy la Educación, la Pedagogía y la Didáctica han puesto signos duditativos a los intentos de edificar la pedagogía como ciencia, trátese de teorías reconstructivas, experimentales o críticas. Ante las preguntas y posibilidades que se tienden desde otras ciencias, las tareas de construir teorías cerradas pasan a un segundo plano y, por el contrario, alcanzan relevancia las reflexiones sobre los conceptos, las experiencias, la observación de las prácticas, los intercambios entre disciplinas afines, la captación de las diferencias, la vida del

aula y la valoración de las innovaciones, es decir, lo puntual. La historia de conceptos es útil para enfrentar el encierro de los paradigmas y para fomentar la crítica al interior de los mismos o en relación con otros paradigmas. La formación de los conceptos en la *Arqueología del Saber* según las elaboraciones de Michel Foucault y *La historia de conceptos* practicada por Koselleck, constituyen caminos metodológicos útiles para el aislamiento de los conceptos. Por otro lado, la epistemología se complementaría esta labor, puesto que ella aporta saberes en la relación del concepto con el presente.

Estas formas actuales, de construir conocimiento en la Educación, la Pedagogía y la Didáctica, fincadas en lo puntual, están cuestionando cierta inercia de los paradigmas y, a la vez, muestran con claridad que el ahora nos exige "una serie de conceptos de frontera que permitan captar la diversidad" (Echeverri y Zuluaga, 2002). En la actualidad se clama por una Didáctica propia de cada ciencia. Y esto podrá darse sin que haya escuela, no se necesita que medie el entorno de la escuela para que la Didáctica propia de cada ciencia, tome su rumbo y se desarrolle.

Seguramente la escuela y la educación podrían ser tratadas en una teoría educativa con una visión social y antropológica de la escuela, de la educación del hombre; así las cosas, probablemente la Pedagogía tomaría su rumbo por el lado de la enseñanza el cual es el concepto que ha pervivido a través de los tiempos, los ajustes y desbarajustes. El concepto de enseñanza es el que ha permanecido individualizando siempre una práctica en la que siguen jugando el maestro, la escuela, el conocimiento, el hombre, ese es el concepto que ha cohesionado todo un campo en movimiento, concepto que ha sufrido indudablemente reformulaciones pero sigue sirviendo no sólo de cohesionador sino también produciendo encuentros en las fronteras. Gracias al concepto de enseñanza, la Escuela Nueva pudo reformular el concepto de aprendizaje. Gracias al concepto

de enseñanza pudo la Sociología de la educación pensar la escuela. Apropiación que tiene la enseñanza de las ciencias del concepto Comeniano de enseñanza.

La didáctica, hoy, en Colombia, es cobijada por una acepción llana de medios. Y el maestro se convierte en mediador para posibilitar el reconocimiento de lo aprendido con la conciencia, por la conciencia y en la conciencia. Como mediador, el maestro hace parte metódica del proceso didáctico porque él uno es por el otro; aquí, entonces, es el recurso garante del alumno “el otro indispensable en la práctica de uno mismo, para que la forma que define esta práctica alcance efectivamente su objeto, es decir, el yo” (Foucault, 1982). Es así como la didáctica asume la interacción de ambas partes el yo y el tu –del maestro y el alumno.

Pero la didáctica no pertenece solamente al campo de las experiencias, de las intuiciones, del hacer. Tal como lo plantea el pedagogo alemán Wolfgang Klafki, citado por Echeverry, “la didáctica se define como una ciencia hermenéutica, reconstructiva y crítica. Hermenéutica, en tanto establece una diferencia con las ciencias naturales, en sus métodos, modelos, leyes, objetos, sujetos [...] Reconstructiva, en tanto el vacío dejado en torno a la praxis como referente legitimador [...] Y crítica, en el sentido que somete el pasado a un constante examen a la luz del presente [...] en el sentido de una posición crítica frente a la explotación del hombre, la mujer, la niñez y la naturaleza” (Echeverry, 2000). En el mismo sentido, Not (Zambrano,2005) define la didáctica como “una mediación que consiste en suministrar al nuevo alumno la información de la que no dispone, y que no podría procurarse por sus propios medios; después, en ayudarlo a transformar esa información en conocimiento”.

La didáctica se constituye, pues, en disciplina científica, en tanto tiene un objeto delimitado y una serie de conceptos que le brinda cierta solidez. Así, Zambrano (2005, 45) señala: “Creemos que la didáctica ha logrado afianzar, desde sus inicios, unos conceptos, resultado de la reflexión y la investigación. Estos

conceptos le permiten, a la vez, delimitar más su objeto e incidir en la comprensión del hecho educativo”. En este sentido, el objeto de la didáctica será el saber.

La configuración de la Didáctica como disciplina científica ha sido posible gracias a la influencia de una serie de disciplinas científicas, inscritas en el ámbito de las ciencias humanas, que se han preocupado por resolver problemas sobre el sujeto, en general y que, en particular con relación al hecho educativo se han preocupado por establecer las relaciones que el sujeto establece con el saber (Zambrano, 2005, 30). Por otro lado, la didáctica en su constitución como disciplina ha construido unos conceptos, a partir de sus investigaciones y reflexiones. “Estos conceptos le permiten, a la vez, delimitar más su objeto e incidir en la comprensión del hecho educativo”. En este sentido, los conceptos se ponen en juego en el quehacer didáctico y en las prácticas pedagógicas orientadas, principalmente, a la apropiación de un saber, es decir, orientadas hacia los aprendizajes. Para delimitar nuestro marco conceptual, pasaremos a definir los aportes que disciplinas tales como la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología y la epistemología han realizado para la construcción del objeto de la didáctica en las relaciones que un sujeto establece con el saber, así como los conceptos de la didáctica misma.

4.2 DISCIPLINAS QUE ORGANIZAN EL OBJETO DE LA DIDÁCTICA EN RELACIÓN CON LA REPRESENTACIÓN Y QUE ESTABLECEN LAS RELACIONES DE UN SUJETO CON EL SABER

El concepto en el que se ha fundamentado la Didáctica de las Ciencias en Francia es el de representación. Es un concepto que proviene de la psicología, especialmente de la genética y de la social, lo que explica la diversidad en sus modos de empleo. Una representación se constituye en un modo de aprehender el mundo, a partir de un “esquema figurativo” y que sirve para dar forma y explicación del mundo. Las representaciones son estrategias cognitivas que

responden a un problema. Las respuestas que se obtienen siempre deben ser relacionadas con su contexto de producción.

Para comprender el concepto de representación, la didáctica ha analizado por lo menos cuatro orientaciones provenientes de investigaciones realizadas en diferentes campos de las ciencias humanas y sociales: la orientación psicogenética, histórica, sociológica y psicoanalítica.

La psicogenética responde a las investigaciones sobre el desarrollo de la inteligencia, especialmente los trabajos de la psicología genética de Jean Piaget. La histórica que relaciona las concepciones de los sujetos sobre determinados objetos del conocimiento y aquellas que en la historia de las ideas o de las ciencias han surgido con anterioridad. La sociológica, apoyada en los trabajos de Moscovici y Herzlich quienes han enfatizado en el aspecto social de las representaciones como “modalidades particulares de conocimientos”. Estas corresponderían a una reapropiación social de los conceptos. Y, por último la orientación psicoanalítica, que hace énfasis en el carácter sobredeterminado de ciertas representaciones en las que la interpretación revela una fantasmática y un trabajo del inconsciente. (Astolfi y Develay, 1989: 38-39).

El punto de partida de la idea de representación es clásica desde los trabajos de Piaget, Bruner... Todo aprendizaje viene a interferir con un “ya visto” conceptual que, aunque sea falso sobre el plano científico, sirve de sistemas de explicación eficaz y funcional para el aprendiz. Las investigaciones en Didáctica han explorado de manera sistemática diversos campos conceptuales y han aislado los datos con los cuales todo proyecto de aculturación científica debe, de una manera u otra, componer. De tal suerte que enseñar un concepto sea de biología, física o química, no se puede limitar a un aporte de informaciones y de estructuras intelectuales correspondientes al estado de la ciencia del momento, aunque ellas sean eminentemente necesarias. Estos datos sólo serán eficazmente integrados

por el aprendiz si ellas van a transformar duraderamente sus preconcepciones. Dicho de otra manera, un verdadero aprendizaje científico se define más por las transformaciones conceptuales que produce en el individuo que por el producto del saber que le es dispensado. (Astolfi y Develay, 1989: 31-32). Como lo señala Moscovici (2002:46), "...existe una cierta impermeabilidad a la información. Ella es muy difusa y se manifiesta en diversas circunstancias. En tanto que "savants naïfs", las personas tienen tendencia a resistir a los hechos y a los conocimientos que no se conforman a sus teorías implícitas. Tienden a excluir tales informaciones y al mismo tiempo les confieren poca importancia. Parece un principio general: cada creencia o teoría conserva todas las informaciones que la confirman y se deshace de todas las informaciones que la invalidan".

Las representaciones que los sujetos poseen acerca del sujeto, es decir, del otro, provienen de saberes que a lo largo de la historia el hombre ha venido construyendo. El saber científico sobre el sujeto se ha construido en el campo de las denominadas ciencias humanas y ciencias sociales.

Las disciplinas que han ayudado a que la didáctica se haya consolidado como una disciplina al poseer un objeto, conceptos que permiten operar este objeto, límites y dimensiones han sido la Psicosociología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología y la epistemología (Zambrano: 2005, 30). Estas disciplinas han ayudado a que la didáctica construya su objeto enmarcándolo en el problema de la relación del sujeto con el saber: cómo se acerca el sujeto a un saber, desde dónde, cuándo, con intereses o motivaciones, etc. De esta manera, cada disciplina aportará las dimensiones propias de su objeto (lo social, lo psíquico individual, lo cognitivo, el deseo, la cultura, lo político y económico, el conocimiento) y que en la didáctica se relacionan con el saber, las representaciones de ese saber, las formas de apropiación del saber.

La psicología aportará a la didáctica el concepto de Campo, proveniente, en primera instancia de la Psicología de la Gestalt y luego introducido por Kurt Lewin a la Psicología Social. El concepto de campo es importante para comprender las relaciones que se establecen entre los individuos, en general y, específicamente, en el aula de clase. Como punto de partida, el sentido del concepto se liga al campo psicológico, tomado directamente de la física. Los psicólogos de la Gestalt lo tomaron para afirmar que la experiencia no es “un mosaico, una colección de unidades discretas o sensaciones inertes y que no interactúan...la experiencia [es] como un campo constituido de partes que interactúan dinámicamente” (Leahey, 1998:250). Este concepto se extendió, en un primer momento, al campo conductual en el que tienen lugar las acciones humanas y, posteriormente operó en diversos problemas psicológicos, entre otros en la dinámica de grupos, a partir de los trabajos de Jacob Moreno y Kurt Lewin (Zambrano,2005). Este último propone que los grupos se desenvuelven como un campo de fuerzas que ejercen paralelamente sus influencias y en los que Moscovici identifica “tres grandes operadores: espacio vivido (L), la persona (P) y el medio físico y social (E)” (Zambrano: 2005, 32). Las relaciones que se establecen entre estos operadores tendrán vigencia en la Didáctica en tanto ayudan a comprender la vida de los grupos, los ambientes de aprendizaje, la subjetividad e intersubjetividad que se desarrolla en una situación didáctica y, ante todo, la relación de los sujetos frente a las representaciones que habitan en los grupos de aprendizaje.

Un segundo aporte de la Psicología será el concepto de representación con lo social. “Este concepto busca explicar la relación que mantiene todo sujeto con el saber. El saber como representación se dotará de un gran significado según las relaciones que establezca el sujeto con el medio –medio familiar, grupal, orientación y práctica política, pertenencia a una agrupación de masas, etc.”- (Zambrano, 2005, 33). Como lo afirma bellamente el filósofo y pedagogo francés René Barbier: “El saber es la obra colectiva de la humanidad....Por saber entiendo el conjunto de las producciones simbólicas que los hombres han constituido

acumulativamente y por ruptura inventiva desde el origen para intentar interpretar el mundo en el cual ellos caminan desde el nacimiento hasta la muerte” (Barbier, 2003). Así, el saber trasciende la esfera de lo biológico, como capacidad intelectual y estructura biológicamente dada, al orden de la creación simbólica, propia del hombre. Las representaciones sociales habitan en toda interacción humana, sea que ésta se de entre dos individuos o entre dos grupos. “Desde que se entra en contacto con las personas, las cosas, se vehiculan ciertas expectativas, cierto contenido mental correspondiente a los juicios y a un conocimiento de los grupos, de las personas y de las cosas presentes” (Palmonari y Doise, 2002, 13). Astolfi y Develay sintetizan el aporte de la psicología así: “Enseñar es comunicar. El profesor es un hombre de comunicación cuidadosa, de escucha y ayuda a los alumnos de quienes él tiene la responsabilidad. En términos psicológicos hablaríamos de cualidades necesarias de empatía y congruencia. Ph. Meirieu “prefiere hablar de educabilidad”. Enseñar es creer en su capacidad de poder siempre ayudar al otro a apropiarse del saber. Esta confianza última en el aprendiz pone al profesor en un dilema. En el tiempo en que espera – para él- ser el agente del desarrollo de sus alumnos, necesita –para ellos- a nombre de su libertad, que ellos sean los sujetos de su propia evolución” (Astolfi y Develay, 1989, 113-114).

Retendremos, pues, los conceptos aportados por la Psicología a la Didáctica, como son los de campo (espacio vivido, persona y medio físico y social) que se traducen en ambiente de aula; dinámica grupal (vida en grupo, relaciones intersubjetivas, interpersonales y de grupo) teniendo en cuenta las influencias afectivas y emocionales que afectan el comportamiento. Para el didacta, tal como lo señala Zambrano (2006), “el grupo constituye una unidad de trabajo por el saber que moviliza, el poder de cohesión y las representaciones que impulsa. Estar en un grupo significa adherirse a los ideales del jefe, no estar solo y fortalecer los vínculos como el afecto, la compañía y la solidaridad... El aula de clase, en su heterogeneidad, impone la conformación de grupos y los procesos de identidad de

quienes allí se inscribe”. Así, una primera aproximación a la representación de Didáctica, tal y como ésta ha sido desarrollada por las Ciencias de la Educación en Francia, consistiría en un saber acerca de las relaciones del sujeto con el saber en tanto representación que se construye a partir de las interrelaciones entre sujetos y el intercambio y negociación de representaciones; los conflictos que surgen a partir de estas relaciones y frente a la resistencia al cambio; las dinámicas que los grupos de aprendizaje establecen y que favorecen, o no, el logro de las finalidades de aprendizaje propuestas; la conciencia de las relaciones de poder que se establecen en los grupos de aprendizaje tanto desde el profesor hacia los estudiantes como de los estudiantes hacia el profesor y entre ellos mismos.

El Psicoanálisis será otra de las disciplinas que aportarán al objeto de la didáctica, gracias a sus avances sobre las representaciones en los que establece, desde sus inicios, que la relación de un sujeto con el saber está mediada por el deseo de saber. Así, Freud, en sus Tres Ensayos para una Teoría de la Sexualidad, afirma que para el sujeto el saber se relaciona con la fantasía y nace de un deseo de saber (*Wissenstrieb*) (Freud, 1981, Tomo II, 1207). Para el psicoanálisis “el saber pasa a ser el objeto de una lucha, una apuesta, una demanda que atrapa al sujeto: para el niño, las preguntas que se hace no son intelectuales” (Beillerot, 1998, 32). El psicoanálisis introduce, junto con la psicología cognitiva, “la relación entre saber y psiquismo oponiéndose a la rigidez de la representación de saberes inmutables en reservas sociales” y, al rechazar la dominación de un saber trascendental, instaura la comprensión del saber como proceso y no como resultado y producto (Beillerot, 1998, 33). De esta manera, el saber se particulariza, “su acento recae sobre las problematizaciones, las apropiaciones” que cada sujeto vive con relación al saber y, al decir, que cada sujeto vive, el psicoanálisis reconoce la importancia de la historia vivida por el sujeto en la relación que establezca con el saber. “El saber trasluce la historia del sujeto y a la vez reorganiza dicha historia. Por tal

motivo, no se puede leer el saber como un acto instrumentado, menos aún, como un objeto desprovisto de historia” (Zambrano, 2005, 34).

Ya se ha señalado con René Barbier “que el saber es también el cúmulo de representaciones, la obra colectiva del ser humano, sus producciones simbólicas”. Desde el psicoanálisis, el pedagogo francés Philippe Meirieu ha intentado una aproximación para explicar el ingreso del sujeto a esas formas simbólicas y culturales. Para que un sujeto ingrese en la cultura, dice Meirieu (1997, 97), se hace necesario que sus pulsiones primarias, egoístas, que buscan la satisfacción del deseo inmediato sufran una serie de transformaciones que se operan a partir de la norma o la ley que los padres, en un primer momento, y luego la escuela y las instituciones sociales imponen. En efecto, el ingreso a la cultura implica una renuncia a la satisfacción inmediata de los deseos, a la búsqueda del placer inmediato y, para ello, debe sublimarlos o transformarlos en deseos que puedan satisfacerse de manera más tardía pero duradera. La sublimación debe operarse, entonces, a partir de intereses superficiales hacia intereses más profundos. ¿Cómo hacer, entonces, para que un sujeto se interese más por aprender a leer que por ver su programa de dibujos animados preferido? ¿Cómo hacer para que las operaciones aritméticas sean tan interesantes como jugar a las canicas?

La sublimación, como idea de transformación de deseos “superficiales” que buscan realización inmediata hacia deseos “profundos” que aplazan la realización, implica que en realidad no existen deseos que surgen de la nada, del vacío sino que todo deseo se va moldeando en esa historia (Meirieu, 1997, 98-99). La labor pedagógica no podría, entonces, olvidar el deseo del sujeto pero tampoco seguirlo ciegamente. El maestro debe aferrarse al deseo existente, aunque sea superficial, para abrir nuevos horizontes y hacer nacer por “superposición” nuevos deseos, más conformes con un proyecto cultural.

Igualmente, implica que el placer no está por fuera. Cuando se realiza una actividad cultural –enseñar, escribir una novela, diseñar un nuevo sistema electrónico, etc.-, para realizarla de manera satisfactoria, se debe sentir placer en ello. Y, cuando se enseña, ¿cómo hacer que a partir de los deseos ya existentes, el sujeto se vincule, de manera placentera, con un deseo de tipo más cultural y que sea compartido por un grupo? Para todos es claro que, hoy en día, las prácticas de repetición, de escucha pasiva, de ejercitación se han convertido en obsoletas. Se habla, en cambio, de la pedagogía problémica, del aprender a partir de preguntas, de enigmas. Pero sólo es posible interesarse en un problema, en una pregunta, en la resolución de un enigma si se tiene información suficiente para comprender de qué se trata, si hay un saber previo que permite la orientación hacia una pregunta que lo trasciende, si se puede acceder de manera progresiva a la solución del mismo. Porque, si es muy fácil, entonces el interés se pierde rápidamente y, si muy difícil, tarde que temprano se deja de lado. (Ibid, 100-101).

Se hace necesario, entonces, comprender que el deseo es paradójico. Por un lado, no se puede desear lo que no se conoce – es decir, el deseo no nace del vacío – Pero, si conoce algo, si ya se posee ese saber, entonces tampoco se convierte en un motor de transformación. Se delimita aquí una línea sutil entre lo conocido y lo desconocido. Lo desconocido induce a adivinar lo que se esconde, a buscar el secreto, el misterio no develado; lo conocido permite configurar la forma, entrever.

La función del maestro, desde esta perspectiva será la de formular el enigma, debe hacer saber el enigma, de tal manera que diga lo suficiente para crear interés en el sujeto y callar para no caer en la tentación de guiar la respuesta desde nuestros propios recursos. El sujeto encontrará, entonces, un placer al descubrir el enigma, un placer al llegar a saber, y la felicidad de buscar. El maestro configura un nuevo lugar en la distancia: es figura de identidad, en tanto que se encuentran en el deseo (Ibid, 104).

Como se ve, el Psicoanálisis ha contribuido a la construcción del objeto de la Didáctica, en tanto establece la relación del sujeto con el saber en tanto deseo de saber, sublimación, ingreso a la cultura, historia del sujeto. Dará luces a problemas tales como las resistencias, las dificultades, las identidades, la historia de las apropiaciones, etc. Se convierte, entonces en una segunda fuente del saber didáctico el reconocimiento y representación de estos aspectos de la vida subjetiva tanto de los alumnos como de los profesores mismos. Porque, como lo señala Zambrano (2005, 34), “si se trata del profesor, siempre su relación con el saber será una relación doble. La del saber de la disciplina que lo habilita para crear un discurso práctico y su propia historia como sujeto”.

Otra relación del sujeto con el saber está mediada por el concepto de representación como objeto social (Zambrano, 2005, 37). La Sociología le aportará a la didáctica, desde esta perspectiva, a partir de los estudios sobre la institucionalización de los saberes. La producción de un saber determinado se sitúa “en un contexto histórico y social, hace referencia a culturas, expresan, muestran modos de socialización y de apropiación. Al denominar modos de acción en una sociedad, contribuyen a sus contradicciones y conflictos” (Beillerot, 1998, 27).

Los saberes se organizan y se legitiman a partir de normas, niveles, lógicas técnicas e ideológicas. Y al legitimarse un saber entra en rivalidad con otros saberes. De esta manera, los saberes son jerárquicos, excluyentes, en tanto que “son saberes de algunos y no de todos, saberes de algunos individuos, grupos o clases, dan forma a los conflictos sociales y contribuyen a ellos” (Beillerot, 1998, 27). Reflejan, por tanto, las relaciones de dominación y se constituyen en conflictos políticos: “quienes poseen saberes dominantes tratan de imponer, mientras que otros tratan de resistir” (Ibid). Habrá en consecuencia saberes dominantes que tratarán de convertirse en unificadores de los demás. Como lo señala Zambrano (2005, 37-38) la valoración de un saber está determinada por las representaciones

dominantes que circulan en las instituciones que organizan la vida del sujeto: la familia, la escuela, la organización laboral. “Puede ser que un sujeto quiera aprender las matemáticas y para ello argumente su interés por seguir los estudios universitarios que lo lleven a ser un Matemático. Este deseo puede estar instalado en la representación familiar, en la historia escolar del sujeto, en su capacidad de comprender la simbología matemática, en la demanda social o en las influencias directas que ejerce el grupo de pares que él frecuenta” (ibid).

El saber como objeto social, se expresa a través de la producción de discursos que, tal como lo señala Foucault en su célebre Lección Inaugural, “está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (1970,11). Así, los discursos seleccionan, clasifican y distribuyen, delimitan las condiciones de acceso, crean identificaciones (Zambrano, 38). Así, los discursos de las profesiones crean identidad, al producir y poseer sus propios discursos, al excluir a aquellos que no los poseen, al competir con otros saberes menos fuertes. De igual forma, el saber como producto social guarda estrecha relación con las comunidades económicas, sociales y políticas. La Didáctica, al tomar de la Sociología estas representaciones, incorpora a su saber disciplinar la reflexión sobre “los problemas sociales, económicos y políticos vinculados con la educación” (Ibid, 40).

Otra disciplina que ha realizado aportes al estudio de las representaciones y que ha ayudado a la construcción del objeto de la didáctica es la Antropología. Para ésta, las representaciones no sólo son productos sociales sino también productos culturales y como tales se expresan en prácticas. Las prácticas se entienden como el conjunto de acciones y reacciones, de intensiones y resistencias, de deseos y bloqueos que se producen a lo largo de una cultura o contexto cultural. Las representaciones culturales, expresadas en prácticas “se organizan en rituales... aparecen como formas de relato y de ordenamiento simbólico”

(Zambrano, 2005, 40). Para Clifford Geertz (1995, 20), la cultura es la urdimbre de tramas de significación que el hombre mismo ha urdido y, la antropología sería aquella disciplina que busca interpretar dichas significaciones y no aquella ciencia experimental que persigue la formulación de leyes culturales. Las representaciones culturales están, pues, en el centro de la antropología y, entre ellas encontramos las propias del saber científico y aquellas que aparecen en lo que se denomina saber o cultura popular. Estos dos tipos de representación son de naturaleza distinta, tanto por la manera como surgen como por las prácticas que de ellas se derivan. Así como la Sociología considera que las representaciones como producto social instauran formas de dominación y prácticas mejor valoradas, para la antropología las diferencias entre el saber popular y el saber científico reproducen estas prácticas de dominación y de valoración de los hechos humanos. Las prácticas derivadas del saber científico y del saber escolar se conformarán de manera diferente a las prácticas derivadas del saber popular. La Didáctica, al interesarse en la representación y en las formas como ésta cambia de una pre-concepción del mundo y de su funcionamiento, proveniente, generalmente, de un saber popular, hacia representaciones organizadas por las gramáticas de la ciencia y de lo escolar, se apoya en los descubrimientos de la antropología cultural.

Tal como lo señala Perrenoud (1999, 5), la antropología ayuda a pensar a la didáctica la manera como un sujeto se ubica en el mundo, desde el campo de las representaciones en el que éste se sitúa; provee una manera identitaria, anclada en una memoria colectiva que se arraiga sobre la génesis y los momentos más importantes de la historia colectiva; así, las revoluciones, las guerras, la lucha por la independencia, las crisis, las invenciones científicas, los conflictos sociales, las mayores reformas del régimen político. Se añade a esto la familiarización, desde la escuela, con una lengua, una cultura, una literatura, una filosofía, una música, una pintura, una geografía, una cocina, si se quiere una religión nacional o regional. Sin olvidar el conocimiento de símbolos (banderas, fiestas, héroes),

cuentos, canciones, monumentos, sitios, paisajes, deportes, prácticas artesanales, costumbres, productos propios de la región o de la nación.

Una última disciplina ayudará en la construcción del objeto de la didáctica, la epistemología. Esta se constituye en una aproximación histórica de las ideas, señalándonos las condiciones de producción de un saber. Se interesa en los métodos, en los principios y en las conclusiones que propone una ciencia. Parte de cuatro cuestiones fundamentales: ¿que es un concepto científico? ¿Cuál es el lugar de los hechos en el descubrimiento? ¿Cuál puede ser la función didáctica de la noción de obstáculo epistemológico? Y ¿Cómo pensar las leyes y las teorías? (Astolfi y Develay, 1989, 22).

En consecuencia, la reflexión epistemológica se propone un examen de la estructura del saber enseñado: cuáles son los principales conceptos que funcionan en la disciplina, cuales relaciones unen estos concepto (cuál es el estatuto en una disciplina dada de la noción de ley, teoría), cuáles rectificaciones sucesivas de sentido se producen en la historia de estos conceptos (cuáles obstáculos se han presentado en su construcción) (Astolfi y Develay, 1989, 11). La epistemología, brinda entonces, los elementos fundamentales para que un sujeto pueda reconocer la historia del saber que enseña (Zambrano, 2005, 43). Un elemento fundamental que brinda la epistemología a la didáctica se centra “no solamente en los momentos en que surgen las nociones centrales, sino también, en qué medida tal surgimiento desencadena una serie de rupturas internas” (Ibíd.)

La epistemología permite que en la didáctica se identifiquen los procesos de nacimiento, desarrollo y consolidación de una disciplina escolar, así como también brinda las respuestas acerca de cómo ha surgido el conjunto de nociones que circulan y le dan campo a un saber específico (Ibid.) Desde esta disciplina se hace una diferenciación entre saber científico, saber disciplinar y saber escolar. Hay disciplinas científicas y las hay de enseñanza. Las disciplinas universitarias se

instalan en esta última categoría. Su característica reside en que cada una se refiere a un campo complejo de saberes y de prácticas en donde las ciencias no tienen un lugar particular. Cada una tiene su legitimidad institucional del hecho que ella propone una enseñanza coherente, que contribuye a una o varias formaciones académicas sancionadas por un grado. (Perrenoud, 1999, 5).

Según Perrenoud (1999,6), Se puede concluir que, tanto en la universidad como en la escuela, las disciplinas de enseñanza son constructos sociales en los que los orígenes, las fuentes de legitimidad y los estatutos epistemológicos y praxeológicos son muy diversos. Estos constructos se apoyan sobre la división de los saberes y de las prácticas sociales en la sociedad considerada, pero no son más que su reflejo puro y simple. Los procesos disciplinarios resultan, en efecto, de estrategias de actores que tienen interés en hacer emerger y existir una disciplina escolar y/o universitaria. Como las disciplinas son el modo de existencia y la fuente de identidad de los profesores, no hay necesidad de largas investigaciones para comprender que, en una sociedad, fuertemente universitaria, todo campo de saber que se autonomiza, por poco que pueda, toda práctica social que se diferencia, tendrán que ser *disciplinadas*, al grado de una alianza entre los sabios o los practicantes bien reconocidos y los profesores-investigadores que se ocupan de esta nueva trama.

4.3 CONCEPTOS OPERANTES DE LA DIDÁCTICA

De las representaciones acerca de la relación del sujeto con el saber, provenientes de las disciplinas organizadoras, la didáctica ha aislado cuatro conceptos fundamentales que transitan por cada una de estas fuentes disciplinares: el contrato didáctico, la transposición didáctica, la situación didáctica y el objetivo obstáculo u obstáculo epistemológico.

El concepto de contrato didáctico surge a partir de diversas investigaciones y formalizaciones de los mecanismos que rigen los intercambios que se dan en la

clase, entendida como microsociedad. Se desprende, entonces, de investigaciones, realizadas en los años sesenta por norteamericanos, que se centraron en los problemas de la regulación de las interacciones sociales a partir de una aproximación económica, según la cual el costo y el beneficio de las intervenciones están reguladas por una búsqueda del beneficio óptimo (Bradford, 1961; Colomb, 1993).

En los 70, Filloux, (Zambrano, 2002) aborda el problema a partir del análisis de las representaciones puestas en escena en la relación pedagógica en una situación escolar, recurriendo a una aproximación psicoanalítica para la lectura e interpretación de estas representaciones. (Filloux, 1974; Colomb, 1993). Introdujo, así el concepto de contrato pedagógico, que consiste en la regulación de una relación pedagógica totalmente asimétrica entre el profesor que posee el saber y tiene por proyecto hacer aprender al alumno, y el alumno, en tanto que sujeto susceptible de aprender el saber en cuestión. (Colomb, 1993).

Entre las investigaciones que se realizaron a partir del concepto de contrato pedagógico, algunas centraron su atención sobre las comunicaciones entre el maestro y los alumnos. Filloux señala en esta perspectiva: “la organización del intercambio en el campo pedagógico revela más la posición de seductor del maestro que su posición de oferente, de ahí que... todo pasa como si valiera más seducir que dar” (Filloux, 1974, 315). En este sentido, el saber aparece en los análisis de Filloux, como una legitimación del profesor, en su rol de maestro, poseedor de este saber que el alumno tendrá que apropiarse en un proceso de identificación permanente del funcionamiento de la enseñanza. Sin embargo, los análisis de Filloux se centran sobre todo en un tipo de enseñanza magistral, en la que otros tipos, como las participativas no entran en el marco de su análisis.

Posterior a Filloux, las investigaciones en didácticas de las disciplinas, desarrolladas en los años ochenta ponen el acento sobre los saberes que se

transmiten en la clase, lo que les ha conducido a producir nuevos conceptos que permiten la aproximación a los fenómenos. Entre estos conceptos está el de contrato didáctico.

Guy Brousseau (Zambrano, 2002) introducirá el concepto de contrato didáctico, a principios de los años ochenta, en el ámbito de la didáctica de las matemáticas: “en el curso de una sesión en la que se tiene por objeto la enseñanza a un alumno de un conocimiento determinado (situación didáctica), el alumno interpreta la situación que se le presenta, las cuestiones que se le proponen, las informaciones que se le ofrecen, los límites que se le imponen, en función de lo que el maestro reproduce, conscientemente o no, de manera repetitiva en su práctica de la enseñanza. Nosotros nos interesamos más particularmente, en lo que, en esos hábitos, es especificado de los conocimientos enseñados; llamamos contrato didáctico al conjunto de los comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno conjunto de los comportamientos del alumno que son esperados por el maestro” (Colomb, 1973, 41).

El contrato didáctico se diferenciará, entonces del contrato pedagógico, en tanto su interés está mediado por el saber y los aprendizajes en la situación didáctica. En el contrato didáctico se pueden reconocer tres grandes categorías: Los saberes escolares, que son los saberes o saber hacer socialmente reconocidos como objetos de enseñanza; los saberes enseñados, que son los saberes escolares puestos en escena por los profesores; los saberes de los alumnos, que son el producto de los saberes enseñados en los alumnos. Estos diferentes tipos de saberes cohabitan, de manera más o menos armoniosa, en la clase bajo el control de las epistemologías correspondientes: epistemología de referencia, epistemología escolar, saberes escolares de donde se derivan los saberes enseñados y los saberes de los alumnos (Colomb, 1993, 41).

Si el contrato didáctico funciona de manera apropiada, garantiza el funcionamiento armonioso de este sistema; en este sentido, tiende a minimizar las distancias entre los saberes escolares, enseñados y los alumnos y asegura la compatibilidad de las epistemologías escolares, del profesor y del alumno (Ibid).

La transposición didáctica es otro de los conceptos fundamentales de la didáctica francesa. Propuesto también en el ámbito de la didáctica de las matemáticas por Yves Chevallard, (Zambrano, 2002) quien reconociendo la existencia de los tres tipos de saber antes mencionados, saber científico, saber objeto de enseñanza y saber enseñado, establece las diferencias de orden cultural, lingüístico y de apropiación en cada uno de los niveles. El primero, el de las construcciones científicas, obedece a unas lógicas propias del campo de la ciencia, en las que intenta explicar, formular y elaborar teorías y axiomas. Este saber se organiza a partir de la investigación y la comunicación del mismo es de naturaleza cerrada, hermética, dada la altura de sus conclusiones. “Este campo de saber no es el conocimiento propiamente dicho, sino la gramática desde la cual se organizan las explicaciones de los procesos de la ciencia y el conocimiento que ella legitima” (Zambrano, 2005, 50). El segundo, es un saber seleccionado de manera arbitraria a partir de los discursos imperantes y de las esferas del poder. Es un saber objeto porque responde más a intereses políticamente claros y menos a unas prácticas definidas como objetivamente transmisibles. (Ibd). El tercero, es el acto práctico de la enseñanza.

Tardif (1993), explicita el concepto, retomando a Chevelard: “La transposición didáctica es de cualquier forma la historia de un recorrido. El punto de partida lo constituye el saber “sabio” (el saberle saber provisorio que se elabora al hilo de los días en los lugares consagrados a la investigación y que se materializa bajo la forma de artículos en las revistas especializadas o de comunicaciones originales en los coloquios científicos) y el punto de llegada por el saber “enseñado” (el saber

propuesto a los alumnos bajo los manuales escolares, por ejemplo, o de las lecciones dictadas en los salones).

La transposición se convierte, entonces en un movimiento que busca acercar el saber “sabio” al alumno, transformándolo de diferentes formas: a nivel terminológico, a nivel conceptual, a nivel de los modelos explicativos, entre otros. Puesto que el movimiento de transformación se expresa a través del lenguaje, puede suponerse, entonces que la transposición didáctica opera como acto de lenguaje, pues centrado sobre el acto de enseñanza, el profesor ve confrontada su práctica entre la gramática científica y el uso cotidiano del lenguaje común. El problema se centra, entonces, en formas las diferentes formas de representación y en las que una representación de orden superior requiere del apoyo de otras para poder constituirse.

La situación didáctica, por su parte, se define como “la organización racional o espontánea de los hechos, intencionalmente válidos, objetos de enseñanza. La situación conduce al estado de pregunta, de observación y de explicación sobre los fenómenos que acontecen en un espacio intencional preciso, por ejemplo el de saber, enseñanza, aprendizaje” (Zambrano, 2005, 57). Las situaciones didácticas organizan el ambiente, a partir de las demandas cognitivas y representacionales de los estudiantes, y no como tradicionalmente se hacía a partir de las representaciones del profesor. Para ello, utiliza los recursos técnicos, los instrumentos, la disposición de los espacios y tiene en cuenta la evaluación y las operaciones prácticas.

Por último, el obstáculo epistemológico, proveniente de la epistemología e introducido por Bachelard, (Zambrano, 2002) y retomado por diferentes teóricos de la didáctica. En un sentido, el obstáculo puede ser considerado como dificultad, no en un sentido negativo sino positivo, pues es a partir de él como se genera el conocimiento: “Este concepto esclarece el problema del conocimiento pues

aproxima la actividad sobre un plano en donde se afirma que al ser alcanzado por un sujeto no tiene su punto de realización en la relación directa con el objeto sino cuando éste último se constituye en obstáculo”. Es una dificultad que, salvada, es fuente de conocimiento. (Zambrano, 2005, 46). “También puede significar concepción, conocimiento y no dificultad o falta de conocimiento, en el sentido de Brousseau y Duroux. Ese conocimiento produce un conjunto de respuestas adaptadas en un contexto determinado, aunque puede ser generador de falsas respuestas cuando tiene lugar en un contexto diferente” (ibid, 47). Para Astolfi, por su lado, el concepto significa más explicación y estabilización de las representaciones; para Giordan, los obstáculos aparecen vinculados a la actividad cognoscitiva, en fin, el obstáculo puede ser utilizado como un objetivo de aprendizaje. En este sentido, Meirieu lo define como: “objetivo cuya adquisición permite al sujeto superar un umbral decisivo de avance modificando su sistema de representación y permitiéndole acceder a un registro superior de formulación. Pero reconoce la existencia de un obstáculo-objetivo que es la “dificultad que aparece en la realización de una tarea y que permite iniciar un aprendizaje para superarla. Pero el surgimiento del obstáculo, si permite finalizar la búsqueda de un objetivo de aprendizaje no encamina al sujeto de manera automática hacia éste: el sujeto puede intentar no aprender, evitando el obstáculo, o bien renunciado a continuar la tarea. La función del formador es pues la de impedir la clausura productiva para que, dentro de la tarea que él propone al alumno, el objetivo-obstáculo que ha definido como objeto de adquisición se transforme, para él, en un obstáculo objetivo” (Meirieu, 1997, 208).

A esta altura de la elaboración conceptual se hace necesario resaltar que, tanto las disciplinas que organizan el discurso de la didáctica en las Ciencias de la Educación en Francia, como los conceptos que la articulan, han contribuido al desarrollo de una “cultura pedagógica” (Charlot, 1995, 162), en la que el cuestionamiento sobre las formas como los sujetos se apropian de saberes, disciplinares o no, es decir de representaciones y, sobre todo, la manera como se

aprende, es un interrogante fundamental. El maestro que toma la vía didáctica, al reconocer que existen formas de relación de los sujetos con el saber y que, en consecuencia, en su práctica pedagógica toma en cuenta esta consideración al proponer situaciones de aprendizaje diferenciadas, de acuerdo con las particularidades de los sujetos, retoma, en este movimiento, un concepto fundamental, tanto en Pedagogía como en Didáctica: estilos de aprendizaje y modos de pensamiento. El interés por este concepto ha circulado en las Ciencias de la Educación en Francia y la Pedagogía Diferenciada, de la cual se pueden considerar tres postulados fundamentales, postulado democrático, postulado de complejidad y postulado ético (Astolfi, 1993, 305), ha contribuido para el desarrollo conceptual (Ibid, 301).

La Pedagogía Diferenciada surge en los años setenta, a partir de un dispositivo de experimentación que dirige Legrand, cuya preocupación principal era encontrar un modo de organización didáctica que permitiera acoger y conservar el mayor número de alumnos durante toda la escolaridad obligatoria, en el seno de clases heterogéneas. Para ello era de vital importancia no caer en las formas clásicas de la enseñanza (Ibid. P. 302). En efecto, la forma clásica de enseñanza consiste en uniformar las prácticas pedagógicas, lo cual implica un problema tanto de tipo político, como social y, por supuesto, un problema de tipo individual. La uniformación conlleva a la exclusión y al fracaso escolar al no tener en cuenta las diferencias individuales de apropiación de saberes y conocimientos. Por otro lado, la diversificación de las prácticas pedagógicas hace necesario recurrir a nuevas teorías que expliquen el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, dicho proceso debe ser entendido como algo complejo, desde la perspectiva que da al término Morin, tanto porque las variables en interacción son innumerables así como porque lo aleatorio se convierte en regla (Ibid. P. 302). Los diversos modelos psicológicos tienden a dar cuenta de esta complejidad, focalizando la atención sobre un aspecto parcial de los procesos en causa, lo que los lleva, por un lado a intensificar el valor de ciertos parámetros al tiempo que rechaza otras

variables que considera menos relevantes, lo que en últimas hace que todo modelo posea un punto ciego.

Diversos trabajos han intentado recoger los postulados de la diferenciación de la enseñanza, de los cuales se destacan los norteamericanos Hill y Lamontagne,(Zambrano,2001) destaca la importancia del “Sistema-persona”: “Cada uno dispondría de su propio S.P.P.A., sigla que condensa la idea de un sistema personal de pilotaje del aprendizaje... Gouzien introduce el S.P.P.E. (sistema personal de pilotaje de la enseñanza)” (Ibid. P. 303). En estos trabajos, la noción de sistema y de pilotaje se convierten en fundamentales, tanto el alumno como el profesor tienen sus propios sistemas y pilotos. “Evidentemente, el alumno posee su propio S.P.P.A., más o menos próximo o distante del S.P.P.E. magistral, y se sigue por él, bien a través de una empatía favorable, bien por el contrario a través de una contradicción sistemática” (Ibid). Por su lado, Perreti ha desarrollado la idea según la cual cada profesor debería combinar un dominante con complementarios para evitar los efectos indeseables de la contradicción entre el sistema que sigue el maestro y el sistema que sigue el alumno. Bajo esta perspectiva, el dominante debe empezar por conocer y respetar su propio modo de funcionamiento y los complementarios porque es útil introducir las variantes susceptibles de producir un efecto positivo sobre el otro (Ibid).

Según Perrenoud, (Zambrano, 2003) no existe un modelo único y acabado de pedagogía diferenciada. La idea general es de poner en juego un dispositivo de planificación y de regulación individualizado y continuo de los aprendizajes, fundado sobre teorías constructivistas e interaccionistas del aprendizaje, una transposición didáctica realista, objetivos de dominio claramente definidos y posibles de conseguir, reducidos a lo esencial, las pedagogías activas, didácticas abiertas y centradas sobre los saber-hacer de alto nivel taxonómico, una evaluación formativa, una organización flexible (horarios y locaciones de geometría variable, apertura o supresión pura y simple de los grados,

agrupaciones móviles, equipos pedagógicos). A partir de estos principios generales, queda componer con los contenidos, las estructuras, los medios. En fin, para la pedagogía diferenciada lo que cuenta, en última instancia, son la continuidad, la pertinencia, la eficacia de las regulaciones. El resto es asunto de organización y se puede lo puedo concebir desde diversos sistemas (Perrenoud, 1992).

Del lado del postulado ético, el concepto fundamental que retoman las Ciencias de la Educación, a través de Avanzini y Meirieu,(Zambrano, 2002) es el de educabilidad quienes, a su vez, retoman el concepto del pedagogo judío Feurstein (Zambrano, 2002, 55). Para este último, “la educabilidad se entiende desde los aprendizajes, lo cual quiere decir que cada individuo está en la capacidad de aprender a condición de que los instrumentos didácticos y pedagógicos, disponibles para tal fin, resistan a la indiferencia que algunos individuos puedan expresar cuando están siendo confrontados por el acto de aprender. El aprendizaje les permite a los individuos insertarse en el mundo” (Ibid). Por su lado, Meirieu caracteriza el concepto de la manera siguiente: “Nada garantiza jamás al pedagogo que él haya agotado todos los recursos metodológicos, nada le asegura que aún no quede un medio aún inexplorado, que podría tener éxito ahí, justo donde todo ha fracasado” (Meirieu, 1984). En este sentido, este postulado se refiere a la actitud pedagógica que será confrontada con la realidad cotidiana de los hechos. Como lo señala Zambrano (2002, 57), “la exigencia de educar al otro implica el reconocimiento de una ética que impide que el docente realice su labor educativa de cualquier manera”. Astolfi señala que la función del postulado de educabilidad es abrir nuevos “caminos para el aprendizaje” (Astolfi, 1993, 305). Los tres postulados fundamentales de la diferenciación pedagógica son de naturaleza heterogénea y son tomados en cuenta de manera variable según los autores. Ellos han movilizado, en los últimos tiempos, importantes datos de naturaleza psicológica, dirigidos a comprender los aprendizajes y sus estilos y los diversos modos de pensamiento. Los estilos cognitivos se conciben como las

tendencias personales, las maneras características de cada uno de percibir, de recordar, de pensar, de resolver una tarea y de reflexionar sobre las regularidades observadas. Estos estilos se determinan a partir de las diferencias individuales observadas en la manera de organizar la información y de proceder para la resolución de un problema. Existe diversidad de estilos de aprendizaje, los cuales han sido estudiados, de manera científica, sobre una veintena de estilos cognitivos. Así, se pueden señalar los estilos sensoriales –visuales, auditivos, cenestésicos-, estilos dependientes del campo –dependientes, independientes- estilos conductuales-cognitivos o conativos –reflexión-impulsividad, análisis detallado, centración-barrido, producción-consumo de saber-.

Por su lado, los modos de pensamiento también se diferencian, de acuerdo con su funcionamiento, en pensamiento deductivo –lógico, demostrativo, de prueba-, pensamiento inductivo –causalidad, explicación, leyes científicas-, pensamiento dialéctico –interacciones, sistemas-, pensamiento divergente –invención, creatividad- y pensamiento analógico –modelos de figuración de los conceptos. El reconocimiento de la diversidad de estilos de aprendizaje y de pensamiento es importante para la función didáctica en tanto que provee a los profesores de entradas para diferenciar su pedagogía.

5. METODOLOGÍA

La adopción de un marco conceptual determinado dirigirá también el camino que sigue frente al acercamiento a la realidad. En nuestro caso, una realidad que se expresa a través de imágenes y del lenguaje y, por tanto, una realidad que debe ser interpretada, que cobra su sentido en el lenguaje mismo. En efecto, las representaciones, como entidades internas son abstractas, inasibles, inaprensibles. Sólo a través del recurso al lenguaje, a las acciones, a la simbología pueden hacerse realidades externas. El lenguaje es producto de una construcción social, y menos un producto de la naturaleza humana, por ello, nuestro enfoque debe ser acorde con el hecho del lenguaje. La representación y el lenguaje que la expresa puede considerarse como una realidad social y, por tanto, un hecho de naturaleza subjetiva, creado por el hombre, con relaciones complejas. Entender cómo el individuo crea, modifica e interpreta estas realidades conlleva a la elección de unos procedimientos metodológicos. Su naturaleza subjetiva requiere de procedimientos cualitativos que permitan aprehender tal inquietud a partir de técnicas y procedimientos adecuados.

En consecuencia, el enfoque adoptado para la presente investigación es el cualitativo. Este enfoque es el privilegiado para el estudio de acontecimientos del orden social y cultural en el cual se encuentra inmerso el individuo. Por ello, hay que indagar de manera más libre, aunque con unas directrices que permiten delimitar el problema, a partir de lo que expresan, dicen, sienten los sujetos. Aquí, las variables no se determinan de antemano, el objeto no está delimitado desde el principio, más bien, la tarea consiste en acotarlo, construirlo, ir descubriéndolo a través de unos procedimientos y técnicas que permitan interpretarlo. Por tanto, la realidad dada, el hecho social, objeto de estudio, no se descompone en sus partes, éstas no se aíslan para poder explicar su incidencia y/o frecuencia, por el contrario, se toma en su totalidad y en el espacio en el cual surge. La competencia

del investigador no reside en el análisis previo del hecho sino en la observación e inmersión que éste tiene hacia el objeto de estudio, en el registro de lo observado y en la interpretación de lo que se consigna, de tal manera que, poco a poco, va señalando categorías que permitirán dar un sentido a la totalidad del realidad dada.

Por tanto, la observación de los procesos comunicativos se dirigirá a develar los significados que un sujeto (individuo o grupo) asigna a tales comportamientos, interacciones, intereses y deseos.

5.1 DISEÑO METODOLÓGICO

Para abordar el estudio de la realidad objeto de la presente investigación se adoptó la investigación descriptiva que refiere minuciosamente e interpreta el objeto de estudio; está relacionada a condiciones o conexiones existentes ; prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista o actitudes que se mantienen El proceso de la investigación rebasa la mera recogida de datos y para esto se hace un estudio de casos que permita una mejor comprensión de las representaciones mentales del concepto de didáctica. El estudio de caso, tomando como caso los docentes de la institución de Educación Superior Academia de Dibujo Profesional de Cali, en tanto que nuestro interés era analizar a profundidad las representaciones que los docentes de dicha institución tienen acerca del concepto de didáctica y sus relaciones con las prácticas pedagógicas. El estudio de caso nos permitió estudiar a fondo el objeto de estudio, tomando como unidad de análisis el discurso de los docentes seleccionados. Para el análisis utilizamos la observación de los participantes, especialmente en una de las actividades propuestas para la observación general del objeto de estudio, en tanto que las interpretaciones *in situ* nos permitieron profundizar en las representaciones que externalizaban los profesores.

La investigación es de naturaleza descriptiva, en tanto, identificar y comprender las representaciones mentales de los docentes del concepto de didáctica y su relación con el discurso de sus prácticas pedagógicas. En este sentido, la muestra de docentes seleccionados no se considera representativa del universo de docentes que laboran en la Fundación Academia de Dibujo Profesional de Cali, no se pretende llegar a inferencias generales de carácter universal, ya que concebimos la realidad educativa como múltiple e intangible; por lo tanto, en este campo no podrá determinarse como única verdad.

Como recurso técnico utilizamos tres elementos: las representaciones gráficas, el relato y la discusión. Estos tres recursos están atravesados por el lenguaje de los docentes que se constituyó en el material de información primaria de la investigación. La elección de estos recursos obedeció a la naturaleza del problema y los objetivos planteados, en tanto el lenguaje se constituye en un texto narrativo al traducirse en una secuencia espacio temporal que da cuenta de las prácticas pedagógicas de los docentes. El relato, por su parte, externaliza la experiencia, las prácticas y, por tanto las representaciones que los docentes tienen sobre su quehacer didáctico y pedagógico.

El marco de análisis está dado por la matriz conceptual elaborada a partir de los conceptos aislados de la didáctica, así como por los aportes fundamentales de las disciplinas que la organizan y confieren su discurso. La matriz aísla dos categorías: la representación de la relación del sujeto con el saber y la representación de las prácticas pedagógicas y su relación con el saber. En la primera categoría se inscriben las disciplinas, como subcategorías en tanto aportan representaciones determinadas, provenientes de la psicología el psicoanálisis, antropología, sociología y epistemología; en la segunda, se localizan los conceptos fundamentales de la didáctica: contrato didáctico, transposición didáctica, obstáculo epistemológico, y situación didáctica.

Para la recolección de la información se realizaron tres actividades con los docentes. Dos de estas actividades fueron de carácter grupal y oral, en tanto que la actividad escrita, en la que se recoge la experiencia personal del docente, a partir de una relatoría, por su especificidad, fue de carácter individual. A partir de la transcripción y análisis de las actividades grupales e individual, se emprendió el análisis de dicha información, teniendo en cuenta las categorías extraídas del concepto de didáctica, consignadas en el marco conceptual; en primer lugar, se describen las representaciones que poseen los docentes frente a estas categorías para luego analizar el nivel de sus representaciones en tanto saber de la didáctica; igualmente, se hace una comparación de dicho nivel de representaciones entre los profesores lo que se traduce en un primer mapa de las representaciones de los profesores que participaron en la investigación, para posteriormente realizar un análisis general

5.1.1 Informantes. El estudio se realizó con 7 docentes de la Fundación Academia de Dibujo de Cali, quienes fueron seleccionados a partir de criterios definidos así:

- C1. Docentes que lleven más de 5 años en la Institución
- C2. Docentes que hayan hecho parte de la construcción del modelo pedagógico
- C3. Docentes de diferentes disciplinas

El primer criterio tiene como fin asegurar que el docente que participa en la investigación haya tenido una continuidad en el proceso de construcción pedagógica y didáctica de la institución, puesto que un docente que no cumpla con este criterio probablemente no ha tenido el tiempo suficiente para conocer e interiorizar el concepto de didáctica y sus relaciones con las prácticas pedagógicas, (desde las ciencias de la educación) tal y como se lo ha propuesto la institución como misión. Este criterio es fundamental, puesto que de él depende el siguiente criterio. En tanto han permanecido durante un tiempo relativamente prolongado y estable en la institución, han participado en la construcción del

modelo pedagógico. En cuanto al tercer criterio, hemos querido que participen profesores de diferentes disciplinas, en tanto que nuestro objeto en esta investigación tiene que ver más con el concepto de didáctica en general y no con el de la didáctica específica de las disciplinas. En este sentido, podremos observar si el concepto general tiene una representación en los docentes de diversas disciplinas.

Tabla 1. Información Docentes/Criterios de Selección

Docente/Criterio	1 (Tiempo en años)	2 (Construcción del Modelo Pedagógico Institucional)	3 (Disciplina)
1	5	X	Mercadeo
2	6	X	Procesos Creativos
3	17	X	Diseño
4	5	X	Dibujo Arquitectónico
5	17	X	Dibujo y expresión
6	8	X	Publicidad
7	8	X	Diseño de Stand y Decoración

5.1.2 Actividades. Para la recolección de la información se recurrió a tres actividades diferentes, así:

Actividad 1. Taller de Representación Gráfica del Concepto.

El objetivo de esta actividad es identificar las representaciones mentales de los docentes, sobre el concepto de Didáctica, a partir del símbolo que ellos puedan construir del concepto y de la verbalización que explica la comprensión de dicha

representación gráfica que suscita tanto en los otros participantes como en él. El carácter de esta actividad es grupal (Ver Anexos A y B)

Actividad 2. Relatoría de las prácticas pedagógicas.

A través de la escritura, cada docente participante en la investigación consigna sus experiencias pedagógicas con el fin de brindar información sobre las mismas de tal manera que permita la comprensión acerca del concepto que cada uno de ellos posee en relación con la Didáctica y su puesta en juego en la realidad del aula. Esta actividad es de carácter individual. (Ver Anexo C)

Actividad 3. Grupo de discusión.

Con el fin de complementar la información recogida en las primeras dos actividades se diseñó un instrumento que guiara la discusión grupal, con el fin de dar más oportunidad a los docentes para explicitar de manera más detallada sus conceptos acerca de la didáctica. En primer lugar, se solicita a los docentes que respondan, de manera oral e individual, las preguntas sugeridas para luego generar la discusión grupal. (Ver Anexo D)

A continuación se presenta la matriz de análisis:

	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Relación del sujeto con el saber	Psicosociología Campo	-Campo: (L) Espacio Vivido (P) Persona (C) Medio Físico y Social Ambiente del Aula -Vida en grupo: Relaciones interpersonales y de grupo. -Influencias afectivas-Emocionales que afectan el comportamiento: Dinámica de los grupos.	Armónico Conflictivo Dinámico Pasivo Indiferente Armónico Conflictivo Dinámico Pasivo Indiferente Armónico Conflictivo Dinámico Pasivo Indiferente	-¿Cómo observa usted las relaciones que se establecen entre usted y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, en el espacio del aula que usted maneja? - ¿Cuándo hay dificultades en un grupo, bien porque dos o más alumnos se enfrenten o no se establezca una buena relación entre usted y alguno o algunos de sus alumnos, qué recursos utiliza usted? ¿Podría mencionarnos algunos casos? - ¿Usted considera que en el grupo se establecen relaciones de influencia entre los alumnos o entre usted hacia sus alumnos? ¿Cómo observa o cómo describiría esa relación de influencia? (relaciones de poder, algún alumno se destaca sobre los demás y jalona la dinámica del grupo, preferencias del profesor frente algunos estudiantes, liderazgos en el grupo, etc.)
	Psicoanálisis Saber-Sujeto-Yo	Deseo de saber: Historia del sujeto: Saber-Identificación-Uso del saber: Relación del sujeto con el saber	-Utilización (o no) de estrategias que generen el deseo de aprender - Conocimiento (o no) de la historia de vida de sus estudiantes. - Tener en cuenta (o no) saberes previos de sus estudiantes - Genera (o no) intereses entre el saber y la vida diaria, cotidiana y no necesariamente académica del sujeto	-¿En general, usted tiene en cuenta los saberes previos del estudiante? ¿cómo hace para conocerlos? ¿Cómo utiliza los saberes previos de los estudiantes para construir nuevos aprendizajes? ¿Si un alumno o varios alumnos se muestran desmotivados frente a algunos aspectos de su módulo, qué estrategias utiliza usted? Y, si por ejemplo, un alumno que generalmente es activo, se muestra motivado, participativo, un día o durante una semana baja en su actividad, que actitud toma usted? ¿Si un grupo de alumnos le propone a usted que les ofrezca sólo los saberes que ellos desean y no, los que usted considera necesarios para la formación profesional de ellos, cómo maneja esta situación?

CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	
	Antropología	-Diferencia entre Saber Cultural y Saber científico. -Motivación y práctica	-Conocimiento del entorno cultural del estudiante. -Motivaciones y prácticas para transmitir el conocimiento.	-¿Conoce usted de dónde provienen sus alumnos: de qué barrios, qué culturas? ¿Cuándo sus estudiantes utilizan formas de expresión, gestos, jerga, vestimenta, en general expresan actitudes y creencias que usted no comparte o no comprende, qué manejo hace de esta situación? -¿Lo que usted enseña tiene aplicabilidad en la cotidianidad del estudiante, en su ambiente cultural, social y económico?
	Sociología	-El Saber como objeto social; desde lo político, social y económico.	-El conocimiento esta orientado hacia lo social, político y económico. -Los ejercicios académicos tienen un enfoque social, político y económico.	-Durante los módulos que usted imparte dedica en algunas ocasiones tiempo para la reflexión acerca de la realidad social, económica y política del país? Sus estudiantes logran vincular lo que aprenden con esta realidad del país? -Los ejercicios que hace con sus estudiantes, tiene algún enfoque desde lo político, económico o social?

CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
	Epistemología	<p>-Génesis del saber, obstáculos históricos y rupturas.</p>	<p>-El docente problematiza el saber del estudiante, para ir más allá del conocimiento.</p> <p>-El docente conoce y comprende la génesis de la disciplina.</p> <p>-El docente orienta al estudiante para pensar en el saber o se limita a transmitir el saber?</p>
	<p>Conoce usted el surgimiento del saber que usted enseña? ¿Cómo se acercó a este conocimiento? De esta historia, conoce usted los logros y dificultades que ha tenido el desarrollo de ese saber? ¿Comparte usted estos conocimientos con sus estudiantes? ¿Cómo lo hace? ¿Si un estudiante se equivoca en un ejercicio o proyecto propuesto para el módulo, qué hace usted? (Utiliza o sanciona el error?)</p> <p>Usted orienta o transmite el saber?</p> <p>¿Cómo llegó usted al nivel de conocimiento del saber que usted posee y qué dificultades tuvo para llegar a ese conocimiento?</p>		

CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	
<p>Prácticas pedagógicas y su relación con el saber</p>	<p>Contrato Didáctico</p>	<p>-Comportamiento y actitudes esperados por el docente y los estudiantes. -Reglas implícitas y explícitas entre docente y estudiantes.</p> <p>-Manejo de dificultades y problemas del aprendizaje.</p>	<p>-Se establecen acuerdos entre docentes y estudiantes.</p> <p>-Claridad de reglas, en el aula de clase.</p> <p>-Actitud frente a un problema de aprendizaje.</p>	<p>-¿Usualmente cómo es el primer encuentro con un grupo de estudiantes (en un módulo)? ¿Permite que los estudiantes le hagan preguntas acerca de los objetivos, de las estrategias, de la evaluación, etc.? Cómo logra establecer acuerdos frente a los contenidos del módulo, las estrategias, etce, con sus estudiantes?</p> <p>-Reconoce usted la diferencia entre dificultad en el aprendizaje y fracaso en el aprendizaje? Si la reconoce, exprese cuál es esa diferencia. Frente a las dificultades de aprendizaje, usted qué hace? Frente al fracaso en el aprendizaje, usted qué hace? Si un alumno se queja de que no entiende lo que usted enseña, qué hace usted? Si un alumno, reiterativamente, no muestra interés, ni trabaja en clase, cómo lee usted esta actitud?</p> <p>- Cuándo reconoce usted que un estudiante se ha apropiado de un concepto, regla o ley y su aplicación? (Al inicio, durante el proceso, al final)</p>

CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	
	Transposición Didáctica	<p>-Saber sabio y saber enseñado.</p> <p>-Gramática científica y uso cotidiano de lenguaje común.</p>	<p>-Medios para pasar de un saber sabio a un saber enseñado.</p> <p>-Lenguaje utilizado por el docente, para acercar al estudiante al conocimiento.</p>	<p>¿Qué tipo de lenguaje utiliza usted en la enseñanza de la disciplina (conceptos, leyes, reglas, principios, etc? – Se limita a un lenguaje técnico, al argot propio de la disciplina o sale de él, ejemplifica desde un lenguaje y experiencias cotidianas –</p> <p>¿Qué estrategias utiliza usted para que el estudiante exprese el concepto de manera práctica? (Las utiliza o no)</p> <p>Permite que el estudiante vincule un concepto con lo que él ya conoce desde su propia experiencia? ¿Si en la expresión del concepto usted se da cuenta de que el estudiante aún no se ha apropiado de él, que recursos utiliza?</p>
	Obstáculo Epistemológico	<p>-Dificultades propuestas por el profesor para movilizar los aprendizajes.</p>	<p>-Problematización que el docente genera, para que el estudiante se acerque al conocimiento.</p>	<p>En general, para introducir un concepto, ley, problema, tema, etc, usted inicia con una explicación que guíe e informe al estudiante de la cuestión? O, por el contrario, le plantea preguntas a sus estudiantes acerca de lo que ellos saben o no , tanto del módulo como de la vida en general? Si sus alumnos le hacen preguntas acerca de un tema, usted le responde inmediatamente o, suele a veces callar o devuelve la pregunta con otra?</p>

CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	
	<p>Situación Didáctica</p>	<p>-Organización racional de la situación de enseñanza.</p> <p>-Ambiente didáctico (desde el estudiante .y no desde el profesor)</p> <p>-Tensión en el acto de enseñar.</p> <p>-Recursos técnicos, instrumentos, disposición, evaluación y operaciones prácticas.</p>	<p>-Variables que intervienen en la producción de conocimiento.</p> <p>-El docente planea y organiza los objetos de enseñanza.</p> <p>-El docente crea situaciones para que el estudiante se sienta motivado.</p>	<p>-Sabe usted cómo llega a aprender el estudiante lo que usted enseña? ¿cuáles son las estrategias del estudiante, las dificultades con las que puede encontrarse? (Tiene en cuenta las representaciones –sociales, culturales, disciplinares- y los medios intelectuales propios del estudiante)</p> <p>Qué mecanismos utiliza para que el estudiante adquiera conocimiento?.</p> <p>-Planea y organiza los objetivos de enseñanza?.</p> <p>-Cómo motiva a sus estudiantes?.</p> <p>-Cómo pone en juego las capacidades del estudiante?</p> <p>- Cómo organiza la secuencia que debe seguir el módulo?</p> <p>- Reconoce los diversos ritmos de aprendizaje? Cómo maneja esos diversos ritmos?</p>

6. ANALISIS DE LA INFORMACION DOCENTE

Para el análisis de la información se tuvo en cuenta dos grandes categorías, de acuerdo con el marco conceptual seleccionado. La primera gran categoría es la Relación del Sujeto con el Saber, que permite describir y comprender las representaciones que poseen los docentes frente a la didáctica y su relación con las disciplinas, provenientes de las ciencias humanas y sociales. Estas disciplinas, en tanto indagan por la constitución del sujeto en los diferentes medios en que éste se desenvuelve, han servido a la didáctica como referente para construir las representaciones del sujeto en el medio de la educación: sociales, individuales, grupales, culturales, del conocimiento, etc. Aquí se tienen en cuenta las representaciones provenientes de disciplinas tales como la psicología, psicoanálisis, antropología, sociología y epistemología. La segunda gran categoría se enfoca en las representaciones que poseen los docentes en la relación entre el saber (de la disciplina y su enseñanza y aprendizaje) y las prácticas pedagógicas que ellos mismos despliegan en el aula de clase. Aquí entran en juego los subconceptos propios de la didáctica: contrato didáctico, transposición didáctica, obstáculo epistemológico y situación didáctica.

Para el tratamiento de la información, se toman las dos categorías, como matrices, que permiten la descripción y el posterior análisis de las representaciones de los docentes. Estas matrices se han denominado, respectivamente, Matriz de Análisis de Relación Sujeto-Saber y Matriz de Análisis de Relación Prácticas Pedagógicas-Saber. En un primer momento, la descripción y análisis se realiza de manera individual para, posteriormente, comprender las representaciones mentales de los docentes del concepto de didáctica y su relación con las prácticas pedagógicas.

Para la descripción y análisis individual de las representaciones de los docentes frente al concepto de didáctica, se procedió de la siguiente manera: se tomó la

información presentada por cada docente en las tres actividades, aislando los textos producidos por los profesores en las diferentes actividades, sin olvidar las interacciones que tuvieron entre ellos, de tal manera que obtuvimos un texto más integral. A partir de allí, realizamos una primera lectura de comprensión del texto en su totalidad, tratando de encontrar y localizar, en el conjunto las representaciones antes aisladas en la primera fase y, el resultado fue radicalmente diferente. Mientras que en el primer momento no llegábamos a la comprensión de la externalización de algunos indicadores de los conceptos y problemas planteados en el discurso de los profesores, por la segunda vía, más holística, más narrativa, en la que se busca más el sentido total que la fragmentación, pudimos reconocer más representaciones y de manera más clara. Por esta razón, la matriz de análisis quedó como una vía de interpretación, que permite dar sentido al relato y al texto y menos como una matriz fragmentadora y, en últimas, cuantificadora.

Por último, se procedió a realizar un análisis general de la naturaleza de los profesores, En este caso, se tuvo más en cuenta el análisis representacional a nivel social que el análisis representacional a nivel individual.

7. ANALISIS INDIVIDUAL DE LA INFORMACIÓN

7.1 ANÁLISIS DOCENTE 1

D1 es una profesora quien está vinculada a la institución desde hace cinco años. Es profesora de mercadeo y ha participado en los programas de formación docente que ha promocionado la institución.

A partir del análisis de la información ofrecida por ella en las diferentes actividades propuestas en la investigación se puede establecer que la representación de didáctica que posee es bastante completa. El cuadro y el análisis detallado muestran el carácter de su representación.

Representación Sujeto y Relación con el Saber	Psicosociología	X
	Psicoanálisis	X
	Antropología	X
	Sociología	X
	Epistemología	X
Representación Prácticas Pedagógicas y Relación con el saber	Contrato Didáctico	X
	Transposición Didáctica	X
	Obstáculo Epistemológico	X
	Situación Didáctica	X

Representación Gráfica del Concepto de Didáctica

En lo que expresa esta profesora, al interpretar su gráfico sobre la didáctica así como en la interpretación de la gráfica de su compañero (Ver Anexo A y B), se reconocen dos aspectos esenciales que configuran el objeto de la didáctica. Cuando interpreta su gráfico, ella dice: “Yo pienso que cada persona aprende de forma diferente. Todo el mundo no asimila igual. Algunos por medio de un juego o

una película, otros, a través de una salida o a través de una exposición” y, la interpretación del gráfico de su compañero (D6), aparece como complemento de eso que ella piensa y representa en el suyo. Dice: *“Yo pienso que a partir del concepto que yo tengo [de didáctica], también me da cierto parámetro para interpretar, que de pronto es muy similar a lo que yo planteo (explicación visual): para llegar a un mismo concepto o fin que es transmitido de diferentes formas”*.

La representación gráfica se convierte en una expresión sintética de aquello que el sujeto se representa, sabe, acerca de un concepto. En el caso de esta profesora, tanto su representación simbólica a través del grafismo como la interpretación que hace de los dos gráficos, en la que explicita de manera menos esquemática su representación acerca del concepto de didáctica, se observa que ella retoma dos elementos esenciales para esta disciplina: el aprendizaje y la enseñanza. El aprendizaje, porque tiene que ver con el sujeto que aprende, es decir, aquel que se apropia de un saber enseñado y, la enseñanza, puesto que ésta se organiza en función de los conceptos propios de la disciplina a enseñar. Así, expresa, del lado de los aprendizajes que los sujetos no aprenden de la misma manera, es decir, reconoce que existen diferentes modalidades; del lado de la enseñanza, y en consecuencia con el anterior, que para que un saber se asimile, los objetos de aprendizaje (conceptos) deben ser expuestos al aprendiz de diferentes maneras: presentación visual, auditiva, argumentativa, motora, contextualizadora, etc. La didáctica, a partir de los estudios de la psicología genética y la psicología cognitiva, reconoce el hecho de que existen diferentes formas de aprender en tanto que los esquemas mentales requeridos para un aprendizaje, la formación de un concepto o de una representación, se pueden constituir a partir de diferentes estrategias. Para algunos sujetos resultará más apropiado recibir la información a través de los canales auditivos, mientras que para otros serán esenciales los motores. Ese saber aportado por la psicología ha promovido en la didáctica la organización de los aprendizajes a partir de situaciones didácticas en las que se

piensen los diferentes materiales que pueden utilizarse para presentar la información del concepto en cuestión.

En la interpretación que ofrece del gráfico de D6, se manifiesta un saber también esencial para la Didáctica. Para que el aprendizaje de un concepto o para que una representación sea apropiada, se hace necesario que el sujeto utilice sus representaciones previas. En palabras de la profesora, “*A partir del concepto que yo tengo, me da cierto parámetro para interpretar*”. No se puede aprender si no hay una representación previa que sirva de base para la representación posterior. A partir de lo que se sabe, se puede comparar y establecer igualdades o diferencias. Si algo es totalmente desconocido para un sujeto, ese algo no puede ser aprehendido, representado de manera significativa. Este es un saber de la Didáctica cuya fuente proviene de las disciplinas *psi*, es decir, aquellas que hacen énfasis en lo individual: la psicología genética-cognitiva y el psicoanálisis. Estas dos disciplinas tienen su fundamento, precisamente, en el componente genético, histórico de la formación del sujeto. Para estas disciplinas las representaciones previas, concientes y/o inconscientes, son fundamentales para la comprensión de nuevas representaciones.

Para la didáctica, una de sus preocupaciones fundamentales es la circulación de los saberes: cómo esos saberes son necesarios en un momento determinado y por qué dejan de serlo y, una de las explicaciones, proveniente de los campos de la sociología y de la antropología es que un saber se vuelve dominante porque es útil y necesario y, esto, en función de las fuerzas y poderes que una comunidad o grupo determinado imponen, así como también por los movimientos de la oferta y la demanda. Los saberes y los conocimientos son mercancías. Esta es una representación que parece estar presente en esta profesora cuando dice: “Comparo el programa analizando cada tema que debo dictar con lo que el mercado exige en la actualidad y su respectiva aplicación, verificando así lo que se debe ajustar y anexar”. El Programa se constituye en el saber institucional – “A/

inicio de cada semestre en cuanto tengo conocimiento de mi carga académica procedo a solicitar los respectivos programas de la institución”-, el saber válido para ella, que le da identidad; pero el profesor tiene cierto poder para variarlo – *“para su respectivo ajuste de acuerdo a la actualidad”-*. La institución, como instancia de poder, valida un discurso, un saber determinado y permite que los profesores introduzcan, desde sus propios saberes, ajustes o cambios.

Por otro lado, el programa corresponde al saber sabio, a lo que se ha denominado curriculum visible, aquello que se configura como modelo del saber; el saber sabio es producido por la comunidad de expertos quienes lo comunican a través de sus textos y sus obras. El experto es aquel que tiene estatuto de investigador, que se plantea problemas, los resuelve, los piensa, crea teorías, conceptos, etc. El profesor, para nuestro caso, es un divulgador de ese saber; debe adecuar el discurso del saber sabio a la realidad específica de sus estudiantes, a su contexto social, cultural, etc. En este sentido, esta profesora posee esa representación, fundamental para la didáctica. Representación que nace de la conjunción de varias disciplinas ordenadoras de la didáctica. En primer lugar, de la epistemología, puesto que es ella la que se propone el estudio de los conceptos, su génesis, sus cambios y transformaciones, de la sociología y la antropología, porque se reconoce la diferencia entre el saber de los expertos, el saber científico y el saber popular, proveniente de la cultura y de la experiencia cotidiana. Así, adecuar, ajustar un programa, puede leerse, en cierto sentido, como una transposición didáctica. Para ella, el profesor debe investigar, estudiar, proponer nuevas formas de presentación del saber – *“Comparo el programa analizando cada tema que debo dictar -Saber Sabio- con lo que el mercado exige en la actualidad y su respectiva aplicación -Saber Social-, verificando así lo que se debe ajustar y anexar –Saber a Enseñar-. Hago los respectivos ajustes basándome en mi investigación en biblioteca, Internet el medio gráfico, conversación con mis colegas, etc...*

Luego procede a planear las situaciones didácticas, en las que se plantea la búsqueda de materiales diferenciados –parece que de manera consecuente con lo que “piensa” de los aprendizajes: *“cada persona aprende de manera diferente”*-. Así, expresa: *De acuerdo al temario del programa procedo a la selección y organización de la información, muestras, ejemplos y material requerido. Organizo éstos por temas y los temas por días, donde cada día de acuerdo al tema(s) se realizará una actividad práctica después de la explicación de éste(os)*. En esta proposición, la profesora consigna la manera como concibe la situación didáctica a través del tiempo. De la totalidad pasa a la fragmentación que se traduce en varios tiempos. El primer tiempo toma como unidad un tema. El tema requiere de un tiempo para ser visto, así se establecen los días en los que se abordarán el mismo. Para cada día, programa diferentes actividades.

En la planeación incluye las diferentes modalidades de presentación de los temas y conceptos, así: *Programo actividades diferentes para cada día (mientras el programa se preste para ello), tratando de hacer cosas diferentes durante el módulo. Éstas suelen ser salidas a trabajos de campo, investigación en textos e Internet, sondeos encuestas, tv, radio, cualquier medio de comunicación, imágenes del diario vivir, exposiciones de obras, visitas empresariales, exposiciones de diferentes temas por parte de los alumnos, evaluaciones, películas, trabajos manuales dentro de la institución, etc.* La variedad de los modos de presentación del saber a enseñar, puede interpretarse también en el sentido de que esta profesora reconoce que para mantener el interés del alumno, es necesario que la situación didáctica se presente de manera llamativa. Es decir, que no se vuelva monótona, que el alumno no sea un ser pasivo sino que esté activo. En fin, parece como si en esta variedad la profesora siguiera una de las máximas de la didáctica: No se da aprendizaje sin deseo.

En consecuencia, utiliza ese saber, esa representación cuando al iniciar el módulo, en el primer día de clase, se presenta, no sólo como docente y portadora

de un saber –que será el objeto de aprendizaje- sino también como persona que posee una historia y que a partir de ella ha logrado conseguir una posición en la sociedad –posición de poder económico, cultural y de reconocimiento social, como lo es el ser profesor. En esa historia se traduce la noción de la educabilidad, es decir, es posible la educación de todo sujeto, partiendo de sus deseos e intereses y con el apoyo y la confianza del otro, en el caso de la educación, el otro que sabe, el otro institucional. Pero el maestro como Otro, ya no de manera lejana y distanciada por su propia posición frente al saber. No, otro que es más cercano – *soy una persona como cada uno de ellos-*, que igualmente debe esforzarse para apropiarse de un saber –“*que me tocó esforzarme para ser la profesional que soy ahora*” y, “*a partir de mi esfuerzo y mi entrega a cada instante, que nada me lo ha dado la suerte... que nada me lo han regalado*” y que contó con el apoyo de sus profesores que confiaron en sus capacidades al no regalarle nada “*porque los docentes no me regalan la nota, además si así lo hicieran sería algo así como si me subestimaran en capacidad y me dieran a entender que yo no soy capaz de demostrar todo el potencial que hay en mi y que puedo desarrollar*”.

La profesora no sólo se limita a presentarse a sí misma, sino que insta a los estudiantes para que también lo hagan: “*Luego de contarles quien soy, los invito a que cada uno se presente contando un poco quienes son*”; en la presentación del ser del estudiante incluye: qué actividades realizan, qué les gusta por fuera del espacio de la “carrera”, y que aspectos de su vida quisieran compartir. Esta profesora es consciente de que esta actividad ayuda a establecer lazos más amables, de amistad, “*lo que hace que se genere una mejor relación*”. Se sabe que este es un aspecto fundamental para la didáctica. El clima favorable en el aula de clase, donde el alumno pueda expresar sus representaciones, sin sentir temor por la distancia tanto del profesor como de sus compañeros. Entre menos tensiones existan en las relaciones intersubjetivas que surgen en los grupos, mayor será la disposición hacia la comprensión, el diálogo y la negociación de nuevos saberes.

Esta presentación de su ser frente a los estudiantes y la manifestación del deseo de reconocer el ser de los alumnos, tendría, pues, la función de crear un clima amable y cercano, es decir, un clima favorable para luego pasar al contrato didáctico, en el que se expone el objeto de enseñanza, los tiempos, las condiciones, las reglas, las normas, etc. La actitud de la profesora muestra que ella reconoce que debe tener presente las dos instancias fundamentales en el acto de enseñanza: por un lado el contrato pedagógico –que estaría dado por el establecimiento de la relación entre profesor-alumno- y por otro, el contrato didáctico. Estos dos contratos, aunque diferenciados en la teoría, en la práctica se van combinando, tal como lo expresa la profesora: “Mientras se van presentando – es decir, muestran su yo, sus inclinaciones, gustos, etc.- voy verificando que figuren en la lista – primera condición didáctica en un sentido institucional. El alumno es reconocido como tal porque aparece en la lista- y de paso luego con cada uno, en especial con los de nombre compuesto, preguntarles con qué nombre le gusta que le llamen, o en ocasiones con algún sobrenombre. Estimo que esto es agradable para ellos y hace que se genere una mejor relación”.

El concepto de contrato didáctico integra dos aspectos: el de la proposición de las normas y el de la negociación de las mismas. Esta profesora lo posee. En primer lugar, presenta el programa –de manera escrita y oral-, explica los temas en función de su importancia teórica y de la aplicabilidad en la vida práctica; presenta la “Agenda de trabajo” –de manera escrita y oral-, propone los tiempos, el cronograma, las reglas de participación, la metodología que utiliza para abordar los temas, los requerimientos académicos y disciplinarios para el módulo, la evaluación, las responsabilidades. En segundo lugar, la negociación –“Viene entonces el “negociar” ciertos puntos de las actividades o normas disciplinarias, como por ejemplo los “exámenes escritos”, que como ya es de mi conocimiento no son de su agrado, se los planteo en forma de concursos o cambiados por otro tipo de trabajo”. En este caso, la profesora está negociando, pactando formas posibles de evaluación de los aprendizajes, más que normas disciplinarias. De igual forma

cuando expresa: *“En estos concursos cada uno es responsable de su nota y de la de cada uno de sus compañeros del grupo puesto que la actividad tiene su respectivo reglamento que hace que todos deban estar preparados...”*. Esta profesora es consciente de que también en la evaluación es factor importante el deseo del estudiante, la manera de participar sin temor a ser castigado, sancionado, calificado de manera arbitraria; por ello, la evaluación se convierte también en una manera de aprender. *“A ellos les gusta mucho y estimo que es agradable aprender jugando, además se divierten y se alcanza el propósito de una forma didáctica, dinámica, amable, en donde disfrutan, se sienten bien y pasan un rato agradable”*. La finalidad es el saber, desde la perspectiva didáctica, es la apropiación de un saber necesario para una profesión; y, también desde ésta, la pregunta es cómo se llega a esta apropiación. El interés es fundamental pues es motor para acercarse, prestar atención, comparar el saber previo con la nueva información. Si no se tiene interés o, si la información no suscita dicho interés, el camino del aprendizaje es más tortuoso. La profesora lo resuelve de la siguiente manera, consecuente con lo que ha venido expresando: *“En los días en que los alumnos no están muy receptivos y/o con problemas de atención (lunes o viernes generalmente), inicio las clases con dinámicas y juegos como stop, teléfono roto, tingo tango, el ahorcado, etc.; actividades que me permiten reforzar conocimientos, pues éstas siempre van de acuerdo al módulo...”*. Esta profesora ha percibido, quizás a través de la observación y la experiencia, que los días críticos para desarrollar las actividades de aprendizaje y poner en marcha la situación didáctica programada, son principalmente dos; el del inicio y el del final de la semana. Es interesante esta observación que hace la profesora pues la pone en la vía de tener una representación de los ritmos de aprendizaje, de acuerdo con las actividades cotidianas de los sujetos... Es posible que esta representación sólo esté de manera implícita y espere a ser desarrollada y mejor reflexionada por la docente.

Por otro lado, dentro del contrato didáctico también se tiene en cuenta la significación y el sentido que el alumno alcance a asignar al saber que espera aprender. Si el estudiante comprende la importancia de dicho saber, entonces su disposición y apertura para que éste sea aprehendido es mayor. Pero qué hace que un sujeto asigne el valor positivo y necesario para la adquisición de un saber. Esto es precisamente lo que los estudios antropológicos, frente al hecho educativo, nos ha develado. El valor que un sujeto le asigna a un saber, está mediado por las representaciones sociales y culturales. Muchas veces estas representaciones no se ajustan a la realidad científica o disciplinar, sino que son valoraciones provenientes de un saber común o saber popular. Esto, lo sabe la profesora y lo incluye dentro del contrato. Esto se puede deducir en su participación en el grupo de discusión cuando frente a la cuestión planteada por las investigadoras: Cuando un alumno le pide un tema específico que no está en el pénsum, ¿Qué hace?, ella expresa:

“A mí me sucedió el semestre pasado con el grupo de Industrial de primero. Yo estaba dando dibujo técnico, y cuando les presenté el programa, ellos preguntaron que eso para qué servía, si todo lo hacían en el computador y no necesitaban de ese módulo. Les expliqué que había una razón muy sencilla, todo en la vida es necesario e importante, porque tanto, les dije, que ustedes hagan una raya o que manejen escuadras les va a servir mucho a la hora de manejar un computador; porque si no puede plasmarlo en una hoja, difícilmente lo va a poder hacer en un equipo ya que hay que aprender a manejar medidas y cosas básicas del diseño para luego aplicarlas de la otra forma”.

En fin, en el relato de la profesora acerca de la manera como ella piensa, planea y lleva a cabo los módulos, se observa que hay una descripción detallada del momento inicial. En el análisis, este espacio y tiempo que ella dedica para pensar, conocer y reconocer de los alumnos, de los temas –conceptos-, de las actividades,

de las normas, reglas, etc. conduce a inferir la importancia de los aspectos contractuales para la profesora, tanto desde lo pedagógico como desde lo didáctico.

Entre las representaciones sobre Didáctica que esta profesora posee, falta aun explicitar lo que ella se representa como obstáculo epistemológico. Se observa este concepto, en la discusión grupal. En efecto, la profesora, a la cuestión planteada ¿para introducir un concepto, ley, problema, tema, etc., usted inicia con una explicación que guíe e informe al estudiante de la cuestión, o, por el contrario, plantea preguntas a sus estudiantes acerca de lo que ellos saben o no, tanto del módulo como de la vida en general?, responde: *“Generalmente, yo lo que hago, al iniciar cada clase, parto de qué tienen ellos y qué saben, para saber qué fallas hay, qué complemento y saber lo que se va a dictar, entonces pongo cara de que ninguno me dijo lo que era, para lograr a que se obliguen ellos mismos a que todos participen y discutan, y luego recopilamos las ideas, las centramos y se complementa”*.

Aquí la profesora sólo está tomando un aspecto del concepto objeto-obstáculo, cuando se preocupa por saber qué fallas hay en el conocimiento, concepciones, saberes de los alumnos. Parece que ella sabe que el error es importante para aprender –el error es el síntoma del obstáculo-. Sabe también que hay que jalonar la participación, a partir de un gesto que denota que no se está en la verdad del concepto, que éste no lo que se espera y, al jalonar, genera una dinámica tanto para cada sujeto como para el grupo en general. La duda, la no conformidad con lo esperado, moviliza en el sujeto los esquemas mentales, las representaciones que posee acerca de un tema, concepto, etc. que, al expresarlas en grupo y con la guía del profesor, genera una dinámica dialógica en el grupo, que a su vez se revierte en el funcionamiento mental del sujeto.

En conclusión, esta profesora tiene una representación acerca del concepto de didáctica bastante compleja, en la que pone en relación los diversos componentes que conforman la matriz del saber de la didáctica. Del lado de las representaciones acerca del sujeto y su relación con el saber, la manera como éste se apropia de un saber, las razones y condiciones tanto individuales como sociales y culturales que hacen que se apropie de él, es posible reconocer representaciones que provienen de las disciplinas que han organizado el discurso del saber de la Didáctica. Del lado de las prácticas pedagógicas y su relación con el saber, en la que la didáctica ha configurado los conceptos que se expresan en dichas prácticas, esta profesora posee también las representaciones. Sería conveniente profundizar, a través de un estudio en el aula, en la manera como ella pone en práctica estos conceptos y representaciones, situación que no se desarrolla en la presente investigación puesto que no se contempla en los objetivos propuestos. La confrontación entre lo que se representa, lo que se dice de lo que se representa y lo que hace en el aula el profesor, podría conformarse en un nuevo problema de investigación.

7.2 ANÁLISIS DOCENTE 2

D2 es un docente vinculado a la institución desde hace seis años, su campo de saber es el de procesos creativos, ha participado en las actividades formación docente programadas por la institución.

La representación sobre la didáctica de este docente es compleja aunque no completa en tanto que no se hacen explícitos algunos conceptos y saberes. El cuadro y el análisis detallado reflejan esta representación.

Representación Sujeto y Relación con el Saber	Psicosociología	X
	Psicoanálisis	X
	Antropología	X
	Sociología	
	Epistemología	X
Representación Prácticas Pedagógicas y Relación con el saber	Contrato Didáctico	X
	Transposición Didáctica	
	Obstáculo Epistemológico	X
	Situación Didáctica	X

Al analizar la producción de este profesor en las tres actividades propuestas, se puede observar que la representación que posee de la didáctica integra elementos de los dos aspectos que se han señalado como los organizadores del concepto en las Ciencias de la Educación: desde la relación del sujeto con el saber, las expresiones de este docente señalan su acercamiento a los conceptos y problemas principales con relación a la didáctica, especialmente los provenientes de la psicología, el psicoanálisis y la antropología. Se verá que también tiene cierta representación acerca de la epistemología. Por otro lado, desde la relación de las prácticas pedagógicas con el saber, expresa representaciones de los conceptos de contrato didáctico, obstáculo epistemológico y de la situación didáctica, aunque de manera menos explícita.

El análisis del gráfico y sus interpretaciones –la propia y la realizada por el compañero- nos revela la representación que tiene de Didáctica. En primer lugar, el fin es el conocimiento, es decir, llegar a una representación de algo, pero para llegar a ese fin, el sujeto debe seguir un camino en el que encontrará una serie de obstáculos a superar. El sujeto es acompañado, apoyado por alguien, quien es representado como una cuerda. Así, D6 interpreta el gráfico: “...según la gráfica los docentes tenemos la función o misión de llevar al alumno hacia un horizonte de conocimientos tan profundos como el mar, en ese andar pretendemos que el

alumno labre su camino superando los diferentes obstáculos que se pretenden, en esa búsqueda siempre habrán obstáculos, y la mejor forma de vencer esos obstáculos es la misión nuestra, la enseñanza también es ubicar obstáculos". La interpretación es aceptada por el profesor quien responde: "Si, efectivamente, aunque no mencionó la cuerda, esta es un acompañamiento, un apoyo que a pesar de los obstáculos al aprendizaje que se van dando a través de ese mar de conocimientos, la cuerda es para pasar esos obstáculos. Pero falta el aro, que significa el conocimiento ya total que encuadra toda esa serie de códigos como si fuera una puerta... esos obstáculos también se pueden ver como la prueba que se debe generar del conocimiento para fortalecer todo eso de lo que se tienen que apropiarse".

La respuesta del profesor refleja su proceso de aprendizaje: es descubrimiento, es un proceso en el que primero se desaprende y luego se vuelve a aprender. Se señala como compleja puesto que no se trata de una acumulación de conocimientos, como si estos fueran objetos; por el contrario, se da como un proceso. La epistemología propone que el conocimiento científico se ha construido, a lo largo de la humanidad, gracias a rupturas y éstas se dan cuando un concepto o teoría ya no funciona en determinada circunstancia lo que promueve una búsqueda y, sobre todo, un cambio conceptual. Podría entenderse en estos términos la afirmación del profesor, primero hay que desaprender. De igual forma, la noción de obstáculo proviene de la epistemología, que lo propone como operación fundamental para que se inicie la búsqueda y se movilice el deseo de descubrir. Para este profesor, el obstáculo es primordial en el proceso de los aprendizajes.

En la relatoría ampliaré la manera como utiliza los obstáculos: *"En mis clases los obstáculos son evidentes aprendizajes que considero necesario para generar una plataforma que resista todo ese conocimiento y tenga una clara aplicabilidad. Solucionar problemas es un ejercicio que se debe tomar como aprendizaje,*

entender que la búsqueda del conocimiento es integral y demanda sacrificios". En su escritura, la noción de obstáculo está íntimamente ligada con la de resolución de problemas; dos conceptos fundamentales para la epistemología, así como para la didáctica, que sitúa el concepto de obstáculo epistemológico como un objetivo importante para movilizar los aprendizajes. En efecto, para Philippe Meirieu, la adquisición de un objetivo-obstáculo "permite al sujeto superar un umbral decisivo de avance modificando su sistema de representaciones y permitiéndole acceder a un registro superior de formulación" (1997, 208). Por otro lado, se observa que concibe el aprendizaje como una búsqueda de conocimiento... que demanda sacrificios. Esta es un proceso muy importante de aprendizaje puesto que lo liga a la de experiencia. El aprendizaje no es la acumulación de conocimientos, tal como ya se había señalado, sino más bien el desaprender. Desaprender se convierte en una forma de olvido, en una manera de no estar en la seguridad del concepto, de lo que ya se tiene, se posee; desaprender puede verse como una forma de angustia en la que el sujeto debe buscar una salida para liberarse de ella; así, las dificultades, más que las facilidades. Como lo señala Zambrano (2005, 74), "la experiencia es un acto que transforma la esencia del sujeto". Y, como complementando este saber, el docente escribe más adelante: *"Muchas de las dificultades del aprendizaje de mis alumnos las he podido superar a través de procesos de formación vivencial procurando elevar más el nivel de conciencia y modificar la parte operativa"*. Parece que procesos de formación vivencial también tiene que ver con el concepto de experiencia puesto que ésta "como aprehensión da cuenta de la manera como un sujeto integra para sí el saber, lo reelabora y provoca una forma definida de ser" (Zambrano, 2005, 73). Si a un sujeto se le impele a que cuente la manera como vive un saber determinado, una actividad determinada, se moviliza su sistema de representación al tener que dar cuenta de lo que piensa, cree, experimenta. Ese ejercicio de reflexión ayuda, en últimas a la transformación del sujeto, tanto en su pensar, como en su actuar (parte operativa). En la interpretación que hace del gráfico de D7, este docente también revela otros aspectos de su representación sobre la Didáctica. En primer lugar, para él es un

método –consecuente con su propia representación gráfica en la que simboliza el concepto como camino- que ayuda a que el aprendizaje se dé de manera fácil y directa –expresión que puede observarse como no coherente con el análisis anterior. En segundo lugar, la didáctica está dirigida hacia el sujeto educable. Este es un concepto propio de la Pedagogía que como principio ético postula la necesidad de que todo docente fundamente su labor pedagógica en el principio de educabilidad: todo sujeto tiene como posibilidad intrínseca el ser educado, formado; es decir, puede cambiar, transformarse, crecer al introducirse, al poder mirar, los más altos logros de la humanidad: la ciencia, el arte, la literatura, la filosofía, en fin, todos aquellos conjuntos de conocimientos que han permitido expresar la grandeza y el poder de la mente y las acciones humanas.

Por otro lado, el profesor inicia su relatoría con la siguiente afirmación: *“Me gusta pensar que la clase es un espacio de diversión permanente mientras se desaprende y luego se aprende, un aprendizaje continuo y renovador en donde se descubre y se crea a partir del deseo, es un ambiente de comunicación de iguales en donde los límites jerárquicos los da el mismo conocimiento”*. Para la psicología y el psicoanálisis es de vital importancia el clima afectivo en la relación que el sujeto establece con el saber. En efecto, para estas disciplinas el profesor debe procurar que las situaciones de aula ayuden a despertar el interés y el deseo por los objetos de aprendizaje; en este sentido las dinámicas grupales, el juego, la formulación de cuestiones y enigmas a ser resueltos por los alumnos movilizan la atención del estudiante preparándolo para mejores aprendizajes. Desde esta perspectiva podemos leer la expresión del profesor: Así, para él, la clase es un espacio lúdico en el que los intercambios son el reflejo de la confianza: no hay límites jerárquicos porque la comunicación es entre pares; por otro lado, reconoce la función del deseo como movilizador de aprendizajes, con un movimiento complejo según su expresión: se desaprende y luego se aprende.

Se sabe, sin embargo, que no siempre la experiencia del aprendizaje fluye sin dificultades al interior de los grupos. Por la misma naturaleza dinámica de los mismos, se presentarán siempre conflictos entre los actores y, es allí donde un profesor debe desplegar sus saberes de lo social y de lo individual. En la discusión grupal, el profesor hace una intervención que permite inferir acerca de su representación sobre la dinámica y conflictos de grupos. Así, con relación al grupo, en la discusión grupal expresa: “Cuando eso sucede [cuando hay dificultades en el grupo] tengo que generar un ambiente de calma así este muy tenso, para lograr que se abra un diálogo y pues el diálogo también va a ser tenso, sin embargo de ahí se empiezan a sacar todos los elementos para enriquecer el proceso de gestión de solución del problema”. La psicología remite al problema de las conductas y las relaciones humanas, tanto en el individuo como en las interacciones sociales, espacios en los que aparecen conflictos que deben ser resueltos para una convivencia armónica y un mejor desarrollo del sujeto. Este profesor, con sus respuestas, expresa esa representación explícita, en primer lugar, el aula como un espacio social, de experiencias vitales en las que funciona tanto el deseo de los individuos, así como las relaciones que se establecen entre ellos y, cuando se presentan dificultades, sabe que éstas deben ser asumidas, dialogadas y resueltas para el desarrollo de su módulo.

Con relación a lo individual expresa: *“Cada persona tiene una serie de dificultades, ya sean emocionales, familiares o afectivas, el otro puede ser de amor hacia la materia... algunos tendrán un amor mas elevado que otros o interés o desinterés, cómo lograr que los desinteresados tengan mas interés puede ser un obstáculo, crearles problemas para que ellos venzan esos obstáculos”*. Con esta expresión el docente manifiesta que conoce acerca de la adquisición de los saberes, que puede estar atravesada por múltiples dificultades provenientes desde diferentes aspectos de la vida del sujeto –emocional, histórico, de deseo de saber y de aprender-. Para él, entonces, aprender significa superar estos obstáculos a partir del interés, del deseo.

Consecuente con lo anterior, el profesor escribe en la relatoría: *“Para mis clases siempre busco nuevos recursos didácticos, en donde me pueda identificar con los alumnos para poder guiarlos de manera efectiva”*. En esta expresión se vislumbra, por un lado, la noción de situación didáctica, puesto que si el profesor piensa en las formas como un sujeto se apropia de un saber, buscará maneras de presentar dicho saber a sus alumnos, recurriendo a materiales y actividades diferentes. Por otro, acentúa su concepción del papel del maestro como guía, como apoyo para el recorrido del camino, para sortear y resolver los obstáculos. Para que un maestro sea guía no puede situarse en una relación de lejanía con sus estudiantes, por el contrario, buscará medios para acercarse a ellos y, en cierta manera, como lo expresa el profesor, *“identificarme con ellos”*.

Sin embargo, reconoce que, a pesar de sus esfuerzos, encuentra situaciones problemáticas con los estudiantes: *“Yo tuve una situación, que no sé si aplica y fue con los alumnos de sexto semestre. Les dije que realizaran un trabajo a mano alzada, un ejercicio de creatividad y eso casi me genera demanda y caución. Dijeron: “Cómo es posible que un alumno de sexto de publicidad esté haciendo un afiche de un cuarto a mano alzada en un proceso creativo. Entonces me tocó retarlos a hacer el proceso y explicarles por qué un computador les viola toda esa creatividad, e hicimos un comparativo entre mano alzada y computador”*. Frente a los presupuestos que manejan los alumnos, según los cuales el uso de tecnologías sería un nivel más avanzado para la adquisición de saberes profesionales, el docente confronta en la relación del uso de la tecnología y la mano alzada a partir de su saber de experiencia, según la cual, no sólo la tecnología avanzada sino también aquella más elemental permite al estudiante llegar a construir un saber, quizás más valioso en tanto que esta tecnología tiene como recurso al propio sujeto (su cuerpo, su mano) que, en últimas, puede llegar a potenciar aquella más avanzada (el software especializado y el computador). El saber del profesor, proveniente desde su experiencia tanto profesional como del conocimiento de su disciplina, se confronta con el saber del estudiante,

proveniente de la experiencia de vida, de lo que oye, de la cultura tecnológica a la cual aspiran a llegar. Así, se puede considerar que la respuesta del docente expresa lo que se busca, desde el saber disciplinar de la antropología, es decir, comparar y negociar los saberes culturales con los saberes científicos, al demostrarle al estudiante la necesidad de desarrollar procesos creativos a través de la mano alzada, y hacerles entender que el computador es una herramienta tecnológica, que da calidad a los trabajos.

Es también a partir de la narración de las dificultades como se puede llegar a comprender las representaciones que el docente tiene acerca de los conceptos que configuran la Didáctica en las Ciencias de la Educación. Así, en la experiencia con el grupo de Publicidad Nocturno, escribe: *“Cierta noche me encuentro a la espera de un trabajo determinante en el desarrollo temático del módulo cuando ¡Oh sorpresa!, los jovencitos entregan trabajos mediocres, con problemas de ejecución y conceptualización, con gran asombro les cuestiono sobre éste y las miles de excusas salen a florecer primavera de película romántica. Su mayor argumento es “nosotros trabajamos y no disponemos de tiempo” tiempo que realmente no sabían administrar y que me enojó muchísimo, al punto que tuve que retirarme de clase, yo no comprendía cómo unas personas tan inteligentes no reclutaban sus neuronas para un trabajo de tal sencillez en ejecución pero que debía ser evidencia de la apropiación de un concepto claro.*

Al darme cuenta que la lucha podía salir de control y que lo más delicado era la negociación de rendición tuve que idear una estrategia en la cual yo saliera victorioso sin que mi enemigo fuera devastado, es decir, un sometimiento como en las mejores batallas, al escucharlos y dejar que fluyera sus incomprensibles palabras cual fieras salvajes, les di un par de opciones en las que ellos debían aprender a manejar el tiempo, es más, hasta les di una fórmula para manejar el tiempo que debían emplear en el desarrollo de ese y otros trabajos más; algunas veces permitía que me entregaran un poco más tarde y pese a esto no respetaron

las reglas por lo cual decidí quitar las reglas, esto fue suficiente para que ellos pidieran implementarlas nuevamente pero ya con otros elementos adicionales que incrementó la exigencia, en últimas ellos terminaron agradeciendo el aprendizaje del proceso”.

En este relato el profesor expresa el sentimiento de rabia que le genera encontrar un conflicto entre lo que él espera de los estudiantes con relación a lo esperado en las actividades de aprendizaje y lo que los estudiantes realmente producen frente al saber que él les ha propuesto. Frente al conflicto, el docente intenta una solución, desde su experiencia, para que los estudiantes, no sólo aprendan el saber en cuestión sino también saberes de la vida, tales como las reglas y normas que se imponen para lograr un fin determinado. Para ello negocia con ellos y, frente a un nuevo conflicto, propone otra solución que no es aceptada por sus estudiantes quienes demandan la solución anterior. Hay un proceso de negociación, aunque en expresiones del profesor es claro que el control lo tiene él, como autoridad y guía de su módulo. En el caso de esta dificultad para la evaluación de los aprendizajes, el profesor ha intentado establecer un contrato didáctico en el que establece normas, reglas, formas de presentación, tiempos, etc. Se puede afirmar que es contrato didáctico puesto que el profesor considera que el problema, más allá del tiempo, es un problema de “no poner a funcionar las neuronas”, es decir, es un problema cognitivo. Sin embargo, el profesor también está en el ámbito del contrato pedagógico, puesto que de todas maneras está reafirmando su situación de poder y autoridad frente a los alumnos, y entiende el problema como una lucha que se desarrolla en un “campo de batalla”. El profesor reconoce que hay una tensión entre lo que él espera –a nivel del saber y de la evaluación de el saber a través de la presentación de un trabajo – y los resultados ofrecidos por los estudiantes, que ante la dificultad proponen excusas provenientes de la vida que les rodea: el tiempo del trabajo supera al tiempo del aprendizaje en tanto que éste no permite un buen desarrollo de lo esperado por el profesor. El profesor reconoce, entonces, que el problema es un problema de

actitud frente al saber. El manejo del tiempo se convierte en excusa para no admitir que el problema reside más bien en nuestra relación con el saber, nuestro deseo de saber, en la importancia que le asignemos al saber porque es a partir de ahí que se determinará la manera como expresemos qué hemos llegado a saber a través de una relación y un contrato didáctico.

Se puede considerar, igualmente, que este relato expresa la representación de situación didáctica, en tanto el profesor tiene conciencia de que debe escuchar a los estudiantes; y, crea situaciones normativas para que la expresión del aprendizaje de un concepto pueda ser consignado en los trabajos exigidos – evaluación-, frente a la tensión que se genera por la discordancia entre lo que el profesor espera del alumno y lo que los alumnos ofrecen al profesor como prueba de sus aprendizajes. Por otro lado, el profesor es conciente de que el aprendizaje no se limita al ritmo y tiempo del módulo, al expresar, en la discusión grupal: *“Hay algo muy interesante que uno puede ver y es que uno les enseña un módulo y los deja y cuando se los encuentra en un semestre más avanzado, puede ver cómo aplican lo que uno les enseñó pero de una manera mucho más práctica, eso le genera una satisfacción tremenda. Otra cosa es el cuestionamiento, se los encuentra uno por ahí y hacen preguntas que retoman lo que se les enseñó”*.

7.3 ANÁLISIS DOCENTE 3

D3 es un profesor vinculado a la institución desde hace 17 años, su área de saber es el diseño y ha participado en los programas de formación docente programados por la institución

Su representación de la didáctica es compleja y tiene en cuenta la mayoría de los conceptos y saberes que la integran. El cuadro y el análisis detallado de la información dan cuenta de su representación.

Representación Sujeto y Relación con el Saber	Psicosociología	X
	Psicoanálisis	X
	Antropología	X
	Sociología	
	Epistemología	X
Representación Prácticas Pedagógicas y Relación con el saber	Contrato Didáctico	X
	Transposición Didáctica	X
	Obstáculo Epistemológico	X
	Situación Didáctica	X

La interpretación que ofrece de su representación de didáctica ofrece diversos elementos a considerar. En primer lugar, utiliza la metáfora del árbol para representar el transcurso de la vida que se convierte en un continuo movimiento de aprendizajes. Su expresión, *“Lo que muestra es como uno entra sin saber nada y al final pues también sale sin saber nada; pero al menos sabiendo que salió así para aprender más”*, también es metafórica, puesto que ella puede tener el sentido de que son tantas las cosas que hay que aprender, que al final de todo el camino es muy poco lo que se logra. La cantidad de conocimientos y de productos simbólicos de los cuales un ser humano tiene la posibilidad de apropiarse dependen, pues, de todo lo que la humanidad ha producido a lo largo de su historia y, ésta, es tan amplia que un solo ser humano no logra apropiarse de todo el saber de la humanidad. Así lo corrobora con la expresión que sigue a la anterior: *“Entonces yo lo tomo por el lado de que la vida es tan corta para lo que uno tiene que aprender que tienen que haber todas esas intersecciones”*. Pareciera como si las intersecciones estuvieran dadas por la intervención didáctica. Es allí donde el profesor entra en la vida y en la historia del saber de un sujeto, reconociendo que su acción es limitada puesto que en la interrelación del saber de uno y el saber de otro se darían muchas más posibilidades. Trasluce, entonces, una convicción acerca de la labor propia del sujeto en el camino de sus

aprendizajes. El sujeto va más allá de la relación didáctica que media la apropiación de un saber, aunque ésta puede servir como punto de partida. Lo anterior se deduce de la afirmación del docente: *“Es lo que yo manejo, es como cuando uno le enseña algo a un estudiante, a pesar de que quiere darle lo mismo a cada estudiante, siente uno que es tan poquito que pretendo que busque cosas mucho más allá de las proporcionadas”*.

En segundo lugar, y consecuente con lo anterior, el profesor expresa una representación del sujeto que aprende, concibiéndolo en sus posibilidades y en sus diferencias con los demás. La recepción de un saber enseñado no es la misma de un sujeto a otro, y dependiendo de cada sujeto, el profesor utiliza uno u otro método: *“Porque lo que se le dicta a uno difiere de lo que se le da a otro, porque no es la misma didáctica ni la misma metodología para A que para B y C”*.

En tercer lugar, la representación del saber está dada por objetos geométricos, figuras sólidas que se transforman a lo largo del esquema. En primer lugar y, como lo interpreta D7 son herramientas que además de ser apropiadas por el sujeto pueden ser utilizadas por él, que crecen, porque el conocimiento es mayor; sin embargo, el profesor puntualiza que también varían de tamaño, de mayor a menor, hacia el final porque *“al final llegan en forma de pequeñas figuras geométricas más sólidas pero más pequeñas porque ahí se enfrentan a un árbol cada vez más grande y esa es la vida una sed de conocimiento inalcanzable, porque entre más aprende uno, más tiempo se requiere para tener que aprender todo lo que hay”*. Interpretación que concuerda con el inicio de su explicación.

Tres elementos, pues, que reconoce este profesor en la didáctica: el saber como un gran producto humano, ilimitado, inabordable por su tamaño; el sujeto que se apropia de un saber de manera diferente a los demás dependiendo de su aspiración a poseer o no un saber y, el saber como figura sólida, material, que varía de tamaño según se den los aprendizajes, y el deseo de saber más. Esta

interpretación se convierte en el eco de tres de las disciplinas organizadoras de la didáctica: la psicología, la antropología y el psicoanálisis. La antropología, porque reconoce el saber como una construcción del conjunto de la humanidad, tal y como se señala con Barbier (2003): “El saber es la obra colectiva de la humanidad”. La psicología, porque se reconoce que ese saber se da a partir de la comunicación, del acompañamiento, el habla y la escucha cuidadosa (Astolfi y Develay, 1989, 113-114), y el psicoanálisis, porque se reconoce que la búsqueda de nuevos aprendizajes está mediada por el deseo de saber.

El anterior discurso sobre las representaciones de la Didáctica se materializa en la relatoría que da cuenta en su discurso sobre las prácticas docentes. Así, el profesor inicia su relato reconociendo la importancia de su módulo con relación a lo que los estudiantes esperan y proyectan de su elección de objeto de estudio. *“Este módulo es bastante particular e importante, ya que se recibe al estudiante con grandes expectativas de qué fue lo que entró a estudiar en realidad, así que el manejo y trato es clave para poder dictar el módulo”*. Como los estudiantes son de primer semestre, el módulo que dicta el profesor se constituye en la entrada inicial al saber por el que ellos han optado recorrer; y, el profesor sabe que aunque sus alumnos no poseen el concepto base de manera acabada, ellos han tenido un acercamiento a ese saber desde sus experiencias previas. Por ello, el profesor, antes que presentarse, pregunta por el saber que ellos tienen, no esperando la respuesta sabia, al fin y al cabo, él sabe que los estudiantes no la tienen, sino más bien tratando de acercar el saber sabio al saber de la vida que ellos poseen. Esto se deduce de la escritura del profesor: *“Para mi uno de los días más importantes es el primero, ese día es cuando se ponen las reglas del juego a nivel general. El primer día de clase los estudiantes están en silencio y esperan a que me presente, pero antes de presentarme les pregunto ¿qué es Diseño? Ellos se quedan callados la mayoría de veces y esto me da pie a mi para romper el hielo diciendo algo muy simple, como por ejemplo un círculo es diseño, una letra es diseño y así, de esta manera, ellos empiezan a interactuar y empiezo a preguntarles el nombre,*

para que se sientan partícipes del momento y para que den su opinión del tema que se está hablando”.

El primer contacto, es entonces fundamental, tiempo y espacio en el que se establecen las relaciones; es decir, sabe que la presentación personal es importante, sin embargo, la tensión que puede darse desde una posición de autoridad, habilitada por la posesión del saber, el profesor la diluye, promoviendo más la interacción y la participación a partir de los saberes del alumno. Para ello, el profesor crea un clima de confianza, *“rompe el hielo”, “distensiona el ambiente”*. Esta preocupación del profesor refleja un saber acerca de las relaciones interpersonales y grupales que se establecen en las situaciones de aprendizaje, saber que ha sido objeto de estudio de la psicología aplicada a la educación y, que desde la pedagogía se reconoce como un momento pedagógico fundamental para el establecimiento de una relación armónica entre profesor-alumno. Forma parte del contrato pedagógico lo que expresa el profesor cuando les comunica a sus estudiantes que *“pueden contar conmigo incondicionalmente”*. El profesor, con su discurso, revela una actitud de acercamiento frente al estudiante, consecuente con su preocupación por establecer una “buena relación”, tanto en el sentido pedagógico, al tener en cuenta al sujeto con sus temores frente a una figura de autoridad, como didáctica, al retomar el saber con que cuenta el sujeto en el primer encuentro.

Una vez establecido un primer contacto cordial, el profesor pasa a los objetivos del saber, propiamente didácticos: *“escribo en el tablero, los temas que vamos a ver durante el módulo y les doy algunas bibliografías. Después les comento cómo manejo el sistema de evaluación y también les cuento qué son los módulos, qué porcentajes tienen y qué es el proyecto integrador”*. Los temas son los objetos de aprendizaje; la bibliografía, los recursos de apoyo para la apropiación de un saber; el sistema de evaluación, el seguimiento de los aprendizajes; los porcentajes, las exigencias institucionales para la evaluación de los aprendizajes. Todas estas

variables que contempla el profesor pueden estar consignadas en un programa preestablecido por la institución, tal como lo señala en su relato: *“En la Academia de Dibujo Profesional, los módulos se manejan en un tiempo de días hábiles, ligándose a un programa que ya está preestablecido por la institución”*, sin embargo, “el programa”, no se convierte en un programa rígido, *“pero que en ningún momento es rígido, ya que nosotros como docentes tenemos flexibilidad en el manejo del mismo”*. La flexibilidad del programa, parte entonces de la actitud que el mismo profesor tiene hacia el saber y hacia los sujetos. El programa, las condiciones normativas, lo que se espera de las apropiaciones de un saber determinado, se constituyen como elementos esenciales del contrato didáctico. Así, el estudiante sabe qué espera su profesor con relación al saber objeto de aprendizajes y sabe cómo el profesor evaluará si éstos son apropiados o no por parte de él.

Para este profesor es fundamental el seguimiento de los aprendizajes que se traduce en una constante evaluación del trabajo creativo de los alumnos. En este sentido, el profesor expresa un saber acerca de uno de los aspectos básicos de la situación didáctica: la progresión de los aprendizajes. Para ello, recurre a una primera evaluación diagnóstica al proponer *“un trabajo para el siguiente día, donde es totalmente creativo y les advierto que no estoy midiendo habilidades de dibujo sino creatividad y ante todo recursividad”* al finalizar el primer día de clase. Reconoce, además que el aprendizaje es una actividad continua, trascendente: *“ya que cada día, cada hora, cada minuto, sin dejar por fuera, a los segundos se está evolucionando”*.

Así como los aprendizajes se constituyen en un proceso, las relaciones interpersonales y grupales también: *“Cuando llega el segundo día, la relación se empieza a afianzar más, lógicamente empiezo a conocer los estudiantes tanto como grupo, como individualmente”*. En este sentido, realiza un segundo acercamiento a sus estudiantes a través de la explicación de los temas, no de

manera teórica, conceptual, sino acercándolos a los objetos de saber a través de la narración. Se puede deducir del escrito del profesor que éste posee un saber acerca de cómo comprenden los sujetos un concepto. La comprensión de las representaciones es objeto de estudio de la Psicología que postula, que existen diferentes maneras de llegar a dicha comprensión, entre las que se encuentra la narración. En efecto, la psicología cultural sostiene que existen dos formas de apropiación de un saber, formas que están estrechamente relacionadas con el objeto de saber. Así, existe una forma de pensamiento paradigmático, propio de las matemáticas, la lógica, las ciencias que por sus niveles de teorización, conceptualización y formalización exigen del sujeto una comprensión en este sentido metódico. También existe otra forma de pensamiento, el narrativo, propio de las artes y las disciplinas humanas, que propone que un sujeto comprende el objeto de saber a partir de la construcción de relatos en los que la subjetividad es fundamental (Bruner, 1987). Este profesor considera que el objeto que tiene a su encargo transmitir pertenece a esta segunda categoría del pensamiento. Así expresa: *“Empiezo a explicar el tema como si fuera una historia y constantemente les pregunto y trato de repetir, para que les quede claro lo que les estoy hablando. Hay algo en este módulo y es que para todos los talleres hay que pensar y desarrollar, así que para mí es importante que se comprenda el tema”* y corrobora esta idea en el grupo de discusión cuando dice: *“es que todo se vuelve como un cuento, cada módulo. Entonces uno se vuelve como un culebrero dentro del salón, no solo por lo que se enseña sino por los movimientos que uno ejecuta, saber como acercársele al que se esta durmiendo y no hablarle mas duro, sino mas bajito para hacer un paréntesis y decir “Hagamos silencio para que el no se despierte”; entonces es como involucrar a toda la clase dentro de lo que uno está diciendo, y saber que son al menos 80 ojos los que lo miran a uno y que la clase se volvería demasiado tediosa para ellos sabiendo que son muchachos tan hiperactivos”*.

Estas representaciones del profesor pueden considerarse como una expresión del concepto de transposición didáctica, en tanto que se preocupa por las diferencias entre la naturaleza del saber *docto* y la fuente del saber del sujeto, en este caso sus alumnos. A través de la narración, que incluye los gestos, las pausas, la prosodia, el docente capta la atención de los estudiantes y mediante el recurso de la repetición y de la demanda de “pensamiento y desarrollo” de una idea, intenta que los estudiantes comprendan. Esta es pues una representación fuerte del aprendizaje, al concebirlo como comprensión y no sólo como acumulación de conocimientos. Representación que va acorde con la de progresión de los aprendizajes. Por otro lado, si se afirma que el profesor tiene cierta concepción que, desde la Didáctica, puede considerarse como transposición didáctica, implícitamente se expresa que el profesor posee un saber desde la epistemología de su saber específico, puesto que la operación que convierte un saber disciplinar en un saber a enseñar implica un conocimiento de los conceptos, de su historia, de su impacto en la cultura y en la apropiación por parte de los sujetos.

Con relación a los obstáculos epistemológicos, es posible considerar también cierta representación de este profesor. Así cuando expresa: *“Yo pienso que hay un conflicto cuando el estudiante entra a primer semestre y se enfrentan con la primera evaluación y reciben una sorpresa, porque uno no llega aprendido a algo que supuestamente uno debe aprender; entonces si uno llega a un primer semestre, es porque llega muy desde abajo y empieza a alimentarse de todos esos conceptos y cuando se reflejan en los trabajos la mayoría no se va a reflejar bien, entonces es cómo crearles conciencia a ellos de qué y en dónde están fallando, para que en el próximo trabajo mejore”*. Se da un conflicto cognitivo cuando el estudiante se da cuenta de que lo que sabe no es suficiente o presenta un error o que su concepto no es el que se espera desde un saber determinado. A través de la evaluación de un trabajo y la comunicación de dicha evaluación, el estudiante toma conciencia y posición con relación a su saber y al saber esperado. El obstáculo jalona, promueve un cambio conceptual y representacional y el

profesor tiene representación de ello: *“ya que todo es una secuencia, como cuando se aprenden las vocales; entonces todo es una secuencia para que tomen conciencia de mejorar lo que elaboraron mal”*. A partir del reconocimiento del error, a partir de la disonancia, el pensamiento cambia, las representaciones cambian. Es necesario el conflicto para que el aprendizaje se de: *“Entonces ese es un conflicto que siempre se va a dar; pero lo que difiere es el trato con cada uno de ellos es individual ya que hay unos más fáciles y otros de mayor conflicto hay otros más variantes”*.

Con todas estas apreciaciones, este docente reconoce que tiene una representación acerca del sujeto y su relación con el saber. Estudia todas las variables que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluidas las interrelacionales, las cognitivas, los conflictos propios de cada sujeto, los saberes y sus representaciones provenientes de la experiencia y, en fin, a partir de ese saber del sujeto, establece la secuencia de aprendizaje, las operaciones de enseñanza particulares para cada sujeto, los apoyos necesarios: *“uno se vuelve un psicólogo, llega a conocerlos mucho y en un cuarto día puede catalogarlos, como el que no trabaja, el que los trae todos los días, entonces, uno empieza a alejarse un poquito (en el caso mío) de los que más trabajan para darle mas dedicación a los que tienen más problema, aunque no mostrándole a la persona que le voy a ayudar para que no se sientan subestimados como pueden creer a veces los muchachos; sino acercárseles como una persona que también vivió ese tipo de situaciones, y a proporcionar esos conocimientos y poderles decir que les va a servir más adelante”*. Puede afirmarse, entonces, que este profesor tiene una representación acerca de la didáctica que conjuga con su saber pedagógico en el que trata de establecer una relación con sus estudiantes de manera tal que ellos comprendan que, así como ellos ocupan este lugar aquí y ahora, él también transitó por ese lugar para llegar a apropiarse del saber del cual hoy es portador. El saber le confiere al profesor un espacio de poder, un espacio de autoridad pero no para imponer el saber sino para acercarlo a sus estudiantes: *“Se asume un*

poder pero no de conocimiento, el poder que se aplica es para que la clase no se vuelva una nada, es una autoridad que se asume pero sin establecer un poder exagerado, porque a veces sucede que la situación en un salón es muy graciosa y es inevitable reírse con ellos, sin permitir que la clase se confunda con una recocha. Ese es el único poder que se asume y ellos suelen respetarlo”.

7.4 ANÁLISIS DOCENTE 4

D4 es un docente vinculado a la institución desde hace cinco años, su área de saber es el dibujo arquitectónico y ha participado en los programas de formación docente propuestos por la institución.

Su representación de la didáctica es compleja, tal como lo señala el cuadro y el análisis detallado de la información.

Representación Sujeto y Relación con el Saber	Psicosociología	X
	Psicoanálisis	X
	Antropología	X
	Sociología	
	Epistemología	X
Representación Prácticas Pedagógicas y Relación con el saber	Contrato Didáctico	
	Transposición Didáctica	X
	Obstáculo Epistemológico	X
	Situación Didáctica	X

La representación que este docente tiene acerca de la didáctica queda consignada en la gráfica y su interpretación: “La didáctica es como jugar y aprender jugando”. El profesor no expresa de manera más amplia su representación, sin embargo, podemos dar sentido a su expresión si la analizamos más detenidamente. El primer enunciado, “la didáctica es como jugar”, conlleva implícitas varias representaciones. En primer lugar, el jugar es una actividad que produce cierto

placer al sujeto, es decir, quien juega, lo hace no tanto por una obligación o un deber, impuesto desde fuera, sino por el placer mismo de jugar. En segundo lugar, el saber común concibe que para adquirir un conocimiento que tiene una naturaleza diferente al de la vida cotidiana, es decir, proveniente de las ciencias, las matemáticas, etc., se requiere de esfuerzo, trabajo, dedicación, disciplina. Estos saberes no se adquieren propiamente en la casa, en la calle, sino que se debe asistir a una institución, la escuela, para poder adquirirlos. Esta concepción es opuesta a la expresión del docente, oposición que parece explicar el giro que éste le da al problema de la enseñanza-aprendizaje, a la didáctica. Para que un saber pueda ser apropiado por un sujeto, éste debe ser convertido, si se quiere, debe transponerse de manera tal que, en vez de ser una “materia” ardua, sin sentido, sin interés para el sujeto, se convierta en una actividad lúdica, placentera en la que sea posible “aprender jugando”. Se puede observar, entonces, que la comprensión del enunciado del profesor puede entenderse desde la perspectiva del saber común, del saber popular, complementada con la formación como docente. La afirmación encierra, pues, un saber acerca del sujeto, de las tendencias hacia lo placentero, de cómo suscitar deseo en aquello que aparentemente no tendría ningún interés para la vida, de cómo cambiar la presentación de un saber para que aparezca menos lejano al sujeto, en fin, menos lejano al saber previo de los sujetos. Se ha señalado que este saber sobre el sujeto ha sido precisado por disciplinas tales como la psicología y el psicoanálisis; el docente, en su formación, ha tenido un contacto con los discursos de estas disciplinas lo que le ha permitido ir construyendo esta representación. Se reconoce, no obstante, que la parquedad de la expresión del docente en la interpretación de su representación gráfica, no permite reconocer y aislar más componentes sobre su concepto de didáctica.

En la interpretación que él hace del gráfico elaborado por D5, podemos reconocer cierta ampliación de su concepción. “*Se parte de unos conocimientos previos*” que permiten ir “*aclarando el paisaje*”, se va “*ascendiendo durante varios planos y se*

va logrando una claridad mucho mas absoluta con su propio ser". Se observa aquí, su representación sobre el aprender: es ascender, ver con claridad, es una operación que realiza el ser. Esta concepción de aprendizaje obedece más a la orientación filosófica que lo considera a partir de la experiencia, que a la orientación psicológica que lo concibe como operación intelectual para la apropiación de conocimientos.

En cuanto a la práctica pedagógica, este profesor expresa en su relatoría: *"Cuando se recibe los diferentes módulos, comienzo a dividir los que se pueden manejar de forma magistral, teórico- practico y así planear la forma en que los voy a mostrar los contenidos dependiendo el nivel de teoría que se necesite, para eso me remito a buscar la bibliografía que sea mas acorde, para tener un buen soporte teórico, sin importar, si la esencia del módulo es práctico"*. Parece que para este docente lo más importante en el desarrollo de sus módulos es el apoyo que puede encontrar en el saber sabio, en la literatura que los expertos ofrecen. Así, la búsqueda de bibliografía se convierte en una actividad fundamental para la planificación de las situaciones didácticas. Dos formas de desarrollo de las mismas parece que privilegia este profesor: la magistral y la investigación del estudiante. *"Teniendo clara la bibliografía, se toman algunos temas para el desarrollo magistral en el módulo, pero se dejan algunos otros para la investigación del alumnado en general, esto como complemento de lo expuesto en mi clase"*.

La clase magistral la combina con actividades lúdicas –acorde con la representación que ha ofrecido de didáctica en la actividad gráfica- *"mesas redondas y juegos donde se puedan confrontar varias opiniones unas con otras de un tema específico o general"*. Los módulos prácticos los complementa con las salidas en las que el estudiante puede confrontar lo aprendido, el saber enseñado, con la realidad, el saber de la vida, de lo cotidiano. Esta manera de concebir los módulos refleja cierta representación de cómo llegan a comprender los temas los

alumnos. En primer lugar, a partir de la investigación propia, pueden complementar lo que han escuchado del profesor. La lectura de bibliografía es importante para llegar a la comprensión de un tema y por ello mismo de su apropiación. En segundo lugar, la puesta en común de las representaciones, la discusión y confrontación de las mismas en las mesas redondas y en los juegos, permite que el estudiante pueda cambiar sus representaciones previas por las necesarias al saber a adquirir. Y, por último, la confrontación entre lo aprendido y la realidad, ayudaría a una comprensión mayor, a un afianzamiento de los saberes apropiados. La didáctica, apoyándose en los estudios provenientes de la psicología social y de la cognitiva, se pregunta por las formas como un sujeto llega a apropiarse del saber. A partir de ella se sabe que éstas obedecen a movimientos tanto internos, intelectuales del sujeto como en el intercambio y negociación de las representaciones y de los significados. Así, este profesor ha comprendido estas dos modalidades de apropiación de un saber y parece que las utiliza como herramienta en las situaciones didácticas.

Otra manera de apropiarse de un saber, se reconoce desde la epistemología y desde el concepto de obstáculo epistemológico, retomado por la Didáctica, es a partir de una pregunta, un problema, la búsqueda de su solución, la confrontación entre diferentes maneras de resolverlo. De esto es consciente el profesor quien escribe que realiza estas actividades: *“Otras ocasiones los módulos se pueden desarrollar arrojando un problema dentro del tema que nos encontremos, se puede dar libertad para multiplicidad de soluciones o se puede dar una posible solución, sin que ésta sea absoluta, con esto lo que busco con el alumno es que tenga la necesidad de investigar para comprobar si realmente esa es una buena solución o existe otra mucho mas aplicable al tema”*.

Reconoce, por otra parte, que en ocasiones se presentan dificultades con los alumnos, principalmente provenientes de las representaciones y significaciones que ellos poseen sobre un saber y las actividades propuestas por el profesor para

la apropiación del saber en cuestión. Esto queda expresado en la relatoría del profesor así: *“Una dificultad que se presenta en ocasiones es cuando al alumno se le indica que debe hacer un trabajo de campo, por ejemplo durante un módulo se les pidió que averiguaran materiales, realizar una serie de cotizaciones y conocer unos posibles proveedores para la elaboración de un objeto. Muchos alumnos asumieron con responsabilidad, pero otros dijeron que esto no les servía para nada. Se les explico la razón del ejercicio, el cual estaba fundamentado en la experiencia del vivir, un proceso el cual no están acostumbrados”*. Existe pues, una resistencia que se opone al cambio, a la apropiación, al aprendizaje. Estas resistencias provienen del saber común y es a partir de ellas como el profesor debe negociar e integrar para que puedan modificarse a favor del saber que la enseñanza se propone. Este es un conflicto que la antropología lo ha estudiado ampliamente, enmarcándolo en el estudio de las representaciones sociales y culturales. Hay diferencias entre las representaciones sociales y culturales provenientes del saber común, de la vida, de la experiencia y la representación que las sociedades científicas han construido sobre la vida y la experiencia. Confrontar estas representaciones para que se produzca el cambio, es tarea del didacta.

El profesor utiliza, como recurso frente al conflicto socio cognitivo la explicación a través del lenguaje; es la expresión de su convencimiento y creencia construida a partir de un saber histórico y teórico lo que les comunica a sus alumnos con el fin de que ellos encuentren una nueva significación o, por lo menos, acepten recibir un saber determinado, el cual en un principio no poseía ningún, o poco, valor para ellos. Así se puede interpretar el escrito del profesor: *“En el módulo de historia en especial siempre se presenta la misma pregunta del alumno ¿para qué este módulo? Ahí es cuando entro a mostrarles lo importante de la historia para el desarrollo de un buen diseño, les explico que si no se conoce la historia es casi imposible traer un buen diseño, ya que no tiene un soporte teórico. Después de esto los alumnos aceptan mucho más el módulo como tal, puesto que ellos en*

muchas ocasiones no les gusta la historia, no por que sea aburrida es porque en su momento (colegio) no les agradó la forma en que fue mostrada-“. Se observa que el profesor tiene en cuenta, además, la historia de la relación del sujeto con el saber, es decir, él sabe que a veces los alumnos rechazan determinado objeto de saber debido no al saber mismo sino a la relación que ha tenido con él, a partir de sus acercamientos a él, tanto en la vida como en la escuela. Si esta relación ha estado marcada por signos poco placenteros, el alumno rechaza su nuevo encuentro con el saber; por el contrario, si los encuentros han sido placenteros el sujeto siempre buscará la manera de agrandar ese saber.

7.5 ANÁLISIS DOCENTE5

D5 es un docente vinculado a la institución desde hace 17 años, su área de saber es dibujo y expresión, ha participado en los programas de formación propuestos por la institución.

Su representación de la didáctica es compleja y completa, tal como se muestra en el cuadro y en el análisis detallado.

Representación Sujeto y Relación con el Saber	Psicosociología	X
	Psicoanálisis	X
	Antropología	X
	Sociología	X
	Epistemología	X
Representación Prácticas Pedagógicas y Relación con el saber	Contrato Didáctico	X
	Transposición Didáctica	X
	Obstáculo Epistemológico	X
	Situación Didáctica	X

La representación que este docente tiene de la didáctica, según su representación gráfica e interpretación, es que ésta se constituye como en un ascenso, en la escalada de un espacio que tiende hacia la apropiación de un conocimiento absoluto. Esta escalada se inicia a partir de una serie de conocimientos confusos que luego se configuran en saberes previos sobre los cuales se empieza a subir. Es como si los conocimientos confusos se organizaran en teorías, en discursos – de ahí el libro que se expresa como texto- y la labor didáctica se dirigiera a aclarar esos conocimientos, a complejizarlos, como si entraran en un nuevo campo de conocimiento más absoluto. Esto se deduce de su interpretación: *“vemos que el libro no está en primerísimo primer plano, sino que antes de ese previo conocimiento hay una serie de arbustos, que es cuando no se ha llegado a él. Cuando ya tengo estos previos conocimientos, todo se empieza a aclarar y comienzo desde lo llano del terreno a subir, a escalar un espacio y vemos que termina en un **conocimiento absoluto** con mucha claridad en lo que se pretende establecer”*. Está implícita, entonces, la concepción de que para llegar a un saber superior, absoluto, es necesario partir de todos los saberes anteriores que deben transformarse en el espacio, a través de una ascensión. La didáctica sería el camino de esa ascensión.

La labor del maestro la expresa en la interpretación que hace del gráfico de D4. Mientras que el estudiante juega al azar en el proceso de aprendizaje, el maestro juega con un propósito: *“aunque es el conocimiento de dos personas el que se puede establecer en el juego en donde una esta muy centrada en lo que quiere y la otra lo esta haciendo muy al azar”*. De dónde viene el saber del maestro que sabe lo que quiere, lo expresa en su relatoría: *“Al tener conocimiento de causa (el módulo)”*. En otras palabras, el maestro sabe qué se debe enseñar, qué se requiere para que un estudiante llegue a un saber determinado, gracias a que conoce los elementos necesarios. Sin embargo, entre la dirección y el azar, en el juego de la didáctica, no debe primar sólo la dirección de aquel que sabe, sino que debe integrarse con los saberes, deseos e intenciones que tienen los estudiantes

frente a ese mismo saber: *“Al conceptualizar que la transmisión de un saber es una reflexión, en la cual tienen una participación activa; tanto el educador, como el educando, los cuales participan al unísono de la asimilación de unos conocimientos que se aportan mutuamente”*.

En consecuencia, para la situación didáctica, el saber del maestro no se convierte en un saber absoluto, único y poderoso sino que debe interactuar con el saber de los estudiantes. El ejercicio de un poder vertical por parte del maestro, gracias a la posesión del saber, queda aquí diluido, distribuido en la reflexión y discusión de los saberes, realidad que se traduce en un clima de confianza, de interacción espontánea que ayuda a facilitar el camino de ascensión. *“...dicho saber no se puede considerar como un absolutismo de quien lo transmite, sino que tiene ingerencia de quien lo recibe. Al no establecer que el docente es el dueño absoluto de la verdad y que los participantes; también poseen previos conocimientos esto hace que se rompa el distanciamiento y se genere un nexo de unión, entre los involucrados en el campo de la educación”*. Reconoce, entonces, que la dinámica grupal es más enriquecedora a partir de los intercambios de representaciones y significaciones que los sujetos poseen. Este reconocimiento se traduce en un acortamiento de distancias, en el reconocimiento del otro en tanto su saber es importante, a pesar de que la experiencia y la vida que el maestro ha recorrido, por pertenecer a una generación anterior, sean de orden diferente al del estudiante, más inexperto, inacabado, en vías de ascensión. *“No debemos establecer distancias, barreras, sino buscar cierta empatía con ellos, al romper la brecha generacional se puede gestar un acercamiento que redunde en beneficio de las partes”* y, *“Se puede precisar que la labor del docente como una actividad muy relevante, pues al tratar del estado de inacabamiento a ciertos seres en cuanto a saberes se refiere, su labor no solamente se limita al acenso intelectual, sino también a lo intelectual del individuo”*.

Esta serie de representaciones expresadas en el discurso del profesor permiten reconocer que él tiene conciencia de la importancia de reconocer la relación que un sujeto ha tenido con el saber. No se desconoce ese saber sino que se considera como relevante. Esta representación de la didáctica es acorde con los conceptos y con las disciplinas que han ayudado a su organización como campo disciplinar en tanto su objeto se dirige al estudio de las representaciones, sus formas de apropiación, el cambio que en ellas se opera a partir de la intervención didáctica y la manera como ellas circulan en espacio social. Así las afirmaciones que se han resaltado del discurso del profesor se enmarcan en los campos disciplinares de las ciencias humanas y sociales, tales como la psicología social, el psicoanálisis y la antropología. En la psicología social, porque el profesor reconoce la importancia de establecer ambientes de aprendizajes adecuados en los que el grupo y su dinámica es fundamental para la reflexión y negociación de significados. Del psicoanálisis porque establece la importancia de la historia que el sujeto tiene con los objetos de saber, su forma de acercarse, su forma de apropiarse y su forma de habitar en esos saberes. De la antropología, porque reconoce la diferencia del saber entre las generaciones y establece un lugar en el que la distancia sea menor para poder acercarse a las significaciones que las generaciones menos expertas poseen de un objeto de saber, sin imponer el suyo como lugar de poder.

Con relación a las prácticas pedagógicas que este profesor realiza en los módulos, se deduce de lo escrito en el relato que el primer contacto con el grupo es fundamental, en tanto es en ese primer momento cuando se establece una relación cordial, en la que los alumnos interactúan, expresan sus expectativas frente al saber y frente al profesor. En esta relación el profesor toma su posición como portador del saber y, consecuente con el análisis del gráfico, toma en cuenta la posición del alumno como quien asimila ese saber. *“De la buena asimilación del saber, de la satisfacción frente a lo que espera el estudiante, habrá una proyección hacia la vida profesional: Al realizar una retrospectiva de lo acaecido*

en el módulo, me posicione en el salón de clase, en el primer día, empezamos a interactuar, en un grupo que no conozco. Tanto ellos como yo tenemos expectativas, en cuanto al módulo de Ilustración, en formas diversas, yo como transmisor de un conocimiento y esperando poder llegar a cada uno de ellos, y que dicho aporte sea de entera satisfacción, para que tenga una buena repercusión en su futura vida profesional y ellos como asimiladores de una temática que considero es nueva en su diario aprendizaje”.

El contrato didáctico consistirá en la presentación del programa –saber a enseñar– aclarando los objetivos, proponiendo materiales y caminos a seguir, la expresión de lo que el profesor espera de sus estudiantes y las reglas de juego a seguir. La manera como se desarrolla el módulo, es decir, las situaciones didácticas que propone el profesor, es explicitada por él de la siguiente forma: *“Normalmente se establece el parámetro del día y se hace una inducción general para el colectivo. Obviamente surgen dudas y ellos pueden decir “explíqueme de otra forma” y teniendo en cuenta que todos son heterogéneos se determina con cada uno, y posteriormente como es casi personalizado, entonces a algunos les da pena preguntar; entonces en el curso del módulo se le encamina a esa persona de acuerdo a lo requerido. Al menos creo que eso es lo que hacemos la mayoría”.* Con esta descripción el profesor revela su representación acerca de los aspectos que se deben tener en cuenta para el cumplimiento de las finalidades de cada día: en primer lugar, el tema, presentado por el profesor. En segundo, las dudas que surjan de la exposición del docente, dudas que el docente deberá resolver a partir de diferentes formas de presentar el objeto de saber. Cada forma de acercamiento al objeto de saber debe tener en cuenta la especificidad del sujeto pues, en palabras del profesor, *todos son heterogéneos*. La especificidad del sujeto la determinará el profesor a partir del diálogo, del reconocimiento de su forma de ser, incluso la de su carácter –*tímido*, por ejemplo- y en relación con el objeto de saber. Esta descripción revela, pues, varias representaciones del profesor con relación a los conceptos de la didáctica. Se parte de un saber sabio, el establecido por el

canon, que se expresa en el programa y sus objetivos, saber que variará dependiendo de la actividad mental y de la actitud de los sujetos: inquietud, duda, demanda, frente al saber. El profesor propone una presentación del saber conforme a las características de cada sujeto. En este sentido, se puede considerar que el profesor está realizando una transposición didáctica en tanto varía el saber objeto al saber que cada sujeto requiere. Para realizar esa transposición el profesor debe, en principio, conocer de su disciplina, de las diferentes formas como ella ha evolucionado, se ha desarrollado a lo largo de su historia; sin este saber, no es posible pensar las diferentes formas de presentación de un objeto, por tanto, implícitamente este profesor tiene un saber epistemológico de su disciplina. En fin, al tener en cuenta los cuestionamientos del estudiante, reconoce que la pregunta, la demanda se basa en alguna dificultad para comprender, en un obstáculo que se presenta en la mente del alumno y frente a la cual reacciona. Posee entonces, cierto saber sobre lo que sería un obstáculo epistemológico.

En fin, se puede señalar que las representaciones que el profesor tiene acerca de la didáctica y de su papel en la formación de los sujetos se encuentra reflejada en su concepción de qué es ser un maestro: *“[el trabajo] debe ser impecable, de altura, para poder exigirles la misma calidad o más al estudiante”*. Esta representación conduce a la imagen del maestro como modelo, tanto en su saber, como en su actitud frente al saber y la manera de transmitirlo que resulta de gran importancia frente a la transformación del sujeto, en tanto que si el maestro es un buen modelo, el alumno tendrá cierto ideal frente a él y de alguna manera querrá seguir sus pasos. El modelo se convierte en una herramienta para el camino pues brinda confianza al estudiante. Para que haya confianza este modelo debe ser alcanzable, es decir, no debe ser algo lejano a los ojos de los estudiantes, por ello la confianza que puede manifestarse, incluso, a través de la amistad, relación que no significa que el profesor pierda su lugar de autoridad, sino más bien en la que éste promueve un acercamiento con el alumno. Esta representación hace eco a

principios pedagógicos fuertes, principalmente en las pedagogías llamadas no tradicionales, en los que se reconoce que para la apropiación de un saber se hace necesario el establecimiento de una relación pedagógica en la que el estudiante pueda expresar sus dudas, sus inquietudes, pueda relacionarse con el maestro sin temor a sentirse rechazado, precisamente por no saber. Esta representación, en últimas, pone en juego aquella representación del didacta que no se detiene en la puerta del salón de clases, con un programa preestablecido, sino que entra en la relación con el otro, a través del saber pedagógico.

7.6 ANÁLISIS DOCENTE 6

D6 es un profesor vinculado desde hace 8 años a la institución, su área de saber es la publicidad y ha participado en los programas de formación ofrecidos por la institución.

Su representación de la didáctica es compleja, tal como se muestra en el cuadro y en el análisis detallado de la información.

Representación Sujeto y Relación con el Saber	Psicosociología	X
	Psicoanálisis	X
	Antropología	X
	Sociología	
	Epistemología	X
Representación Prácticas Pedagógicas y Relación con el saber	Contrato Didáctico	X
	Transposición Didáctica	X
	Obstáculo Epistemológico	X
	Situación Didáctica	X

La representación del concepto de didáctica de este profesor queda expresada en su interpretación del gráfico que realizó de dicho concepto y de la del gráfico de

D2. En primer lugar, estas interpretaciones revelan que el profesor concibe la didáctica como una acción del docente cuyo objetivo es la conducción de un sujeto hacia la apropiación de un saber. *“Pienso según la gráfica [de D2] que los docentes tenemos la función o misión de llevar al alumno hacia un horizonte de conocimientos tan profundos como el mar”*. Para lograr ese objetivo, el docente debe tener en cuenta cómo se va construyendo el saber, con qué dificultades se encuentra el alumno, cuáles son los obstáculos a superar. *“En ese andar pretendemos que el alumno labre su camino superando los diferentes obstáculos que se pretenden, en esa búsqueda siempre habrán obstáculos, y la mejor forma de vencer esos obstáculos es la misión nuestra, la enseñanza también es ubicar obstáculos”*. Esos obstáculos serán diferentes para cada sujeto quien posee diversos recursos y estrategias para llegar a la apropiación de un saber. Ayudar a descubrir al sujeto los recursos con los que cuenta es también misión del maestro. *“Lo que planteo es que el sujeto tiene varias alternativas de llegar a un objetivo y somos nosotros los encargados de hacerle descubrir cuál es la mejor alternativa. Hay varios personajes que pueden llegar al mismo objetivo a través de diferentes alternativas”*. Esta expresión de las representaciones del profesor corresponden a un saber acerca del sujeto, de su funcionamiento mental, de la manera cómo éste llega a aprender, de los requerimientos de una guía que le ayude a descubrir las estrategias más adecuadas para dicho aprendizaje. Este saber del profesor puede insertarse en el discurso de la psicología, especialmente la cognitiva y genética cuyo objeto de estudio se centra en las representaciones del sujeto y las maneras como éstas salen a luz y se desarrollan. Saber que la didáctica ha retomado para constituir su objeto, también dirigido hacia la representación.

Por otro lado, reconoce la importancia de la relación que el sujeto ha establecido con el saber, cuál es la distancia que tiene con él, qué representa su saber en el conjunto de su vida, de su historia. *“Cada persona tiene una serie de dificultades, ya sean emocionales, familiares o afectivas, el otro puede ser de amor hacia la materia... algunos tendrán un amor más elevado que otros o interés o desinterés,*

cómo lograr que los desinteresados tengan mas interés puede ser un obstáculo, crearles problemas para que ellos venzan esos obstáculos”. Ese saber sobre el sujeto es esencial para el profesor en tanto se convierte en una herramienta de su quehacer. Al fin y al cabo, la apropiación de un saber no sólo corresponde a la vida intelectual del sujeto sino, más allá de ella, está implicada en su desarrollo personal en conjunto: relaciones familiares, afectivas; emociones, deseos, intereses.

Estas representaciones sobre el sujeto, el aprendizaje y la enseñanza se reflejarán en el relato que construye a partir de su práctica pedagógica. En éste revela reflexión, teorización y método, en tanto ha elaborado un programa de intervención en diversas fases y en el que el componente de formación como docente juega un papel importante. *“Haciendo un ejercicio desde el imaginario que usted cariñosamente me invita a una mirada a mí mismo. Donde me recuerda que ser maestro debe ser el reflejo de lo que somos, que no es un hacer que es un ser y un vivir... Es tal vez un informe de reflexión donde trato de resumir mi manual personal de trabajo y llego a la conclusión que se soporta en cuatro fases: 1 Indagar y conocer 2 Motivar y persuadir 3 Formar y 4 Aplicar y representar”.*

En la primera fase, indagar y conocer, el profesor parte de las expectativas de sus alumnos frente al saber en cuestión. Propone a sus estudiantes que expresen lo que esperan del saber, de la significación que le dan frente a la vida presente y frente a la vida profesional. Con este ejercicio pretende “romper el hielo” para crear un *“ambiente cálido al interior del aula”*. *“El contacto inicial, permite romper el hielo y construir un ambiente cálido al interior del aula, su objetivo es percibir sus pensamientos, conceptos y opiniones acerca del módulo y su relación con la carrera. Es crear la oportunidad para que ellos expresen libremente lo que creen que es el módulo”*. La descripción de esta primera fase de su práctica pedagógica revela las representaciones que el docente tiene acerca de la importancia de conocer, como docente, los comportamientos individuales de sus estudiantes, de

sus expectativas, deseos, temores y dudas que genera todo inicio de una relación interpersonal, más aun cuando en esta se presentan unos roles tan definidos y marcados por las relaciones de poder frente a un saber determinado. Estas representaciones responde a un saber de la psicología, para la que el clima propicio que se establece en un grupo es fundamental para que el estudiante pueda sentirse cómodo y seguro para expresar sus expectativas, sentimientos, dudas, etc.

Reconoce, por tanto, la importancia de crear las condiciones propicias para la comunicación y el diálogo. De igual forma posee una representación en la que el deseo, interés y motivación del estudiante es fundamental para el desarrollo del módulo; reconocer la importancia de estos componentes de la vida del sujeto es fundamental puesto que es a partir de la historia del sujeto en la relación con el saber y su deseo de saber como puede cimentar el interés por los contenidos y actividades del módulo que conduce. Para llegar a este conocimiento, recurre a la escucha de lo que el estudiante puede expresar, como en el caso en que se presentó una dificultad: *“...opté por dejarlos hablar y escucharlos, cuando terminaron les dije que pensaba que el problema era más importante y finalmente ellos mismos hicieron caso omiso al problema y como cosa curiosa los muchachos se adaptaron al horario y no hubo problemas, solo uno continuó inconforme. Entonces pienso que ante un problema en vez de echarle combustible y complicar mas las cosas, se debe tener una actitud mas de omisión y hacerles ver que hay cosas mas importantes que esos pequeños problemas”*. Reconoce, entonces, que en el proceso de aprendizaje pueden presentarse problemas que no necesariamente están relacionados con el saber mismo, sino con la vida del sujeto, sus costumbres, el manejo de su tiempo y lo que desea aprender a partir de ciertas normas y reglas.

Tanto el saber de la psicología como el del psicoanálisis son fundamentales para el establecimiento de una buena relación, en palabras del profesor, un

contrato pedagógico. Para éste no sólo es indispensable el saber proveniente del alumno, sino también las expectativas que los estudiantes tienen, sus representaciones, acerca del profesor ideal: *“Algunas veces en esta fase ejecuto un ejercicio, lanzo una pregunta: qué esperan de su profesor o cómo es su profesor ideal”*. Todo este conjunto de saberes conducen al profesor a establecer también el contrato didáctico: tiene en cuenta el saber de los estudiantes y el saber al que se espera llegar después del aprendizaje; se establecen las reglas, los lineamientos para llegar a este objetivo; se busca la manera como la labor didáctica sea enriquecida con la pedagógica: *“Aquí me comprometo a cumplir sus exigencias a cambio que ellos, como estudiantes, cumplan las mías. Este sencillo método me permite conocerlos, hacerme conocer, crear un ambiente cálido de diálogo, construir parámetros claros de conciliación y concertación, establecer normas y lineamientos. Es como ejecutar de una forma amena y didáctica el contrato pedagógico”*. Así, pues, al igual que otros de los docentes que participan de esta investigación, reconoce la importancia de relacionar pedagogía y didáctica.

En la segunda fase, cuya base fundamental es la del primer contacto, entrará a utilizar diversos recursos, materiales provenientes de diferentes ámbitos y que proveen significaciones variadas a los estudiantes. El recurso a diversos materiales, especialmente los relacionados con los relatos, las anécdotas, el humor, revelan un conocimiento del profesor del medio cultural en el cual circula su saber; de ahí que se pueda considerar que posee un saber antropológico que pone en juego en las situaciones didácticas: *“Una vez determinados los niveles de motivación, la empatía hacia el profesor y los temas del módulo, comienzo el proceso de motivación y es aquí donde trato de crear ambientes que estimulen la motivación como: anécdotas, visitas, prácticas en el medio, cliente real, invitado especial, juegos, películas y material audiovisual aunque este último ya es común para ellos”*.

El recurso al lenguaje, a la narración, al acercamiento de la significación del concepto propio del saber hacia el saber del estudiante, revela, igualmente una representación sobre la transposición didáctica puesto que no se limita a la transmisión de un saber conceptual y sabio, cuyo lenguaje puede resultar distante y ajeno al estudiante, sino que lo acerca a éste, le ofrece diversas vías de entrada para que forme su representación a partir de lo que ya sabe, posee, tiene significación para él. *“Trato de hacer charlas más que clases magistrales la diferencia entre ellas es el uso del lenguaje con las mismas palabras que ellos mismos emplean en su hábitat universitario y en su forma cotidiana de comunicarse es decir el empleo de insights, este manejo permite un acercamiento y genera cierta confianza por parte del alumno. A parte de ello incluyo un toque sutil del humor a través de historias y algunas anécdotas”*. Así, la asimilación de un saber se convierte en un movimiento en el que se da un intercambio de significaciones, en las que unas prevalecen sobre otras y sobre las que el sujeto va descubriendo (*insights*) sus nuevas representaciones. En fin, para este profesor el pensamiento narrativo, que se acerca más a las representaciones del sentido común, es fundamental como herramienta para la construcción de los conceptos.

El acercamiento al sujeto lo realiza no sólo desde el saber objeto de enseñanza sino también y, como punto de apoyo para la labor didáctica, a través de una aproximación personal: *“Otro aspecto que ellos valoran es la charla personal, sienten que el profe les interesa, que se preocupa, que les dedica su tiempo, sienten que son importantes, los estudiantes en su mayoría por su condición de adolescentes creen que son carentes de afecto y un simple saludo afectuoso, un apretón de manos, un tinto que se comparte, una mirada a los ojos y una palmadita despiertan algo más importante que la creatividad: la motivación y el deseo. Debo encender la llama de la curiosidad y el deseo por aprender y esto solo lo logro si conozco a mis estudiantes, cuáles son sus gustos, sus hábitos, sus preferencias, sus debilidades, sus fortalezas, sus emociones, sus afectos, sus*

preocupaciones, etc etc.”. El componente afectivo de la relación abrirá el campo para que la acción didáctica fluya de manera menos conflictiva.

Las dos primeras fases se complementarán con la tercera, a la que denomina de formación, en la que se constituye como ejemplo, como modelo para el alumno por su actitud frente al saber: *“Esta fase es el dominio de los temas, demostrar quién soy como profesional de la docencia y la publicidad, hablar con seguridad, sentir pasión por los conocimientos que se comparten, preparar con rigor todas y cada una de las charlas, buscar los mejores ejemplos, los ejercicios más sutiles, las definiciones más claras, seleccionar las lecturas mas estimulantes, hacer notar las fallas en tono constructivo, ser generoso para reconocer logros, celebrar sus conquistas y la superación de los obstáculos, tratar de ser modelo a seguir con disciplina exigencia y calidad”*. Aquí el profesor revela su concepción de que no es suficiente ser sabio, poseer un saber sino que más importante es la actitud que él mismo demuestra frente a ese saber. Su propio deseo que se traduce en la manera como aborda su trabajo con relación al saber y su transmisión; la pasión que manifiesta a través de sus comportamientos y que permiten que el alumno infiera sus actitudes frente al saber, son de vital importancia. De igual forma, la manera como presenta el saber desde un conocimiento del tema a través de selección de lecturas, de reconocimiento de errores y de logros, de superación de los obstáculos, ayudan a consolidar la relación que ha venido construyendo desde el primer contacto.

Y los resultados no sólo se darán a nivel de relación interpersonal sino también en el nivel de la apropiación del saber. El estudiante habrá adquirido un saber epistemológico de su objeto de estudio, podrá utilizar sus construcciones mentales como herramientas para la elaboración de sus proyectos, podrá evaluar sus propios aprendizajes puesto que el resultado se verá reflejado en los trabajos.

Tal y como lo presenta el profesor, su relatoría frente a su labor pedagógica y didáctica se constituye en una reflexión en la que pone en juego todas sus representaciones y saberes de estos conceptos. Aunque en la narración no utiliza por sus nombres los conceptos que configuran la didáctica y los saberes provenientes de las disciplinas que la organizan, se aprecia que en ella están presentes dichos conceptos y representaciones. El hecho mismo de escribir de manera sistemática y reflexiva su experiencia, se convierte en una manera de recurrir a las representaciones, de pensarlas y exponerlas, de relacionarlas, de resaltarlas. Por todo lo anterior, se puede concluir que este profesor tiene en su haber un saber reflexionado sobre la didáctica y la relación estrecha de ésta con la pedagogía. Tiene en cuenta la complejidad de los conceptos y, hasta donde puede ser conciente, los pone en juego sus prácticas pedagógicas.

La participación en el grupo de discusión confirmará algunas de las representaciones encontradas en el relato. Así, su actuación frente a determinado conflicto que surge con sus estudiantes, recurre a la escucha, y trata de negociar con sus estudiantes: *“yo tuve una experiencia con un grupo de primer semestre en la tarde, y el grupo manifestó estar inconforme con el horario, y no querían recibir clase en esa hora; esa era una situación nueva para mi, y opté por dejarlos hablar y escucharlos, cuando terminaron les dije que pensaba que el problema era más importante y finalmente ellos mismos hicieron caso omiso al problema y como cosa curiosa los muchachos se adaptaron al horario y no hubo problemas, solo uno continuó inconforme. Entonces pienso que ante un problema en vez de echarle combustible y complicar más las cosas, se debe tener una actitud más de omisión y hacerles ver que hay cosas más importantes, que esos pequeños problemas”*. Es consecuente con el clima de confianza y diálogo que ha ido construyendo a lo largo de su relación con los estudiantes; reconoce la importancia de sus intereses pero es firme frente a las condiciones institucionales, que a él mismo le exigen cierta posición de autoridad; se refleja, en últimas, el interés que ha intentado despertar frente al saber en cuestión: *“[Cómo logró*

solucionar el conflicto] Pienso que tuvo que ver mucho la dinámica de la clase y desde un principio poderlos introducir en el mundo de la publicidad y que la realicen desde que ingresan y ponerlos a hacer campañas para ellos es muy importante”.

Por otra parte, su convicción de que el deseo es fundamental para la apropiación de un saber y para su posterior aplicación, se ve reflejada en la siguiente intervención: *“Hay un ejemplo en especial que yo les pongo a mis alumnos y es sobre un tema que trata Facundo Cabral que dice “El que ama su trabajo siempre estará desocupado” se ama tanto un trabajo que no se siente el peso, pero se debe conocer muy bien lo que se hace para poder emitir un juicio. Si después del módulo se sigue pensando igual, entonces hay que hablar. Pero pido que me den la oportunidad de presentarles el módulo y su programa para que vean las ventajas que esto les genera”.*

De igual forma, confirma su saber sobre la necesidad de transformar el lenguaje del saber conceptual y teórico para que los conceptos y teorías puedan ser recibidos y asimilados por los alumnos y, en últimas, para que el alumno llegue a ese saber conceptual y teórico (transposición didáctica): *“Yo creo que se baja [el lenguaje], porque hay un momento que uno debe hablar como lo hacen ellos para que nos entiendan pero desde la óptica nuestra. Por ejemplo en primer semestre: Vamos a hacer una campaña conceptual de medios pero utilizando herramientas que puedan hablar en el idioma de ellos. Pero lo interesante es que a medida en que ellos van subiendo en su proceso y luego se va adoptando un lenguaje más técnico a medida que avanzan y no hay que hablarles como se hacía en el primer semestre; entonces la idea es esa, que en el último semestre el lenguaje técnico sea mucho más profundo”.*

7.7 ANÁLISIS DOCENTE 7

D7 es una docente vinculada desde hace 8 años a la institución, su área de saber es stand y decoración, ha participado en los programas de formación docente ofrecidos por la institución.

Su representación de la didáctica está muy centrada en la situación didáctica, a pesar de que se puede inferir que maneja otros de los conceptos que integran la didáctica. Esto se ve mejor reflejado en el análisis de la información.

Representación Sujeto y Relación con el Saber	Psicosociología	X
	Psicoanálisis	X
	Antropología	
	Sociología	
	Epistemología	X
Representación Prácticas Pedagógicas y Relación con el saber	Contrato Didáctico	X
	Transposición Didáctica	X
	Obstáculo Epistemológico	X
	Situación Didáctica	X

La representación que esta profesora tiene acerca de la didáctica queda consignada en la representación gráfica del concepto y su interpretación. De ellas se puede deducir que para la docente el objeto de la didáctica es la adquisición de conocimientos y el medio para llegar a ello es la utilización de diferentes herramientas y recursos, tarea propia del docente. *“Para mi la didáctica es utilizar una serie de herramientas diferentes que en este caso están representadas con figuras geométricas; la idea del círculo es como un mundo de conocimiento; donde todas esas herramientas al final terminan interrelacionándose, para crear un conocimiento mayor y generar la posibilidad de otro tipo de conocimientos. Son las diferentes formas de dar conocimientos”*. La interpretación ofrecida revela la

importancia que para esta profesora tiene la organización de los conocimientos y las herramientas que se utilizan para lograrlo, es decir, se centra, fundamentalmente en la situación didáctica.

En la organización de la situación didáctica incluye dos elementos: el establecimiento de la relación con el sujeto, las diferentes estrategias o métodos que utiliza con los estudiantes, reconociendo que existen diferencias de acuerdo con los objetos de saber: *“Una de esas herramientas a nivel de didáctica es establecer una relación muy frontal con el alumno. La otra son los métodos con los cuales se utilizan individualmente como metodología con el estudiante. Eso ya depende de cada carrera”*. Reconoce la importancia de identificar estrategias de transmisión del saber que motiven a los estudiantes, así: *“Por ejemplo cuando se realizan exposiciones que tienen que ver con historia de algo, el alumno tiene el concepto de que esa parte de historia es como un ladrillo; entonces se realiza esta exposición mas a nivel de juego, para que al alumno no se le vuelva monótona la historia”*. El juego se convierte en una herramienta que permite involucrar al estudiante, a pesar de sus contactos previos, poco placenteros, con un saber como el de la historia. Esta expresión revela que la profesora tiene en cuenta, en cierta medida, la historia de la relación del sujeto con el saber y la importancia de la motivación para dar vía a los aprendizajes. Desde esta perspectiva, puede decirse que la profesora tiene una representación proveniente de la psicología y el psicoanálisis, disciplinas que hacen énfasis en la necesidad de comprender que existen formas de apropiación de los saberes más placenteras que otras. El juego se convierte en herramienta para dicha apropiación.

La centración de la representación de la didáctica como situación didáctica o situaciones de aprendizaje se verá reflejada en el relato que realiza a partir de sus prácticas pedagógicas. La organización del programa del módulo, la relación de éste con el problema fundamental que se está resolviendo en el semestre, la selección de materiales, la investigación y consulta a partir de saberes más

especializados (Internet, profesores que ya han tenido la experiencia del módulo), la actualización de talleres y ejercicios, serán las actividades didácticas más importantes para esta profesora. *“Inicialmente PROCESO recorro al contenido teórico y práctico que plantea el semestre, después la temática que plantea el módulo en particular, para poder sacar temas y analizarlos uno o uno, este contenido lo busco previamente en lo establecido por la institución. Esta organización trato de hacerla un mes antes del comienzo del semestre normalmente preparo primero los módulos que no he dictado y los tres primeros de inicio de semestre. A partir de allí comienzo una investigación que por lo general es con herramientas de Internet y con los respectivos libros del tema, además si es un módulo nuevo recorro a mis compañeros que lo han dictado para que me expliquen sus experiencias. Los módulos que he dictado regularmente semestre a semestre, los actualizo y cambio los ejercicios cada dos semestres o los intercalo dependiendo del resultado o del objetivo particular de la institución”.*

Una vez realizada la programación general, pasa a la organización minuciosa de cada sesión de aprendizaje: *“Cuando tengo toda la información acumulada, la organizo tema por tema, para después armarla y unirla para el proceso, y que tenga coherencia día a día y se vaya aplicando y enlazando tema con tema. A continuación organizo los temas por días o por semanas, teniendo en cuenta la duración e intensidad del módulo, estos temas se pueden mover dentro del módulo y según el grupo ya que no todos aprenden igual y en cierta medida hay que lograr objetivos y conocimiento, pero hay grupos que exigen que el docente preste atención más en un tema que en otro. Todos los grupos son diferentes”.*

Por último, complementa la planeación de la situación, escogiendo las herramientas de apoyo: *“Al preparar el módulo trato de basar mis clases teóricas en su mayoría con medios audiovisuales y observación de muestras reales, al igual trato de mostrar los objetivos con ejemplos de trabajos de los alumnos de semestres anteriores, normalmente preparo para casi todos los módulos con*

medios magnéticos y además la clase magistral de tablero. Pienso que cuando los alumnos ven las clases bien preparadas ven la responsabilidad del profesor y la seriedad e importancia del tema”.

En su relato, la profesora no se extiende en la relación que establece con los estudiantes y cómo plantea la organización del programa. Sin embargo, por la minuciosidad de su preparación se infiere que un elemento importante para ella es el contrato didáctico, en tanto que la relación está más mediada por el saber que por las relaciones interpersonales. Por otro lado, en la discusión grupal se encuentra un aspecto que no tiene en cuenta en el relato pero que parece utiliza como recurso en su práctica. La pregunta y la confrontación de los saberes del alumno con el saber enseñado: *“Por eso es que se parte de la pregunta para poder enlazar todos esos conceptos que uno ha copiado en el tablero para generarles un lenguaje más claro, porque si comienza hablando uno puede dar conceptos muy técnicos y que ellos no entiendan”.* De esta afirmación se deduce que la profesora tiene cierta representación tanto de la transposición didáctica como del obstáculo epistemológico. De la transposición didáctica, porque comprende que los alumnos pueden no entender un lenguaje muy técnico y que para solucionar este inconveniente debe recurrir a un lenguaje más claro, más cercano al estudiante, partiendo de las respuestas a la pregunta. Del obstáculo epistemológico, también parcialmente, puesto que reconoce la dificultad de comprensión. Por último, la preparación que hace la profesora de los saberes objeto de enseñanza, implica cierto acercamiento a la epistemología de dichos saberes, aunque esta representación no es explícita en ninguna de sus intervenciones.

8. ANÁLISIS GENERAL. LA REPRESENTACIÓN DEL CONCEPTO DE DIDÁCTICA EN LOS DOCENTES DE LA FUNDACIÓN ACADEMIA DE DIBUJO PROFESIONAL, CALI

El campo de análisis del presente estudio está delimitado por siete casos, el de los docentes de la Institución de Educación Superior, Academia de Dibujo Profesional de Cali. Esta institución se ha preocupado por la formación de sus docentes, en especial en lo referente a los campos de la Pedagogía y la Didáctica. En este sentido, la institución ha ofrecido a sus docentes la oportunidad de formarse a través de diplomados, de grupos de discusión, de grupos de investigación y de reuniones institucionales en las que se ha propuesto la lectura, reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas, la construcción de un proyecto institucional particular para los intereses académicos de la institución y unos primeros pasos para investigar el problema de las didácticas de acuerdo con el modelo educativo construido por el conjunto de sus actores. Este proceso ha pretendido involucrar a la totalidad de sus docentes, creando para ello las condiciones necesarias de diálogo y reflexión, y en donde la expresión de las experiencias de los docentes se ha convertido en la fuente fundamental para la transformación de las prácticas.

En este contexto, se puede afirmar que el discurso que ha venido circulando frente a la Pedagogía y la Didáctica, desde hace aproximadamente cinco años, especialmente el orientado por las Ciencias de la Educación francesas, se ha convertido en un medio privilegiado para que los profesores hayan ido creando y transformando sus representaciones con relación a estos conceptos de la educación. En consecuencia, el análisis de las representaciones sobre el concepto de didáctica que poseen los docentes debe sustentarse en la doble naturaleza de la representación. De acuerdo a lo planteado por Perner quien introduce para el estudio de las representaciones el *medio representacional*, *contenido representacional* y *relación representacional*. El *medio representacional* es, de

acuerdo al ejemplo que desarrolla el autor, una *imagen*, es decir, un objeto de existencia física que permite *fijar* símbolos, colores, líneas o cualquier otro elemento que permita mostrar o representar algo. El *contenido representacional* es la cosa que aparece o es “representada” en la imagen, y la *relación representacional* es la relación entre la cosa y el contenido representacional. (Perner, 1994).

El primer aspecto, da cuenta de qué tipo de representaciones poseen los profesores, a qué nivel representacional corresponden; representaciones que desde el marco conceptual corresponden a las representaciones internas. La teoría enuncia que las representaciones internas no son visibles de manera directa, sino que debe inferirse a partir de las interpretaciones y explicaciones que un sujeto determinado ofrece en su discurso. Estas interpretaciones y explicaciones están mediadas por estados mentales que se expresan a partir de los símbolos, principalmente a través del lenguaje. Así, un profesor puede expresar de diferentes maneras lo que entiende por el concepto de didáctica y, su expresión permite la relación que él tiene con el saber de la didáctica. La inferencia sobre la relación representacional que un profesor tiene con un concepto o un saber se establece como diferente según él exprese que cree, piensa, sabe o conoce.

En este orden. Perner (1991), propuso tres niveles de representación sobre las representaciones primarias, las representaciones secundarias y las metarrepresentaciones, los niveles representacionales que expresan los docentes frente al concepto o representación de la Didáctica pueden obedecer a la confrontación de diferentes representaciones –movilidad en los modelos sin definición conceptual fuerte por uno sólo, expresado además por actitudes proposicionales tales como creo, pienso-; o si responden a un concepto, es decir un conocimiento explícito, reflexionado, que puede formular soluciones, conceptos, y, para nuestro caso, modelos de didáctica de las disciplinas; concepto

que se expresa además con el conocimiento de la procedencia del concepto, el nombre del concepto mismo y sus derivaciones y con la enunciación de un conocimiento de causa; desde el marco conceptual, estas corresponderían al nivel de representación.

El segundo aspecto, el social – institucional, da cuenta del conjunto de los discursos y prácticas de los docentes frente al concepto de didáctica, correspondiendo a las *representaciones externas*. Entre éstas y las representaciones internas se establece una estrecha relación, y, en segundo lugar, lo aislado en el marco conceptual, en el que se enuncia que, lo importante es analizar la manera como la mente se relaciona con lo que representa y no tanto el análisis de las diferencias internas sobre el modo en que la información se almacena en la mente (Perner, 1991; Leslie, 1987).

Desde la perspectiva conceptual, se puede afirmar que en el presente estudio, se han tenido en cuenta los diferentes aspectos de la teoría representacional postulada por Perner, para quien la representación es una entidad tripartita, compuesta por un medio representacional, un contenido representacional y una relación representacional. En nuestro caso, el medio representacional está dado por dos aspectos: la imagen o representación gráfica que fue demandada a los profesores en la recolección de información; y por el lenguaje que expresa las experiencias, pensamientos, creencias, conocimientos y prácticas de los docentes a través de los relatos, a través de la interpretación que ellos hacen de su expresión gráfica y a través de la participación en el grupo de discusión. El medio representacional se complementa con el contenido, que es el significado de la representación, el sentido e intención que los docentes dan a su discurso. La relación representacional es la relación, el punto de encuentro o interfaz entre medio y contenido representacional.

El aspecto individual de la representación interna que cada profesor porta sobre el concepto de Didáctica ha sido jalonado por las actividades que demandan el esfuerzo de expresarla, a nivel gráfico y a nivel verbal; en este sentido la representación se externaliza en tanto se hace pública, se discute, se intercambian las interpretaciones, se da la oportunidad de confirmar o no una interpretación acerca de la representación ofrecida. De igual forma, las representaciones internas del concepto de didáctica de los profesores se externaliza en el ejercicio de interpretación de dichas representaciones a partir de un modelo conceptual adoptado por la institución y refinado en el marco conceptual elaborado para esta investigación.

Estas consideraciones son necesarias en tanto el ejercicio de interpretación externo al sujeto, a partir de los relatos y verbalizaciones de los profesores, y teniendo en cuenta el contexto institucional, su historia y los programas de formación de los docentes frente al concepto de Didáctica y, específicamente el de la didáctica propuesto por las Ciencias de la Educación en Francia, se tiene en cuenta la circulación del concepto, la externalización del concepto, la importancia cultural e institucional de dicho concepto que a su vez se refleja en el discurso de las prácticas pedagógicas de los profesores de la institución. En otras palabras y retomando el marco conceptual, se puede afirmar que el medio representacional, que es producto de las representaciones internas, se expresa, se externaliza, a través del discurso de las prácticas, es decir, se hacen visibles. En este caso, el medio representacional es la práctica, que se constituye como soporte, como regla, como recurso simbólico y cultural.

Una segunda forma de hacer visibles estas prácticas, es a través del ejercicio de discusión, del ejercicio de la escritura y del ejercicio de síntesis que exige la demanda de una representación gráfica; ejercicios propuestos como recurso material de esta investigación. Estos ejercicios de expresión de las representaciones internas, posibilitan la reflexión sobre las prácticas, el darse

cuenta de las maneras de ser, de hacer y de hablar, fomentan la toma de conciencia y, con este movimiento, se abre el espacio para posibles cambios representacionales. De este modo, el recurso a la externalización de representaciones internas permite la movilización de las mismas, creando nuevos niveles de representación.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y resaltando la importancia de establecer la relación entre las representaciones internas, individuales, con las representaciones externas, socializadas, se analiza la información de manera global y no particularizada, tal como se realizó con el concepto de didáctica. Recordamos, por último que, más importante que establecer las diferenciaciones internas de la representación es establecer las relaciones representacionales que la mente tiene con la representación y, para nuestro caso, estas relaciones están dadas por el discurso institucional y las prácticas que se han venido elaborando en su interior.

Si observamos, en el cuadro, los resultados individuales del análisis sobre la representación que cada profesor expresa sobre el concepto de didáctica, en relación con el conjunto, encontramos que, en general, el nivel de representación del concepto es complejo y completo.

Representaciones de la Didáctica/ Profesor		D 1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
Relación sujeto con el saber	Psico-sociología	X	X	X	X	X	X	X
	Psicoanálisis	X	X	X	X	X	X	X
	Antropología	X	X	X	X	X	X	
	Sociología	X				X		
	Epistemología	X	X	X	X	X	X	
Prácticas pedagógicas y su relación con el saber	Contrato didáctico	X	X	X	X	X	X	X
	Transposición Didáctica	X		X	X	X	X	X
	Obstáculo epistemológico	X	X	X	X	X	X	X
	Situación didáctica	X	X	X	X	X	X	X

Descriptivamente, encontramos que dos profesores manifiestan representaciones en todos los componentes aislados del concepto; en tres profesores, no se puede inferir la representación de uno de los componentes; un profesor no expresa la representación de dos de los componentes y uno no los presenta en tres de los componentes. Por otro lado, se encuentra que la representación de los conceptos que integran la didáctica y que se expresan en las prácticas pedagógicas, es casi universal; sólo un profesor no manifiesta representación de uno de los componentes (transposición didáctica). Del lado de las disciplinas organizadoras y que establecen representaciones acerca de la manera como los sujetos se relacionan con el saber, desde diferentes perspectivas de la vida del sujeto –la individual, la cognitiva, la afectiva, la relacional, la cultural, la socio-económica y del conocimiento conceptual- se puede establecer que la representación es menos completa; en efecto, sólo dos profesores manifiestan representaciones completas de los diferentes ámbitos de la subjetividad; cuatro docentes no manifiestan su

saber de uno de los aspectos y sólo uno no manifiesta representaciones de tres aspectos.

Para completar esta descripción, se puede señalar que el aspecto que con menos frecuencia se reconoce en las prácticas de los docentes, según el análisis del cuadro, es la relación que el sujeto establece con el saber a partir de las prácticas sociales, económicas y políticas, es decir, aquel saber que ha sido formalizado por la sociología, en general y por la sociología de la educación, en particular para las ciencias de la educación. En cuanto al docente que expresa menos representaciones en este nivel, se señaló en el análisis individualizado que, quizás esto obedece a una concepción más instrumental de la didáctica y menos atravesada por la reflexión sobre el sujeto y las maneras como se apropian de un saber determinado.

El resultado del análisis individual permite hacer una inferencia sobre las representaciones sociales e institucionales que circulan en la institución. En general, se puede afirmar que los profesores que participaron en la investigación, tienen representaciones complejas y casi completas acerca del concepto de didáctica con relación tanto a la pregunta que ésta se formula frente a la génesis, circulación y apropiación de un saber, así como los instrumentos conceptuales, las herramientas que ha construido para expresarlas en las prácticas de aprendizajes. Se dice que son representaciones complejas puesto que el nivel representacional estaría dado por una interrelación en el nivel de los modelos múltiples. En general, los docentes expresan su concepto de didáctica más por la relación o la referencia a un pensamiento o una creencia que por un conocimiento conceptual e instituido. Esto se refleja en que los docentes, más que tener un conocimiento disciplinar de la didáctica, lo que en este momento se representan es el concepto en construcción; sus saberes sobre el sujeto no son localizados en el nivel de las disciplinas sino que más bien proceden de las experiencias provenientes de la relación con los sujetos y de la reflexión que ello les ha generado a lo largo de sus

prácticas. De igual forma, el uso de los conceptos no está mediado por el nombre –científico, disciplinar o conceptual- sino más bien por la práctica misma. Es decir que es una representación que se da como un modelo, una herramienta que aun se encuentra a prueba, en camino de construcción para la formulación de una didáctica de la disciplina particular de cada docente. Sin embargo, afirmamos también, que se da una relación con los niveles representacionales dados por Perner ;en tanto que la reflexión está dada, que la experiencia que se expresa en la práctica del concepto está casi completa, desde el concepto de didáctica, desde las Ciencias de la Educación. La manera como el docente piensa cada módulo, la manera como piensan que los sujetos aprenden, la preocupación por crear ambientes propicios para los aprendizajes, todo ello es signo de esta reflexión, que se convierte en un movimiento recursivo gracias a la escritura y gracias al proceso de investigación y de formación propuesto por la misma institución.

Esta inferencia toma peso si se tiene en cuenta las características de los profesores seleccionados para el presente estudio. En primer lugar, han estado vinculados a la institución durante un tiempo prolongado: dos profesores han permanecido durante 17 años; dos, 8 años; uno, 6 años y, dos, 5 años. Por otro lado, todos han participado tanto en los diplomados de formación como en la construcción del proyecto institucional. Tiempos y espacios que han configurado una experiencia y un acercamiento prolongado y continuo al concepto de referencia. Lo cual se traduce en la formación de un discurso que si bien, aun no es disciplinar ni científico, se constituye en un discurso dominante que se expresa en las representaciones y en las prácticas.

En este sentido es importante hacer énfasis en la diferencia que existe entre una representación social acerca de un discurso, una práctica y un concepto y la representación científica de este discurso, de esta práctica y de este concepto. Así, retomando a Palmonari y Doise (2002, 14), encontramos que una

representación obedece a un discurso científico cuando ésta ha construido un aparato que la defiende y salvaguarda de la ortodoxia, mientras que la representación social está desprovista de éste. Para la representación científica, el mundo es más estable, deificado, mientras que el universo de la representación social es más difuso, móvil, siempre en proceso de cambio. La ciencia o la disciplina es un fenómeno social más vasto (a causa del fuerte componente teórico que la caracteriza y del aparato potente de legitimación interna del cual dispone) y más cargado de significaciones ya elaboradas; de otra parte, las construcciones hipotéticas tales como las de actitud, atribución, prejuicio, son más falibles y fragmentadas para constituir un objeto completo y efectivo de una disciplina científica.

A partir de este señalamiento y de los conceptos teóricos de Perner, podemos inferir que el discurso sobre la didáctica que expresan los docentes, es aun un discurso enmarcado más por las representaciones sociales que circulan en la institución que por la formalización de un aparato o un dispositivo didáctico que haya sido construido y que haya sido interiorizado, como discurso disciplinar, por los profesores. Es aun un discurso en construcción, que puede ir variando de acuerdo con las circunstancias y que debe ir tomando mayor complejidad, quizás a través de un ejercicio teórico más profundo, una reflexión también más estructurada sobre las prácticas, los procesos y los productos de aprendizaje propios de la institución, en otras palabras, por la formulación de proyectos de investigación dirigidos en este sentido; y, por último, que el discurso se pueda formalizar a partir de propuestas didácticas innovadoras dirigidas a las diferentes disciplinas y objetos de aprendizaje de la institución.

Por este último sentido se justifica que el nivel de las representaciones de los docentes no se puedan reconocer como metarepresentacionales, pero de igual forma, no se puede reconocer que sean representaciones primarias. Desde nuestro marco conceptual, estas corresponderían más a los profesores que inician

su camino por la docencia, quienes poseen un conocimiento implícito y, la mayoría de las veces, erróneo de la didáctica desde las ciencias de la educación, al considerarla sólo en su aspecto instrumental, como ha sido considerada durante una larga tradición pedagógica. Un profesor que tenga una representación primaria de la didáctica, se limita a la imitación de modelos no construidos por él mismo, a partir de la reflexión sobre la práctica sino de modelos que ha visto y ha experimentado desde su posición como estudiante.

El modelo de la institución rompe con esta representación primaria, desde el momento mismo en que un docente ingresa en la institución. Los grupos de discusión, las reuniones institucionales, ya lo ponen en la vía de confrontar su representación inicial, con la que propone la institución. Sin embargo, sólo en la práctica pedagógica, el docente podrá ir produciendo su redescrípción representacional, pasando al segundo nivel. Es decir, cuando puede construir modelos múltiples, cuando en su práctica se ve una menor rigidez frente al método, cuando puede proyectar el estado deseado y los pasos necesarios para llegar a ello; es allí y en ese momento, cuando los docentes se hacen capaces de trascender el presente gracias a la representación de acontecimientos pasados. También se hacen capaces de evadir la realidad presente mediante la representación de alternativas irreales a lo real.

En conclusión, se puede observar en el análisis hecho a las representaciones de los profesores, expresadas por medio de lenguaje, discursos y símbolos, los que llevan mayor tiempo en la institución, los que han participado en la formación docente, han construido una representación de los distintos conceptos que componen la didáctica desde las ciencias de la educación, y aunque esa representación se construye en un contexto social, es producto de una actividad mental constructiva a partir de elementos fragmentarios que recibe y selecciona de las experiencias vividas, de tal manera que realiza una tarea, que no es una actividad de asimilación pasiva, de copia de la realidad, sino un proceso continuo

de construcción y reconstrucción, en la que se ponen a prueba las representaciones y modelos construidos en un contexto social determinado.

Se entiende, entonces, que con el análisis de las representaciones del concepto de didáctica; a partir del marco conceptual, los docentes de la Academia de Dibujo Profesional de Cali, se tiene en cuenta tanto el proceso individual como el proceso social. Individual, porque se reconoce al sujeto en su particularidad, en su práctica, lo cual se convierte en un recurso metodológico para poder extrapolar las representaciones que manejan dichos docentes. Por otro lado, social porque se reconoce que los docentes son parte activa de la sociedad, y ésta, tal como lo señalan Berger y Luckmann (1983), “moldea la manera de ser de los sujetos mediante los procesos de socialización primaria y secundaria”. La historia de vida juega un papel fundamental, pues es a través de ella que el docente aprende las formas de enseñanza y las prácticas pedagógicas. Por otro lado, los elementos proporcionados por la formación recibida y los que selecciona a través de las vivencias, le permiten al docente construir una representación del concepto de didáctica y pronto interioriza una serie de representaciones sobre cómo debe o no enseñar y cómo debe comportarse o no. Lo cual permite construir explicaciones del por qué es necesario y deseable hacer o dejar de hacer ciertas cosas, en el contexto en que se desenvuelve. Y construyen representaciones primarias como metodologías de enseñanza, como orientar una clase, etc.

Al participar en la construcción del modelo pedagógico y realizar el diplomado en docencia universitaria, conocieron el concepto de didáctica desde las ciencias de la educación. El concepto le permitió reconstruir sus representaciones, al confirmar las que se traían –conocimientos implícitos- y al transformarse en las nuevas relaciones que establecen con pares en el escenario institucional. Comprender estas representaciones posibilita entender los conceptos actuales y futuros de los docentes.

9. CONCLUSIONES

El proceso de investigación es un proceso de construcción que permite abordar una realidad dada, sea esta de índole individual, social, cultural, científica. Abordar esa realidad implica tejer sobre ella sentidos, tendiendo un puente entre los constructos, provenientes de las teorías y la información recogida para el abordaje de dicha realidad. El puente se establece en el momento en que se interpreta la información, labor que se realiza a partir de los sentidos que la misma información revela y de aquellos que el investigador infiere guiado por su marco conceptual. Investigar, es entonces, crear una nueva realidad a través de un relato, a través de un hilo conductor plagado de sentidos. Ese hilo conductor sólo es posible visualizarlo al final de todo proceso; ese final concluye, cierra. Pero el cerrar no debe entenderse en un sentido literal, puesto que la mayoría de las veces el final sólo es en el tiempo o, mejor, en un tiempo establecido de antemano para tejer la nueva realidad. Lo cual quiere decir que el tiempo no se cierra en absoluto; por el contrario, este deja espacio a un nuevo tiempo en el que se impone tejer nuevos sentidos y nuevas realidades; en el que se formularán nuevas preguntas que guíen una búsqueda, que conduzcan a nuevos descubrimientos. En este sentido, estas conclusiones no se constituyen en un cierre final, como si fuera un relato acabado o una película que no tiene continuación. Por el contrario, estas conclusiones abren nuevos caminos para otras búsquedas, para otras experiencias.

Para concluir, entonces, es necesario construir un relato que de cuenta, en el tiempo y el espacio lo que allí aconteció, lo que sucedió, qué caminos se siguieron, qué se pudo construir, qué se descubrió o qué se creó. Nuestro punto de partida fue una realidad social dada, expresada por expectativas, creencias, deseos, prácticas y discursos. Aquella que se ha venido dando en en los docentes una institución de educación superior, la Academia de Dibujo Profesional de Cali.

Esta realidad nos condujo a formular una cuestión de partida, que permitiera detenernos a pensarla, a cuestionarla, a problematizarla. De allí surgieron nuevas cuestiones que lograron configurar un problema, un objeto de estudio, como un campo de observación. De ese objeto de estudio teníamos una serie de respuestas intuitivas, que formulamos en forma de proposiciones, enunciados o preguntas y que, posteriormente, a partir de un afinamiento a través de lecturas y observaciones fuimos configurando como un campo problemático que sigue una serie de teorías que, a su vez nos provee conceptos y estos unas dimensiones.

Así, nuestra realidad, las prácticas pedagógicas de los profesores y su concepto de Didáctica se concretó en una pregunta de partida: ¿Cuales son las representaciones mentales del concepto de didáctica que poseen los docentes de la Fundación Academia de Dibujo profesional y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas? Pregunta que nos condujo a concebir que debían existir diversas maneras de poder responder a ella: en primer lugar, el recurso a la descripción de las representaciones y las prácticas, y quizás el recurso a cierta tipificación de las mismas.

A partir de la pregunta inicial, empezamos a concebir el marco conceptual que podría dar sustento a esta cuestión. La construcción de este marco estuvo dirigida desde el campo de las representaciones mentales del campo específico de la didáctica, en particular el construido por las ciencias de la educación en Francia. En primer lugar, jugó un papel fundamental la naturaleza de los estudios realizados y la orientación de los docentes, que nos pusieron en la pista de concebir el problema de la representación desde una perspectiva que integrara representaciones individuales, internas, de orden cognitivo, con representaciones sociales y culturales. Esta integración quedaba justificada desde lo conceptual, en tanto la teoría de las representaciones sociales no desconoce el componente cognitivo y, por tanto individual, que ellas requieren para su funcionamiento. Es

decir que las representaciones sociales también se organizan y estructuran desde las funciones cognitivas de los sujetos.

Desde la perspectiva cognitiva, optamos por la teoría representacional de Perner, quien sostiene que la representación es una entidad conformada por tres elementos, el medio representacional, el contenido representacional y la relación representacional. Estos tres elementos se convirtieron en la guía para concebir las formas como se podrían hacer visibles las representaciones internas. En consecuencia, a partir de ellos comprendimos que para nuestro objeto de estudio podíamos considerar que el medio representacional se expresaba en los docentes a través de imágenes y a través del discurso; el contenido representacional se constituía a partir de las significaciones de dichas imágenes y discursos y que la representacional, que establece la conexión entre estos componentes está dada por el sentido o la intención expresada entre uno y otro. Por otro lado, la teoría de Perner también establece niveles de representación que pueden ser comprendidos también como niveles de representación del concepto objeto de nuestro estudio.

Así, un nivel de representación primario, se evidencia en los profesores que se inician en su práctica como docente, quienes no han tenido aun la suficiente experiencia para reflexionar sobre sus prácticas –discursos, imágenes, símbolos-, así como tampoco sobre el concepto de didáctica, hecho que se puede revelar a partir de la imitación de prácticas provenientes de las experiencias anteriores. En este nivel, el docente, entonces, estaría reflejando representaciones de lo dado, sin utilizar sus propias convicciones, creencias, pensamientos, acerca de la educación, de las prácticas pedagógicas y de la didáctica. El segundo nivel de representación, constituido a partir de la elaboración de modelos mentales sobre una realidad, se revelaría en representaciones más elaboradas acerca de la didáctica, enriquecida, además por la reflexión sobre las prácticas, por la manera como piensa que deben ser sus módulos, por la manera como se relaciona con

sus estudiantes, por la manera como piensa los aprendizajes y la apropiación del saber en cuestión por parte de éstos. Por último, el nivel metarrepresentacional, que se podría establecer en aquellos docentes que han elaborado un modelo de manera sistemática y quienes se han apropiado también de aquellos conceptos fundamentales para la didáctica. En este nivel, el profesor estaría en capacidad de elaborar teorías y dispositivos acerca de la didáctica.

Por el lado de las representaciones sociales, retomamos los conceptos elaborados por Pozo, Olson, Riviére, Doise y Palmonari, entre otros. Desde estos conceptos, se establece el nexo entre la externalización de las representaciones internas y las representaciones sociales; la externalización será el puente entre los procesos cognitivos, internalizados y los procesos culturales, externalizados. De esta manera, la práctica se constituye en la primera fuente de externalización, entendiendo la práctica no sólo como el hacer del profesor, sino y sobre todo, como el discurso que éste puede elaborar acerca de lo que hace, lo que sabe, lo que espera; de igual forma, la externalización se convierte, al mismo tiempo en un medio representacional, al expresarse en reglas y recursos simbólicos y culturales que el profesor incluye en sus discursos. Por otro lado, el campo de las representaciones sociales nos permitió establecer la relación entre representaciones y el contexto institucional en que éstas se presentan. Cumpliéndose de esta forma, el presupuesto de que cada sujeto crea su representación sobre un hecho, circunstancia, o para nuestro caso, el concepto de didáctica, tanto por los propios recursos, basados en la experiencia y en los problemas que la práctica le va presentando; como también a partir del ambiente institucional y, sobre todo, de las oportunidades de formación que haya tenido para acercarse, de manera disciplinar –científica- al concepto.

Como respuesta a las categorías que permiten agrupar las representaciones mentales del concepto de didáctica, este se da del lado de la didáctica, teniendo en cuenta el campo de análisis constituido por el caso de los docentes de la

institución referida, se privilegió el modelo construido a partir de las Ciencias de la Educación en Francia, dado que la institución ha sido orientada por teóricos de este campo. Desde esta perspectiva se aislaron dos categorías . En primer lugar, las disciplinas que han organizado el objeto de la didáctica, que le confiere el estatuto de disciplina científica. Por su naturaleza, estas disciplinas están orientadas hacia el estudio de lo humano y, más contemporáneamente, por el estudio del sujeto desde diferentes perspectivas. Su relación con el hecho educativo ha privilegiado la orientación de la didáctica en el sentido de establecer las relaciones que instituye el sujeto con el saber. Desde lo individual: relación con el conocimiento, relación con las emociones, afectos, con la historia vivida, con el deseo. Las disciplinas que organizan estos discursos son la psicología cognitiva y el psicoanálisis, principalmente. Desde lo social y cultural: las relaciones de grupo, las relaciones simbólicas, la construcción de objetos culturales; la producción, la política y la economía de un saber; la circulación de los saberes, sus significaciones. A este orden responden la sociología, la antropología, la psicología social. En fin, desde la propia historia de los saberes, las ciencias y las disciplinas, correspondiendo a la epistemología.

En segundo lugar, los conceptos construidos al interior de la didáctica, en los cuales se expresan las problemáticas sugeridas por las disciplinas orientadoras y sobre los que se fundamenta la práctica pedagógica: el concepto de contrato didáctico, de transposición didáctica, situación didáctica y de obstáculo epistemológico. Situados los conceptos, se procedió a su operacionalización, de tal manera que nos permitiera ver, de manera clara, o por lo menos no tan borrosa, lo que en el discurso de los docentes se visualizaba acerca de sus representaciones sobre estos conceptos.

Una vez establecido el marco conceptual pudimos construir nuestro marco de análisis, precisamente basándonos en el aislamiento de los conceptos fundamentales. El marco de análisis también se daría en las dos direcciones: la

representacional y la del concepto de Didáctica. Para el concepto de didáctica construimos una matriz de análisis para la que tuvimos en cuenta las dos grandes categorías visualizadas en el marco conceptual. La relación del sujeto con el saber y la relación entre el saber de la didáctica (los conceptos) y su expresión en las prácticas pedagógicas. La rejilla incluía, así, los conceptos, sus categorías y los indicadores que permitieran hacer visibles las representaciones de los docentes a partir de la imagen y los discursos.

Llegados a este punto, nos enfrentamos al problema de elegir el mejor camino para recoger la información, teniendo en cuenta la naturaleza de nuestro objeto de estudio, así como la naturaleza de los conceptos y la manera como éstos podrían hacerse visibles a través de las representaciones de los docentes. En este sentido, el concepto de discurso nos puso en la vía de un marco de comprensión, más que en un marco de explicación. El discurso es texto que porta en sí un sentido, el cual debe ser interpretado, más que explicado. De esta manera, comprendimos que nuestro enfoque metodológico debía responder más a las expectativas de una investigación cualitativa que a las de una cuantitativa; que para la comprensión del discurso, en el sentido amplio de la palabra, se debe recurrir más a encontrar los significados y, en últimas, tejer el sentido, que llegar a una formalización y una cuantificación del hecho. Por ello, se diseñaron unas actividades acordes con el enfoque. En primer lugar, una actividad con la que se pretendía la externalización más sintética acerca del concepto de representación que cada profesor tenía sobre la didáctica. Sin embargo, el dibujo, el diagrama, la representación gráfica, lo sabemos, cobra sentido a partir de la interpretación. Interpretación que emite tanto quien externaliza su representación como aquellos que la leen y, desde su saber y experiencia le dan sentido. Por ello, además del diagrama, del gráfico y del dibujo que externaliza la imagen mental, se pidió a los profesores, por parejas, que interpretaran su propia representación como la de su compañero. La interpretación, emitida de manera verbal, se convirtió en texto para

ser comprendido *a posteriori*, por las investigadoras, gracias a la transcripción del conjunto de la actividad.

En segundo lugar, el discurso escrito, el texto que surge a partir de la demanda, por parte de las investigadoras, en que los docentes consignaran tanto la manera de hacer, la manera de pensar, la manera de ser y sus concepciones sobre su papel como maestros, el de sus estudiantes, la manera cómo estos se apropian de un saber. Este texto surge a partir de la petición a los profesores escogidos para este estudio de que realizaran una relatoría en la que expresaran cómo piensan, programan y desarrollan los módulos que dirigen. Para complementar esta actividad, se configuró, en un tercer momento, un grupo de discusión en el que las investigadoras proponían algunas preguntas, a partir de la matriz de análisis, que ayudaran a que los profesores externalizaran de manera más explícita sus representaciones sobre el concepto de didáctica. Es necesario señalar que, debido a la orientación de comprensión, más que el de explicación y formalización, todas las actividades tuvieron como propósito más la exploración de los conceptos y problemáticas a partir de las propias representaciones y verbalizaciones de los profesores que del cuestionamiento directo sobre los conceptos. Por ello, las preguntas rectoras para el análisis se multiplicaron en diferentes posibilidades de visualización y externalización de las representaciones, más que en la exigencia de la definición última y acabada de los conceptos.

Una vez reunida la información obtenida a través de los tres momentos arriba señalados, nos enfrentamos al problema de la interpretación. Para realizarla, pasamos por dos fases. En un primer momento, caímos en la tentación de fragmentar los textos, a la manera analítica tradicional, insertando lo que interpretábamos como una expresión de la representación de un concepto o de una problemática en la matriz de análisis. La interpretación de los textos quedaba entonces fragmentada y daba cuenta de manera descriptiva si poseía o no un determinado concepto. A partir de las valiosas observaciones ofrecidas por

nuestros asesores, comprendimos que la naturaleza de la interpretación no es la fragmentación sino la totalidad. Por ello emprendimos un nuevo camino de interpretación. Aislamos los textos producidos por los profesores en las diferentes actividades, sin olvidar las interacciones que tuvieron entre ellos, de tal manera que obtuvimos un texto más integral. A partir de allí, realizamos una primera lectura de comprensión del texto en su totalidad, tratando de encontrar y localizar, en el conjunto las representaciones antes aisladas en la primera fase y, el resultado fue radicalmente diferente. Mientras que en el primer momento no llegábamos a la comprensión de la externalización de algunos indicadores de los conceptos y problemas planteados en el discurso de los profesores, por la segunda vía, más holística, más narrativa, en la que se busca más el sentido total que la fragmentación, pudimos reconocer más representaciones y de manera más clara. Por esta razón, la matriz de análisis quedó como una vía de interpretación, que permite dar sentido al relato y al texto y menos como una matriz fragmentadora y, en últimas, cuantificadora.

Con esta comprensión, realizamos el análisis individual de cada una de las producciones de los profesores y, en la sucesión en que fueron propuestas como actividades. De todas maneras, se sabe, desde el marco conceptual, que una representación que se externaliza, que se hace pública, que se discute y se interpreta, está en vías de transformarse en una representación de diferente orden. En este sentido, podemos señalar ya una primera falta de este estudio. Y radica, precisamente, en una vuelta de la interpretación.

Finalmente, procedimos a hacer el análisis global de las representaciones sobre el concepto de didáctica. Este análisis no se hizo de manera individual debido al enfoque metodológico adoptado, así como por las indicaciones encontradas en la construcción del marco conceptual. En efecto, si se hace un análisis individual de los tipos de representación, de los niveles de representación, éstos al estar más formalizados y delimitados, deberían traducirse en un análisis cuantitativo y, en

últimas en una formalización de esas formas de representación. Este análisis quizás se habría convertido en un ejercicio más de la investigación pero que, ahora creemos, no es relevante ni aporta nuevas significaciones para el resultado de la investigación. De otro lado, el análisis global sí permite complementar la comprensión de la interpretación en el caso de la institución seleccionada, dadas las características que ésta presenta frente a sus concepciones y orientaciones sobre la formación de sus docentes. Por otro lado, este análisis puede ser leído como una primera conclusión general del proceso de investigación. A través de él pudimos comprender el papel de la circulación de las representaciones, en un contexto determinado, que se manifiestan como representaciones sociales e institucionales, para la formación de las representaciones internas y como dinamizadoras de los cambios representacionales. En este sentido, encontramos una segunda falta en el presente estudio, al reconocer que el modelo de análisis estaba más centrado en la expresión de las representaciones internas que en el surgimiento de la representación del concepto –como representación interna o redescrición representacional- a partir de las influencias posibles generadas por las representaciones sociales e institucionales.

A partir de los dos análisis realizados –el individual y el general – podemos avanzar en conclusiones de diversa índole: desde los resultados y el análisis de los resultados, es decir, frente a la representación del concepto de didáctica y frente a la representación de dicha representación, primeras conclusiones que apuntan hacia el marco conceptual; desde lo metodológico que se inscribe en dos registros: tanto desde el enfoque elegido para esta investigación, haciendo énfasis en el marco de análisis, como en la experiencia investigativa en el campo de la educación, primer acercamiento en nuestro propio proceso de formación como investigadoras de este campo. Por último, en las nuevas puertas que se abren tanto para nuestra experiencia como para otros aprendices de la investigación en este campo.

Así, frente a la pregunta inicial de la investigación, ¿Cuales son las representaciones mentales del concepto de didáctica que poseen los docentes de la Fundación Academia de Dibujo profesional y la relación del discurso con sus prácticas pedagógicas?, podemos concluir que:

Primero: existe una estrecha relación entre las representaciones mentales del concepto de didáctica de los docentes y el discurso con las prácticas pedagógicas. Esta conclusión se deriva de la comprensión del concepto de didáctica, tal como se ha planteado en el marco conceptual. Esta representación no se hace explícita sólo desde una concepción instrumentalista de la didáctica, en la que se privilegian los instrumentos, materiales, problemas y elaboración de situaciones didácticas más o menos sofisticadas sino desde una comprensión de diversos elementos que intervienen en el surgimiento, circulación y apropiación de los saberes propios de una disciplina u objetos de enseñanza. Entre estos elementos, y casi el fundamental, es la comprensión de las relaciones que un sujeto establece con el saber. Comprensión que se ve reflejada en las prácticas a partir de la importancia que el profesor da a las representaciones que él tiene en cuenta para el establecimiento de una buena relación tanto con el sujeto como aprendiz, como con la historia que éste ha labrado con sus propias representaciones; con las significaciones que da a un saber a partir de estas representaciones; los intercambios de significaciones que establece con sus compañeros; los conflictos y tensiones que estas representaciones conllevan; las disposiciones e indisposiciones de los aprendices para apropiarse de una nueva representación; el valor de los saberes y las representaciones producto de las direcciones grupales y culturales; las diferencias entre los saberes generacionales; los obstáculos para llevar a cabo nuevas representaciones; las relaciones entre los saberes y los intercambios sociales, políticos y económicos, en fin, la representación compleja que pueda llegar a tener un profesor acerca de un saber determinado, las maneras como este saber circula y llega a ser apropiado por los sujetos.

Segundo: Los profesores seleccionados para este estudio, vinculados a la institución de educación superior, Academia de Dibujo Profesional de Cali, tienen una representación de la didáctica en tanto expresan una preocupación por los diversos aspectos que esta disciplina científica enuncia como fundamentales para el establecimiento de una relación didáctica que promueva aprendizajes significativos. Esta conclusión se deriva del análisis individual y general que se realizó a partir de la información recogida en las diferentes actividades. En efecto, los docentes, en su mayoría contemplan para la preparación, seguimiento y evaluación de los aprendizajes, finalidades de sus módulos, los diferentes conceptos aislados por la didáctica, así como los problemas aportados por las disciplinas organizadoras del objeto de este campo disciplinar.

Tercero: Las representaciones del concepto de didáctica tienen como fundamento la experiencia de formación como docentes, propiciada por la filosofía y misión de la institución, por la elección de un modelo definido de didáctica, así como por las actividades derivadas de estas concepciones: las reuniones institucionales, construcción de un modelo pedagógico institucional y las actividades investigativas.

Cuarto: Las representaciones sociales-institucionales, jalonan las representaciones internas, en tanto promueven la adquisición o redescrición de nuevas representaciones –internas - que a su vez circulan al interior de la institución.

Quinto: La conjunción entre las experiencias de los docentes en sus prácticas pedagógicas y el espacio institucional de una formación docente promueven cambios representacionales frente a un modelo conceptual definido en dicha formación. Esta conjunción se apoya en la reflexión sobre las prácticas, reflexión que permite la redescrición o cambio representacional. De igual modo, la

formación y la reflexión sobre las prácticas, genera un movimiento a través de los niveles representacionales.

Las conclusiones anteriores conllevan, a su vez, a determinar la importancia de la elección de un modelo teórico fuerte en la formación de los docentes, que basa su fortaleza en la comprensión de la interrelación del hecho educativo y las condiciones de lo humano, en tanto que todo hecho educativo va dirigido a la actividad de lo humano o, como lo señalara Meiriu, toda educación tiene como finalidad la emergencia de lo humano. El saber sobre lo humano y el saber sobre las prácticas que se desarrollan en el marco del hecho educativo se convierten en una herramienta poderosa para todo docente que tome su profesión no sólo en su dimensión instrumental –la transmisión de un saber a través de unas herramientas metodológicas- sino, y sobre todo, desde su dimensión ética, política y de complejidad, tal como se postula desde la pedagogía diferenciada.

En segundo lugar, las conclusiones que se desprenden desde lo metodológico pueden enunciarse de la siguiente manera:

Primero: Al optar por un enfoque de comprensión, más que por un enfoque explicativo, el marco de análisis se hizo coherente frente a la comprensión de la representación del concepto. En este sentido, la manera como se recolectó la información, como se ordenó y como se interpretó ayudan a dar cuenta frente a la pregunta inicial, que tiende más a la descripción y significación que al establecimiento de causas y explicaciones.

Segundo: con relación a la formación investigativa, finalidad principal del desarrollo de esta investigación, sobra expresar la relevancia de todo el proceso. La comprensión de la investigación como un proceso total e integral y no fragmentado, tal como se llega a concebir en los estudios iniciales, sólo puede obtenerse en el transcurso del ejercicio mismo, exigido en el nivel de la maestría.

Así, llegamos a comprender la importancia fundamental de la formulación de una pregunta inicial que ayude a derivar un problema y un campo problemático; la elección de un marco de análisis y un enfoque metodológico acorde con la delimitación del problema, la recolección, tratamiento y análisis de la información de manera coherente con los pasos anteriores. Todo ello se convierte en la metodología de la investigación, que no se restringe a un mero formalismo en los pasos de la investigación. Llegamos a comprender que la metodología inicia ya en la formulación del problema, porque en él mismo se está proponiendo la reflexión sobre el camino, la conveniencia, la coherencia de todo el proceso que se concreta sólo en el último punto.

Tercero: En este mismo sentido, la comprensión a que llegamos en los pasos finales, de la necesidad de continuar con el marco de análisis, no quedándonos sólo con los textos construidos a partir de las expresiones representacionales de los docentes, sino llevándola hasta las últimas consecuencias a través de un proceso de retroalimentación que, llegamos a entender, sería más coherente con el enfoque adoptado. Esta retroalimentación se convertiría, desde una perspectiva metodológica, en un referente de validación frente a la interpretación que hace el investigador a partir de sus marcos de análisis.

Cuarto: como consecuencia de la anterior comprensión, una nueva comprensión. Que las representaciones internas deben estar íntimamente ligadas a una investigación que incluya más exhaustivamente la influencia de la representación social e institucional – y también consecuente con el objeto de estudio, la representación de la didáctica – en la nueva formación de conceptos y de representaciones. Esto porque, tal como se ha señalado en los análisis, se da una estrecha relación entre las representaciones internas y las representaciones sociales, culturales e institucionales. Estamos convencidas que nos faltó mayor profundidad en el estudio y comprensión de esta doble influencia, no tanto en lo

referente al concepto de la didáctica, sino a la formación del concepto en los profesores de la institución campo de análisis de este estudio.

En fin, los alcances y limitaciones del presente estudio, nos dejan muchos interrogantes aun por resolver, cuestiones que pueden configurarse como nuevas cuestiones iniciales a otro proceso de investigación y, que a su vez, construyan nuevas problemáticas y que conlleven a la profundización de un enfoque metodológico y, en últimas, a nuevas representaciones, a nuevas teorías sobre el problema de las representaciones en el campo de la educación. En este sentido, podemos formular algunas cuestiones, todavía en borrador. En primer lugar, cuál es el papel de las representaciones sociales e institucionales del concepto de didáctica, producto de una dirección institucional específica –filosófica, de formación- en la formación de nuevas representaciones sobre el concepto en los profesores. O, cómo el relato que surge a partir de las representaciones y reflexiones sobre las prácticas pedagógicas de los docentes, se convierten en creadores de nuevas representaciones sobre el concepto de didáctica. En fin, cuál es el papel de la experiencia y su reflexión en el cambio representacional de los docentes frente al concepto de la didáctica. Plantear estas cuestiones implica reflexionar sobre el concepto y su formación; de esta reflexión se derivarían nuevos marcos conceptuales y quizás formas diferentes de abordar el problema que de ellos se desprenda. Son cuestiones que, en últimas, quedan abiertas para seguir explorando este vasto camino arenoso del cual este estudio se convierte en un pequeño grano.

BIBLIOGRAFIA

AGUILAR TAMAYO, M. F. A model of educational hypertext taken from Vygotsky's theoretical perspective, 2003.

ARBELÁEZ GÓMEZ, Martha Cecilia. Las representaciones Mentales. En: Revista de Ciencias Humanas, No. 29.

<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/arbelaez.htm>

ASTINGTON, J. W. The child's discovery of the mind. MA: Cambridge, 1993.

ASTINGTON, J. W., Harris, P. L., y Olson, D. R. (1988). *Devel*

ASTOLFI, Jean-Pierre et Develay, Michel. La didactique des sciences. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.

ASTOLFI, Jean-Pierre. Styles d'apprentissage et modes de pensée. En: Jean Houssaye (sous la direction). La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris: ESF, 1993.

AVANZINI GUY, L. ¿Por qué la individualización?. (La actualidad de un concepto en la historia de la Pedagogía y de la formación, en revista ADI, Vol. 3, 1999.

BARBIER, René. Le Savoir et la connaissance. Deuxième leerte à Lara, http://www.barbier.rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=ss. Barcelona: Paidós, 1994.

BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M., y FRITH, U. Does the autistic child, 1985.

BEILLEROT, Jacky. Saber y relación con el saber. Buenos Aires: Paidós/Ecuador, 1998. p. 33.

BERNARD, Charlot. Les Sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi. Paris: ESF, 1995.

BERNARD, Charlot. Les sciences de l'Éducation : un enjeu, un défi, Paris, ESF, 1995

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

BRENTANO, F. Von (1874/1955). Psychologie vom empirischen standpunkt, vol.1.(comp.a cargo de O. Kraus) Hamburgo: Felix Meiner, en Josef Perner, comprender la mente representacional, 1994.

CAMILLONI, Alicia de, y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de Educación, 1997, primera reimposición.

CASTAÑO G, Luz Ángela y otros. Universidad, Educación y nuevas tecnologías en Colombia. Bogotá: ICFES, 2002.

COLCIENCIAS. Estudios Científicos en Educación. Plan Estratégico 1999-2004, Santa fe de Bogota.

COLOMB, Jacques. Contrat didactique et contrat disciplinaire. En: Houssaye, Jean (Sous la direction), La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris: ESF, 1993. p. 39-50.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: LARROSA, Jorge, (comp.) Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

DE VEGA, M. Introducción a la psicología cognitiva. Madrid: Alianza Psicología, 1984.

DENNETT, D. C. Brainstorms. Montgomery, VT: Bradford, en Josef Perner, comprender la mente representacional 1994. Development and use. Wiley & Sons: New York, 1978.

DÍAZ VILLA, Mario. Flexibilidad y educación superior en Colombia, Bogotá: ICFES, 2002.

Diccionario Enciclopédico Ilustrado: Océano Uno.

DOISE, Willem y PALMONARI, Augusto (sous la direction), *L'étude des représentations sociales*, Paris, Dedachaux et niestlé, 2002.

DOISE, Willem y PALMONARI, Augusto. Características des representaciones sociales. En: DOISE, Willem y PALMONARI, Augusto (sous la direction), *L'étude des représentations sociales*, Paris, Dedachaux et niestlé, 2002. p. 12-33.

ECHEVERRI, Jesús Alberto y ZULUAGA, Olga Lucia. Campo intelectual y campo pedagógico de la educación. En: Revista educación y ciudad. Santa fe de Bogota, 2002.

Education: Towards a Knowledge-based Society. Vol. III. España: Formatex (p. 1545-1549). En: MÉNDEZ-VILAS, A., MESA GONZÁLEZ, J. A., y MESA GONZÁLEZ, J. (eds.) *Advances in Technology-based*

GARCÍA-PELAYO y GROSS, Ramón. *Pequeño Larousse Ilustrado*. Ediciones Larousse, 1984.

GRECA, I. M. y MOREIRA M. A. Modelos mentales y aprendizaje de física en electricidad y magnetismo. Enseñanza de las Ciencias, 16 (2), 1998. p. 289-303.

GUARDIA, Lourdes. *El diseño formativo: un nuevo enfoque de diseño Pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital*.

GUTIÉRREZ, M. S, GÓMEZ CRESPO, M. A. y POZO, J. I. Conocimiento cotidiano frente a conocimiento científico en la interpretación de las propiedades de la materia. Primer Encuentro Iberoamericano sobre Investigación Básica en Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Burgos, septiembre de 2002.

Harvard University Press. (Trad. cast.: *El descubrimiento infantil de la have a "theory of mind"?* *Cognition*, 21, p. 37-46.

Houssaye, Jean (Sous la direction), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993.

KONNIKOVA T. E. *Metodología de la labor educativa*. México: Grijalbo, Colección pedagógica, 1974.

KOZULIN, A. *Instrumentos psicológicos*. España: Paidós, 2000.

LARROSA, Jorge (comp.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

LEAHEY, Thomas Ardí. *Historia de la Psicología. Principales corrientes en el pensamiento psicológico*. 4 ed. Madrid: Prentice Hall, 1998.

LEONTIEV, An. La labor creadora. Artículo de Introducción a L. S. Vigotsky. Vigotsky, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1991.

LUZURIAGA, Lorenzo. *Diccionario de Pedagogía*. 3 ed. Buenos Aires: Losada, 2001.

MARTÍN MANGLIO, Federico. Teorías Psicológicas del aprendizaje, www.fmmeduccion.com.ar/Escritos/Cuentos/argenlandia.htm
Mass: MIT Press. (Trad. cast.: *Comprender la mente representacional*).

MEIRIEU, Philippe. *Aprender Sí. Pero ¿cómo?* 2 ed. Barcelona: Octaedro, 1997. *Mente*. Madrid: Morata, 1998.

MILARET, G. *Pedagogie Générale*, Paris: Puf, 1991.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115 de 1994, reformas de los años 1997 y 1998. Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998. En: *Hacia un sistema Nacional de formación de educadores*. Santa fe de Bogota, 1998.

MOSCOVICI, Serge. L'ère des représentations sociales. En: DOISE, Willem y PALMONARI, Augusto (sous la direction), *L'étude des représentations sociales*. Paris : Dedachaux et niestlé, 2002, p. 34-80.

NIETO CARABEO, Luz María. La Flexibilidad Curricular en la Educación Superior. Conferencia magistral presentada en la *XXXII reunión nacional de directores de la asociación mexicana agrícola superior*. México, 2002.

OLSON, D. R. (1999) *El mundo sobre el papel*. España: Gedisa.

OLSON, D. R. y CAMPBELI, R. *Constructing representations*, 1993.

OLSON, D. R. y HILDYARD, A. Writing and literal meaning, 1983.

PERNER, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge,

PERNER, J. *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós, 1994.

Perner, J. *Comprender la mente representacional*. España: Paidós, 1994.

PERRENOUD, Philippe. Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires. URL : <http://www.acelf.ca/revue/>, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Raisons de savoir. En: *Vie Pédagogique* (Québec), 113, novembre-décembre, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, No. 306. p. 49-55.

PIAGET, J. La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.

PIAGET, Jean. *El nacimiento de la inteligencia en el niño.*, Barcelona: Editorial Crítica, 1990.

POZO, J. I. *Humana mente*. España: Morata, 2001.

POZO, J. I. *Adquisición de conocimiento*. España: Morata, 2003.

POZO, J. I. Sobre las relaciones entre el conocimiento cotidiano de los alumnos y el conocimiento científico: del cambio conceptual a la integración jerárquica. *Enseñanza de las Ciencias*, núm. extra, junio, 1999. p. 15-29.

PRATT y GARTON, A. F. (eds.) *Systems of representation in children*.

PREMAK, y Woodruff, G. 1978 Does the chimpanzee have a Theory of mind ? the Behavioral and Brain Sciences, 1,516,526. En: Josef Perner, *comprender la mente representacional*, 1994.

RIVIÈRE, A. *Obras escogidas, Vol. III. Metarrepresentación y Semiosis*. Madrid: Médica Panamericana, 2003.

TARDY, Michel. La transposition didactique. En: HOUSSAYE, Jean (Sous la direction). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1993. p. 51-60.

VÁSQUEZ, Carlos, SJ, tomado de *Enfoque personalizado una propuesta educativa*. Manizales, 1999.

VIGOTSKY, Liev Seminovich. *Pensamiento y lenguaje, Obras escogidas II*, Madrid: Visor, 1993.

VILLEGAS, Gustavo Adolfo. *Las tecnologías de la investigación y la comunicación como mediadora de los procesos de enseñanza aprendizaje, una apreciación desde la práctica*.

ZAMBRANO LEAL, Armando. *Didáctica, Pedagogía y Saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Seminarium Magisterio, 2005.

ZAMBRANO LEAL, Armando. *Los Hilos de la Palabra*. Cali: Editorial Nueva Biblioteca, 2002.

ZAMBRANO LEAL, Armando. *Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002.

Anexos A y B. Representación del concepto

Presentación:

Martha, ella trabaja en plan internacional, coordina un proyecto muy lindo que se llama “jóvenes constructores de paz”, ella trabaja en el Chocó, en Tumaco y en el Cauca, zonas de conflicto, y están vendiendo ahora el proyecto a nivel internacional acaba de llegar de Brasil y tiene un buen concepto de esto. Ella es Martha Isabel.

- Muchas gracias por la colaboración que es fundamental para la realización del trabajo de investigación.

Martha te presento a Sandra, ella es arquitecta y lleva mucho tiempo trabajando acá con la institución, Patricia es publicista y también lleva mucho tiempo trabajando con nosotros; José David, es dibujante arquitectónico, y es egresado de la Academia y lleva alrededor de 5 años trabajando con la institución, Eberth es publicista egresado de la Academia y lleva como 6 años trabajando con nosotros, Lino es artista y lleva trabajando con nosotros como 16 años y Ricardo es Diseñador Grafico y también lleva como 17 años en la Academia.

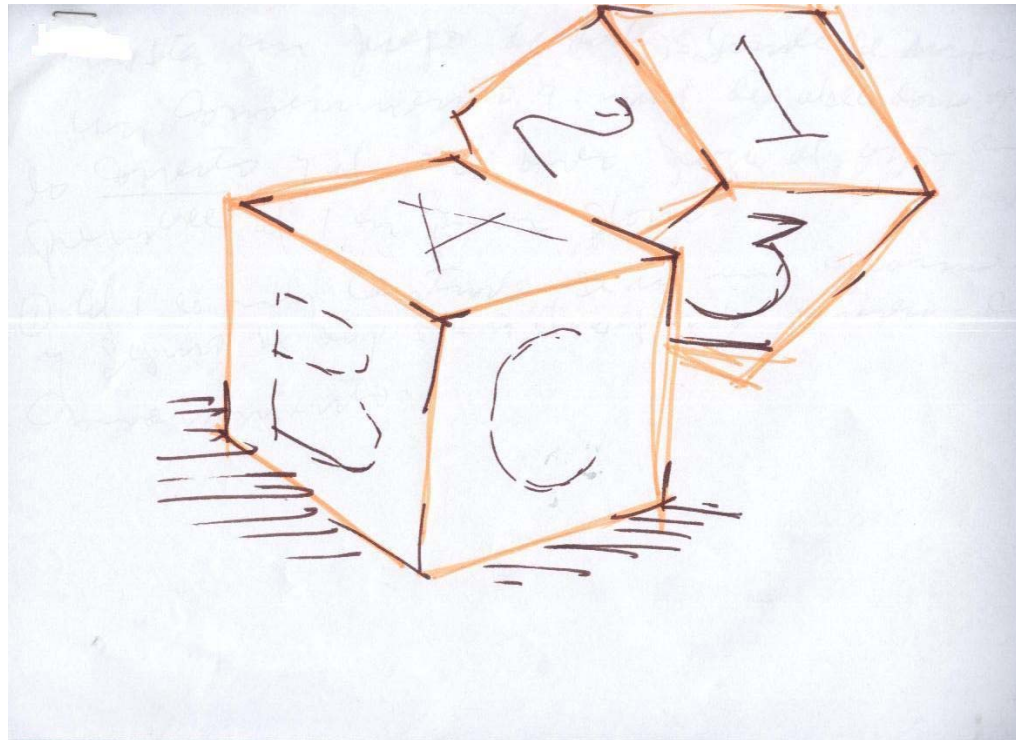
El propósito de esta investigación es comprender la relación entre las representaciones mentales del concepto de didáctica desde las ciencias de la educación y la relación con las prácticas pedagógicas

En esta investigación vamos a realizar una actividad donde ustedes a través de un dibujo van a representar el concepto de didáctica, posteriormente el dibujo será interpretado desde la representación que este tiene del concepto, dando lugar a una discusión

Ahora vamos a realizar la actividad, disponiendo de 20 minutos

Una vez transcurrido los veinte minutos se inicia la discusión donde

El docente 5 Analiza el docente 4



D5: Considero que es un juego de dados donde se sugiere un conocimiento a nivel del abecedario, donde esta centrada la lectura y toda la sapiencia que el manifiesta, y establezco que seria lo mas correcto.

Por otra lado juega al azar aunque prevalece en primer lugar, el número uno, que esta tirado arbitrariamente muy centrado, muy aplomado, seguramente será lo que va a conseguir por medio de su saber y conocimiento, aunque es el conocimiento de dos personas el que se puede establecer en el juego en donde una esta muy centrada en lo que quiere y la otra lo esta haciendo muy al azar

D4 explica su representación grafica: lo que quise mostrar con las graficas de los cubos y las letras, básicamente es que uno a edad temprana o cuando niño aprende con este tipo de cubos y juegos, y se aprende jugando mas fácil, los conocimientos adquiridos son mas sencillos, debido a juegos tan fáciles como el de los cubos, entonces lo que quiero mostrar es que la didáctica es como jugar y aprender jugando con la forma mas básica que es el cubo.

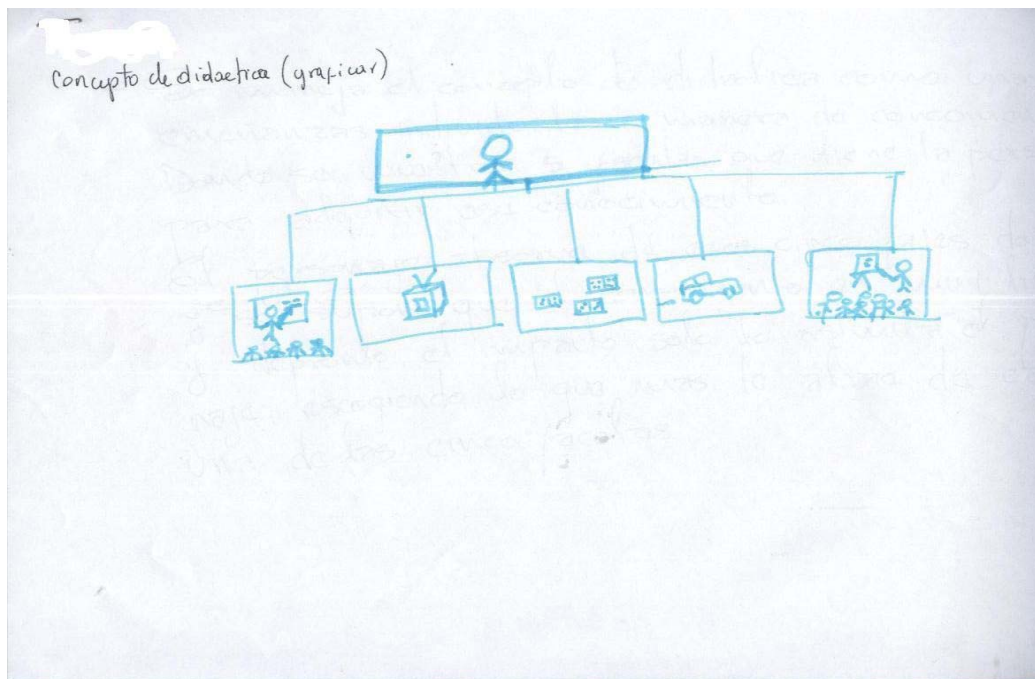
D4 analiza a D5



D4: Arrancamos de unos conocimientos previos, que identificamos en medio del arbusto con un libro específico, y debido a los conocimientos adquiridos, como que se va aclarando el paisaje y se va ascendiendo durante varios planos y se va logrando una claridad mucho mas absoluta con su propio ser eso es básicamente lo que yo le entendí a D5 con su gráfico

D5: Sí, en parte, esa es como una forma, vemos que el libro no está en primerísimo primer plano, sino que antes de ese previo conocimiento hay una serie de arbustos, que es cuando no se ha llegado a él. Cuando ya tengo estos previos conocimientos, todo se empieza a aclarar y comienzo desde lo llano del terreno a subir, a escalar un espacio y vemos que termina en un conocimiento absoluto con mucha claridad en lo que se pretende establecer

D3 analiza a D1



D3: Veo que el conocimiento que se aplica aquí de didáctica es individual donde hay cinco fases o facetas donde la persona como que absorbe de las cinco y al final ella puede elegir con cual se va a quedar. Lo veo es muy lineal, demasiado lineal.

D1: Bueno, yo pienso que cada persona aprende de una forma diferente todo mundo no asimila igual, algunos por medio de un juego o una película, otros a través de una salida o a través de una exposición. El concepto es el mismo pero cada quien asimila de diferentes formas, hay formas diferentes para llegar

D1 analiza al D6

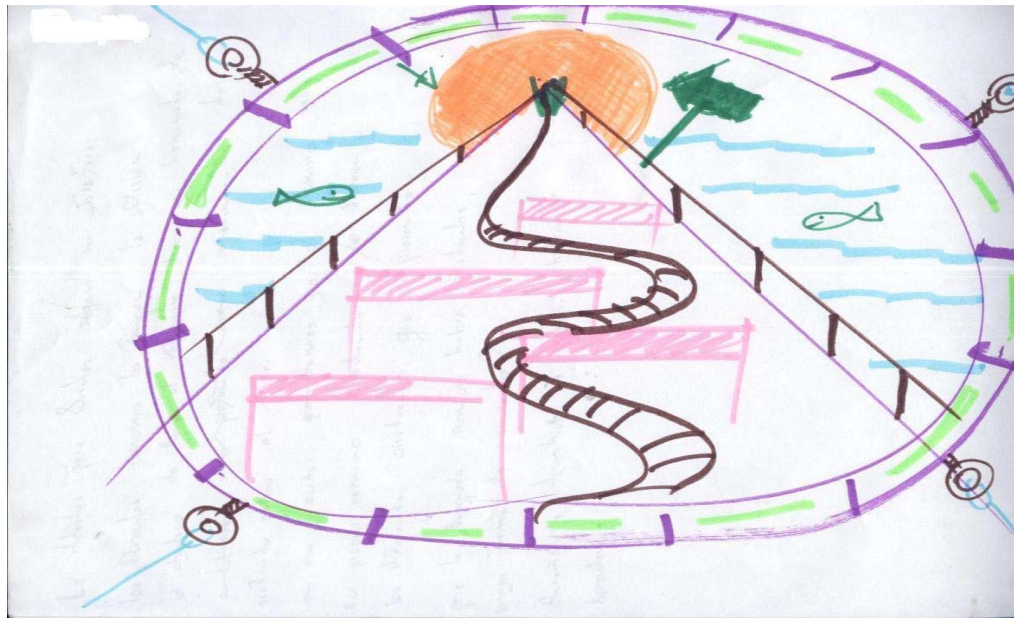


D1 : Yo pienso que a partir del concepto que yo tengo, también me da cierto parámetro para interpretar, que de pronto es muy similar a lo que yo planteo, (explicación visual).para llegar a un mismo concepto o fin que es transmitido de diferentes formas

D6: Lo que planteo es que el sujeto tiene varias alternativas de llegar a un objetivo y somos nosotros los encargados de hacerle descubrir cual es la mejor alternativa.

Hay varios personajes que pueden llegar al mismo objetivo a través de diferentes alternativas

D6 analiza a D2



D6: Pienso según la gráfica que los docentes tenemos la función o misión de llevar al alumno hacia un horizonte de conocimientos tan profundos como el mar, en ese andar pretendemos que el alumno labre su camino superando los diferentes obstáculos que se pretenden, en esa búsqueda siempre habrán obstáculos, y la mejor forma de vencer esos obstáculos es la misión nuestra, la enseñanza también es ubicar obstáculos.

D2: Si, efectivamente, aunque no mencionó la cuerda, esta es un acompañamiento, un apoyo que a pesar de los obstáculos al aprendizaje que se van dando a través de ese mar de conocimientos, la cuerda es para pasar esos obstáculos. Pero falta el aro, que significa el conocimiento ya total que encuadra toda esa serie de códigos como si fuera una puerta.

Investigadora: Cuando hablan de obstáculos a que tipo de obstáculos se refieren.

D6: Cada persona tiene una serie de dificultades, ya sean emocionales, familiares o afectivas, el otro puede ser de amor hacia la materia... algunos tendrán un amor mas elevado que otros o interés o desinterés, como lograr que los desinteresados tengan mas interés puede ser un obstáculo, crearles problemas para que ellos venzan esos obstáculos.

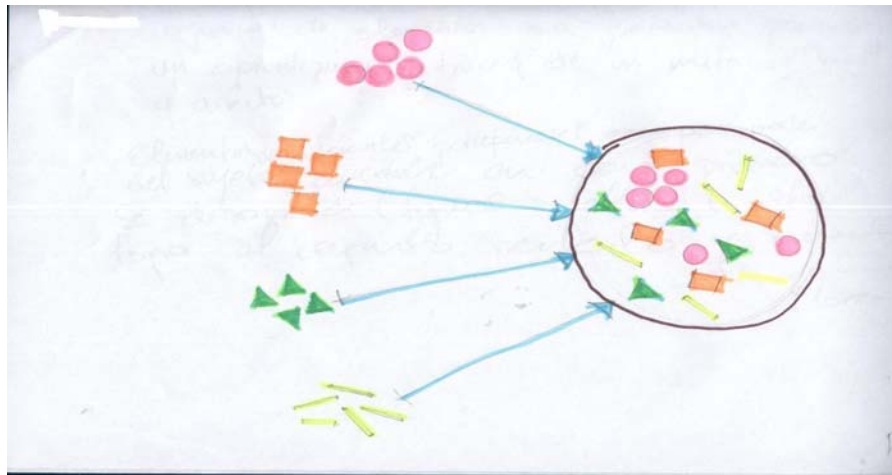
D2: Todo lo que se desprende de la mirada del otro, entonces hay muchos aspectos, hablábamos del fracaso escolar y otros y ese cúmulo de cosas puede lograr que no se llegue hasta allá, esos obstáculos también se pueden ver como la prueba que se debe generar del conocimiento para fortalecer todo eso de lo que se tienen que apropiar.

Investigadora: ¿Hay alguna diferencia entre fracaso y dificultad?

D2: La dificultad termina en un logro, el fracaso también puede terminar en un conocimiento.

D3: Yo estoy de acuerdo, con que el fracaso no es terminar con algo. Es darse cuenta de hacer las cosas la próxima vez de una manera más inteligente, es replantear para mejorar. Es algo que se debe vivir par mejorar.

D2 analiza a D7



D2: Aquí dice: Conjunción de elementos que permiten generar un aprendizaje a través de un método fácil y directo.

Elementos de diferentes percepciones por parte del sujeto educable, en donde primero se desaprende. Aquí está todo suelto, entonces como que primero se zafa todo.

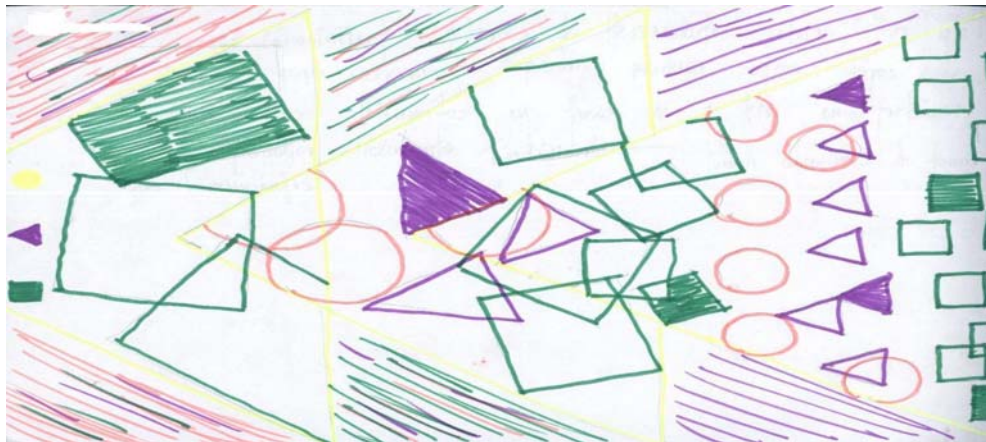
Figuras sueltas, hasta lograr un conjunto perfecto y revuelto de cosas que generan un nuevo aprendizaje. Se desaprende para lograr un nuevo aprendizaje de una manera directa.

D7: Básicamente si D2 tiene razón en la idea; para mí la didáctica es utilizar una serie de herramientas diferentes que en este caso están representadas con figuras geométricas; la idea del círculo es como un mundo de conocimiento; donde todas esas herramientas al final terminan interrelacionándose, para crear un conocimiento mayor y generar la posibilidad de otro tipo de conocimientos. Son las diferentes formas de dar conocimientos.

Una de esas herramientas a nivel de didáctica es establecer una relación muy frontal con el alumno.

La otra son los métodos con los cuales se utilizan individualmente como metodología con el estudiante. Eso ya depende de cada carrera. Por ejemplo cuando se realizan exposiciones que tienen que ver con historia de algo, el alumno tiene el concepto de que esa parte de historia es como un ladrillo; entonces se realiza esta exposición mas a nivel de juego, para que al alumno no se le vuelva monótona la historia.

D7 analiza a D3



D7: para mí, en el gráfico el árbol se refiere como al alumno, ese árbol que esta representado en figuras geométricas me esta dando una base a través de herramientas didácticas; y en el momento que el arbolito va creciendo, pienso que el alumno, esas herramientas va adquiriendo la capacidad de interrelacionarlas en el proceso y al final ve que estas herramientas producen un conocimiento mayor, porque las figuras van creciendo y, en este caso hay unas que aparecen y otras que desaparecen, para que el alumno pueda tomar la decisión de utilizarlas o no.

D3: Si, lo que dice D7 tiene un gran porcentaje cierto. Lo que muestra es como uno entra sin saber nada y al final pues también sale sin saber nada; pero al menos sabiendo que salio así para aprender más. Entonces yo lo tomo por el lado de que la vida es tan corta para lo que uno tiene que aprender que tienen que haber todas esas intersecciones. Es lo que yo manejo, es como cuando uno le enseña algo a un estudiante, a pesar de que quiere darle lo mismo a cada estudiante, siente uno que es tan poquito que pretendo que busque cosas mucho más allá de las proporcionadas. Porque lo que se le dicta a uno difiere de lo que se le da a otro, porque no es la misma didáctica ni la misma metodología para A que para B y C, al final llegan en forma de pequeñas figuras geométricas mas sólidas pero mas pequeñas porque ahí se enfrentan a un árbol cada vez mas grande y esa es la vida una sed de conocimiento inalcanzable, porque entre mas aprende uno, mas tiempo se requiere para tener que aprender todo lo que hay.

Anexo C. Relatoría D1

Proceso general de ejecución de módulos

Al inicio de cada semestre en cuanto tengo conocimiento de mi carga académica procedo a solicitar los respectivos programas de la institución, para su respectivo ajuste de acuerdo a la actualidad.

En cada módulo el proceso general es el mismo, siendo así:

Comparo el programa analizando cada tema que debo dictar con lo que el mercado exige en la actualidad y su respectiva aplicación, verificando así lo que se debe ajustar y anexar. Hago los respectivos ajustes basándome en mi investigación en biblioteca, Internet el medio gráfico, conversación con mis colegas, etc...

De acuerdo al temario del programa procedo a la selección y organización de la información, muestras, ejemplos y material requerido. Organizo éstos por temas y los temas por días, donde cada día de acuerdo al tema(s) se realizará una actividad práctica después de la explicación de éste(os).

Programo actividades diferentes para cada día (mientras el programa se preste para ello), tratando de hacer cosas diferentes durante el módulo. Éstas suelen ser salidas a trabajos de campo, investigación en textos e Internet, sondeos encuestas, tv, radio, cualquier medio de comunicación, imágenes del diario vivir, exposiciones de obras, visitas empresariales, exposiciones de diferentes temas por parte de los alumnos, evaluaciones, películas, trabajos manuales dentro de la institución, etc..

Teniendo ésto planteado lo organizo en un cuadro que llamo “Agenda de trabajo” que contiene los temas y actividades a realizarse cada día del módulo, dichas actividades pueden variar y ajustarse en el camino según proceso de aprendizaje del grupo y/o actividades mismas de la institución.

El primer día de clase saludo a los estudiantes, si el grupo no me conoce hago una presentación de quien soy en el aspecto profesional y algo de lo personal, por que esto les permite conocerme y saber que soy una persona como cada uno de ellos, que fui estudiante, que me toco esforzarme para ser la profesional que soy ahora, que no he tenido simple suerte, si no que soy y gozo de una calidad de vida que yo misma me he focalizado en alcanzar a partir de mi esfuerzo y mi entrega a cada instante, que nada me lo ha dado la suerte, s decir que nada me ha caído del cielo y que nada me lo han regalado y que cuando fui y he sido estudiante por que aún lo sigo siendo, me ha correspondido dar lo mejor a cada instante por que los docentes no me regalan la nota, además si así lo hicieran sería algo así como si me subestimaran en capacidad y me dieran a entender que yo no soy capaz de demostrar todo el potencial que hay en mi y que puedo desarrollar.

Ofrezco a los alumnos mi ayuda para requerimientos diferentes a mi módulo y para su parte personal, me gusta ganarme su confianza y colaborarles en lo que esté a mi alcance. No me limito solo a dictar una clase, hay ocasiones en que se presentan inconvenientes que no permiten a los alumnos rendir como se espera, generalmente son problemas que vienen de sus hogares o trabajos y que interfieren en su desempeño y además de ser docente, soy una compañera de camino que esta dispuesta a ayudarles en la medida de lo posible o de orientarles. Luego de contarles quien soy, los invito a que cada uno se presente contando un poco quienes son, que otras actividades realizan, que les gusta (a parte de estudiar su carrera); lo que ellos deseen compartir y trato de cultivar la buena amistad en el grupo ya que todos somos una unidad.

Mientras se van presentando voy verificando que figuren en la lista y de paso luego con cada uno, en especial con los de nombre compuesto, preguntarles con que nombre le gusta que le llamen, o en ocasiones con algún sobrenombre, estimo que esto es agradable para ellos y hace que se genere una mejor relación. Después presento el programa explicando tema por tema a nivel general y su respectiva importancia y aplicación en su vida profesional. Esto queda consignado en un documento del que los alumnos deben tener copia cada uno. Igualmente entrego y explico la “Agenda de trabajo”, colocando así en manos de los alumnos su cronograma de cada día, para su investigación y participación en las clases.

Luego procedo a presentar mi forma de trabajar, los requerimientos académicos y disciplinarios para el módulo, forma de calificar, la puntualidad al inicio de las clases, es decir les comparto las reglas que permitirán sacar adelante el barco. Viene entonces el “negociar” ciertos puntos de las actividades o normas disciplinarias, como por ejemplo “los exámenes escritos”, que como ya es de mi conocimiento no son de su agrado se los planteo en forma de concursos o cambiados por otro tipo de trabajo.

Dentro de dichos concursos o juegos puedo citar entre otros el Tingo tango, el concurso por mayor número de respuestas donde trabajan en equipo de 3 ó 4 personas, donde el premio siempre son notas excelentes o exoneraciones de algún trabajo.

En estos concursos cada uno es responsable de su nota y de la de cada uno de sus compañeros del grupo puesto que la actividad tiene su respectivo reglamento que hace que todos deban estar preparados. A ellos les gusta mucho y estimo que es agradable aprender jugando, además se divierten y se alcanza el propósito de una forma didáctica, dinámica y agradable, en donde disfrutan, se sienten bien y pasan un rato agradable.

Luego doy una lista general de los materiales requeridos para el módulo haciéndolos concientes de que ésta puede tener inclusiones dependiendo de como se vaya dando el módulo. Semanalmente voy recordando los materiales requeridos y las actividades de la agenda de trabajo correspondientes.

En los días en que los alumnos no están muy receptivos y/o con problemas de atención (lunes o viernes generalmente) inicio las clases con dinámicas y juegos como stop, teléfono roto, tingo tango, el ahorcado, etc...; actividades que me permiten reforzar conocimientos pues éstas siempre van de acuerdo al módulo. Me gusta mucho jugar el stop por manejo de terminología. En otros casos también el ahorcado, pues aquí no solo adivinan una frase en español o en inglés o en ambas formas al tiempo, sino que deben conocer su definición y explicarlo.

Como en cada módulo hay diferentes tipos de notas, se los explico, igualmente con las actividades donde siempre habrá nota por exposición, trabajos en clase, investigación, participaciones, etc... y en cada una de ellas tengo en cuenta su creatividad, impacto, puntualidad en la entrega, desarrollo y aplicación de conceptos, depuración, presentación completa del trabajo de acuerdo a lo planteado, originalidad...

Finalmente inicio clase con el primer tema del programa.

Tomando como ejemplo del semestre que finalizó, el módulo de Merchandising para Diseño gráfico de VI semestre podemos decir que:

Hay primero que ajustar el programa con un alto contenido de Mercadeo (conceptos generales, terminología ...), puesto que en este programa no han visto materias afines.

Siempre les obsequio un glosario de términos de mercadeo español/inglés y los invito a que los aprendan, serán importantes para evaluaciones, concursos, juegos y en su vida profesional.

Cada día explico el tema o lo complemento cuando los alumnos realizan exposiciones. Luego se procede a realizar la actividad planteada ya sea dentro o por fuera de la institución.

Como el objetivo del módulo es llegar a aplicar estrategias de merchandising que ayuden a la venta del producto, hago que los alumnos analicen los diferentes tipos de consumidores que hay, colocándolos también a analizarse como tal a sí mismos. Haciendo este proceso siempre estarán planteando propuestas de exhibición enfocadas al respectivo target.

El desarrollo de los temas en la parte práctica se maneja con la presentación de un trabajo para cada clase en diferentes técnicas de expresión, dummies, maquetas, o lo que a ellos se les haga más fácil para vender su idea.

Presentan también trabajos escritos de las investigaciones y trabajos de campo por fuera de la institución, como las visitas empresariales, salidas a centros comerciales, exposiciones, etc.. Éstos trabajos incluyen el método de observación tanto del consumidor como de los tipos de exhibición y material gráfico de apoyo, para los diferentes tipos de puntos de venta, que se manejan en la actualidad.

Ya finalizando el módulo ellos entregan una propuesta que se realiza como maqueta siendo ésta el trabajo final que debe aplicar los conceptos desarrollados en las clases.

Tomando como ejemplo otro módulo presento el de Artes gráficas para Diseño gráfico de IV semestre, tenemos que:

Procedo a realizar los pasos generales de investigación y recolección de información para cualquier módulo.

Cuando tengo planteado todo, visito el sector de San Nicolás para la recolección de muestras actualizadas.

Continúo el proceso de igual forma que en el módulo anteriormente citado, teniendo en cuenta que las actividades de campo estarán centradas en visitas a litografías, flexografías, troquelados, distribuidores de materiales, tipografías, etc..

Para las exposiciones, por parte de los alumnos, debe haber material gráfico de soporte como pueden ser fotografías, material impreso, video de lo observado, presentaciones en computador.... Lo que cada uno escoja o desee incluir.

Después de las exposiciones profundizo en el tema y se procede a la realización del trabajo dentro de la clase con los materiales solicitados y las herramientas al alcance de los alumnos que manualmente imiten los diferentes procesos de las artes gráficas como las separaciones de color, estampados y diferentes acabados de los impresos.

Hay una actividad que me gusta mucho y me atrevo a citar como ejemplo y es la siguiente:

En la actualidad lo que manda la moda dentro del acabado de las piezas gráficas son los acabados con diferentes barnices (brillantes o mates). Los alumnos se ríen cuando pido brillo para uñas y esmaltes, además del tacto liso y con textura, para realizar dichos acabados que normalmente los hace una máquina litográfica, pero que yo debo enseñar y practicar para su conocimiento y diferenciación, que dentro del aula tocan hacerse de forma manual. Yo planteo en día anterior

materiales y la actividad para que ellos traigan lo que se ajuste a su presupuesto y facilidad de manipulación. Lo disfrutan mucho pues en ocasiones el famoso brillo de uñas es sacado a escondidas de la madre o de las hermanas que cuando lo vuelven a usar se llevan su sorpresita por aquello de que éste líquido absorbe ciertas tintas. Ellos lo ven muy jocoso sobretodo los señores cargando brillo o esmalte de uñas.

De igual manera se les coloca un trabajo final de módulo que incluye las técnicas vistas aplicadas a la propuesta que ellos plantean.

El último día se entregan las notas, que me gusta computar con ellos personalmente, proceso en el cual cada alumno puede verificar cada una de sus notas o las faltantes de trabajos no entregados, verifican su asistencia y puntualidad sus premios, etc... a su vez tiene conocimiento de su nota definitiva y les entrego su respectivos logros que antes de pasar por la nota ellos han ejecutado (autoevaluado) siendo concientes de que esa autoevaluación puede tener en ocasiones anexos de mi parte también.

Me despido de mis alumnos y les doy las gracias por su asistencia y lo que me permitieron conocer y aprender de ellos, les deseo mucha suerte y verlos en el futuro.

Luego de la entrega de notas y logros procedo a pasar en limpio éstas en las listas que debo entregar debidamente marcadas y firmadas a la Vicerrectoría de docentes, adjuntando la copia de los logros entregados a los alumnos.

Cuando el grupo me conoce lo único que cambia es que los saludo y converso un rato con ellos acerca de cómo les ha ido lo que hace que no les veo y procedo a la presentación del programa, recordándoles las normas y requerimientos del módulo y todo lo demás expuesto anteriormente.

Dentro de los períodos de cada módulo, cuando se presentó algún inconveniente con algún estudiante procedí de la siguiente forma:

Caso No.1:

Una alumna que había tenido en otros módulos, que no era muy sobresaliente académicamente, pero que se que de una u otra forma me trabajó en ellos, no tenía el mismo rendimiento en la actualidad, la llamé aparte para conversar e indagar el por que de dicho comportamiento tanto por faltas de asistencia, como la no entrega de trabajos que seguramente le llevarían a la pérdida del módulo. Hablamos en varias oportunidades y se planteo otro trabajo para que ésta alumna recuperara las nota anteriores. Este proceder lo llevé a cabo después de observar comportamientos y daños físicos que se había causado dicha alumna a sí misma invitándola a dialogar con la psicóloga que estaba disponible en el momento, en este caso, nuestra Vicerrectora. Ya con la recomendación de la Dra. quien tenía conocimiento cierto de lo que sucedía procedí a cambiar los trabajos de la alumna. Con los días la alumna se acercó y me comentó lo hablado con la Psicóloga – vicerrectora de docentes de manera muy espontánea y pude comprender que actué correctamente aunque no sabía a ciencia cierta la problemática de trasfondo en aquel momento, que por cierto es delicada y por esos días la alumna se fue superando y se le vio de mejor ánimo y cumpliendo con lo acordado no solo para el módulo sino para su vida personal.

Caso No. 2

Un alumno que debía entregar su trabajo de final de módulo no lo hizo argumentando incapacidad médica por una bolita de grasa que se extrajeron del brazo. El inconveniente se genera a partir de que el alumno no acepta que esa nota la pierde puesto que el trabajo estaba colocado con anterioridad a su ejecución, donde debían ser presentados los bocetos antes de la ejecución es

decir, realizar la bocetación y traerla para entregar el día que se iniciaba la ejecución del trabajo. Traer adicionalmente los materiales para trabajar, pues sería calificado el trabajo en clase, dado que dicho trabajo se realizaría dentro del salón. El alumno asistió 2 de los 3 días dados para la ejecución del trabajo y no llevó nada. El último día cuando se le entregaban las notas se enojó mucho porque le aparecía un 1.0 fue entonces en ese último momento cuando presentó una incapacidad médica de 4 cuatro días, que él argumentaba le impedía realizar el trabajo recogido el día anterior. Esta excusa de la incapacidad no era del todo válida pues no coincidía con las fechas de ejecución del trabajo puesto que solo le cubría un día pues al siguiente era la entrega. Yo le pedí de nuevo lo realizado durante los 2 primeros días y no presentó nada. Por lo tanto su nota no cambiaba para nada porque ni hubo bocetación, ni trajo materiales, ni hubo trabajo en clase durante 2 días, ni la incapacidad le cubría todos los días, y tampoco la había presentado o enviado antes. El alumno se puso furioso a tal punto que 2 de sus compañeros se regresaron al salón para calmarlo y el no aceptó, luego sacó de su maletín unos dibujos hechos a lápiz en una hoja y argumentó que esos eran los bocetos, pero lamentablemente no había excusa para postergarle el trabajo y menos el último día ya siendo casi las nueve de la noche cuando solicitó volver a hablar conmigo. Como no le pude decir que sí se molestó tanto que no me dejaba ir, opté por llamar a los vice rectores para mediar las situación y conocer su opinión al respecto. La Dra. Ma. Claudia ratificó mi decisión y el señor Boris muy astutamente lo puso a dibujar de nuevo la propuesta y observamos que el alumno no tenía ningún impedimento físico por lo tanto nada le ayudaba y mi decisión se quedaba. El joven se molestó muchísimo al sentirse a prueba y le faltó al respeto al señor Boris, quien manejó la situación con mucha sutileza permitiendo que yo me pudiera retirar tan pronto el alumno se retirara.

Cuando un alumno no está de acuerdo o se molesta con mi decisión analizo lo sucedido y si no hay acuerdo recurro a los vicerrectores o invito a los alumnos para que ellos mismos lo hagan para así bajo la recomendación de Vicerrectorías

tomar una nueva medida y llevarla a cabo, como en el caso de inasistencia o las llegadas tarde donde el alumno se encuentra la puerta cerrada para evitar interrupciones en las exposiciones de sus compañeros o de la explicación del tema hecha por mi parte, en casos de la no entrega justificada de trabajos, o entrega de éstos posterior a las fechas; que son los inconvenientes que regularmente se pueden presentar en el aula de clase.

Cité estos 2 casos que se me dieron, como ejemplo de las situaciones que se pueden presentar con los alumnos y que se llevaron a término de una forma justa para con los alumnos.

Estimo que he crecido en este semestre como docente, aún cuando no me ha sido fácil ya que soy muy rigurosa en mi forma de ser y he sido educada bajo una disciplina tradicional del sistema educativo tradicional, siento que luego del tiempo estoy interiorizando el método que distingue a la FADP de los otros planteles educativos en general, se que no ha sido un proceso nada fácil, pero así como los alumnos vienen a aprender, yo también estoy asumiendo un proceso de crecimiento como docente y como persona al oxigenarme y al poder educar a partir de procesos mas dinamizantes y entendiendo que el estudiante es un ser humano que así como yo tienen dificultades, que en ocasiones esta dispuesto, en otras ocasiones no es así, pero que me pone a prueba en ese momento para sacarlo de su letargo y hacer que saque y desarrolle su potencial e incluso que a partir de su acontecer mismo lo asuma como un momento de fortaleza y de crecimiento.

Se que estoy empezando, pero tengo la mejor intención de seguir mejorando y tengo el compromiso de estudiar sobre formas de mejorar a nivel personal y de aprender sobre procesos pedagógicos que permitan salir de la rigidez que me caracteriza y poder ser mas amiga de los estudiantes sin que esto permita que se pierdan los limites.

Relatoría D 2

Cómo son mis clases y cómo las manejo?

Me gusta pensar que la clase es un espacio de diversión permanente mientras se desaprende y luego se aprende, un aprendizaje continuo y renovador en donde se descubre y se crea a partir del deseo, es un ambiente de comunicación de iguales en donde los límites jerárquicos los da el mismo conocimiento, Para mis clases siempre busco nuevos recursos didácticos, en donde me pueda identificar con los alumnos para poder guiarlos de manera efectiva.

En mis clases los obstáculos son evidentes aprendizajes que considero necesario para generar una plataforma que resista todo ese conocimiento y tenga una clara aplicabilidad. Solucionar problemas es un ejercicio que se debe tomar como aprendizaje, entender que la búsqueda del conocimiento es integral y demanda sacrificios.

Muchas de las dificultades del aprendizaje de mis alumnos las he podido superar a través de procesos de formación vivencial procurando elevar mas el nivel de conciencia y modificar la parte operativa.

Quinto de publicidad nocturno.

Cierta noche me encuentro a la espera de un trabajo determinante en el desarrollo temático del módulo cuando OH sorpresa!, los jovencitos entregan trabajos mediocres, con problemas de ejecución y conceptualización, con gran asombro les cuestiono sobre éste y las miles de excusas salen a florecer primavera de película romántica. Su mayor argumento es “nosotros trabajamos y no disponemos de tiempo” tiempo que realmente no sabían administrar y que me enojó muchísimo, al punto que tuve que retirarme de clase, yo no comprendía

como unas personas tan inteligentes no reclutaban sus neuronas para un trabajo de tal sencillez en ejecución pero que debía ser evidencia de la apropiación de un concepto claro.

Al darme cuenta que la lucha podía salir de control y que lo mas delicado era la negociación de rendición tuve que idear una estrategia en la cual yo saliera victorioso sin que mi enemigo fuera devastado, es decir un sometimiento como en las mejores batallas, al escucharlos y dejar que fluyera sus incomprensibles palabras cual fieras salvajes, les di un par de opciones en las que ellos debían aprender a manejar el tiempo, es mas hasta les di un fórmula para manejar el tiempo que debían emplear en el desarrollo de ese y otro trabajos mas; algunas veces permitía que me entregaran un poco mas tarde y pese a esto no respetaron las reglas por lo cual decidí quitar la reglas, esto fue suficiente para que ellos pidieran implementarlas nuevamente pero ya con otros elementos adicionales que incrementó la exigencia, en últimas ellos terminaron agradeciendo el aprendizaje del proceso.

SEXTO DE PUBLICIDAD NOCTURNO

Pareciera que la noche tiene viene con limitaciones de actitud en algunos alumnos, su trabajo y la mala administración del tiempo se convierten en pretextos para no querer alcanzar una posición de líderes pese a que de esta manera tendría mas méritos.

He venido asesorando este grupo en el proceso del trabajo final que es el evento EXPODISEÑO 2 pero la falta de actitud y respeto por ellos mismos no ha permitido hacer un buen proceso.

En cierta ocasión y como mecanismo de control solicité un informe de gestión de cada uno de los departamentos que conforman el evento, el proceso era muy

sencillo solo debían entregarlo en computador y estar firmado por la totalidad de los integrantes de cada departamento. Al llegar el momento de recoger el documento, nadie lo entregó, quise averiguar el motivo de la falta y nadie tuvo una respuesta coherente, al hacer caer en cuenta de su falta de compromiso, algunos de ellos expusieron demasiada exigencia por parte mía desconociendo el verdadero interés que es lograr un buen resultado del evento y generar una nota que les permita pasar el semestre por las implicaciones y nuevas condiciones de evaluación tan delicadas.

La situación se tornó mucho mas tensa y algo grosera por parte de los alumnos, decidí retirarme no sin antes pasar un reporte a las Vic. y a la rectoría y hacer caer en cuenta al grupo que la carencia de profesionalismo en la situación no les llevaría a nada bueno.

Al día siguiente decidí elaborar las directrices de ejecución del evento de manera detallada para cada uno de los aspectos, generando de esta manera mas control y autoridad, estas directrices fueron avaladas por la rectoría y al ser presentadas a los alumnos como la manera en que debían ejecutar el proceso y tendrían mi acompañamiento en el mismo, el grupo cambió de actitud y logró agradecer el interés por acompañarlos en todo el desarrollo.

Relatoría D3

DESARROLLO DEL MÓDULO DE DISEÑO BASICO PRIMER SEMESTRE

Este módulo es bastante particular e importante, ya que se recibe al estudiante con grandes expectativas de qué fue lo que entró a estudiar en realidad, así que el manejo y trato es clave para poder dictar el módulo.

En la Academia de Dibujo Profesional, los módulos se manejan en un tiempo de días hábiles, ligándose a un programa que ya está preestablecido por la institución, pero que en ningún momento es rígido, ya que nosotros como docentes tenemos flexibilidad en el manejo del mismo.

Para mí uno de los días más importantes es el primero, ese día es cuando se ponen las reglas del juego a nivel general. El primer día de clase los estudiantes están en silencio y esperan a que me presenten, pero antes de presentarme les pregunto ¿qué es Diseño?. Ellos se quedan callados la mayoría de veces y esto me da pie a mí para romper el hielo diciendo algo muy simple, como por ejemplo un círculo es diseño, una letra es diseño y así de esta manera ellos empiezan a interactuar y empiezo a preguntarles el nombre, para que se sientan partícipes del momento y para que den su opinión del tema que se está hablando.

Después de distensionar el ambiente, escribo en el tablero, los temas que vamos a ver durante el módulo y les doy algunas bibliografías. Después les comento como manejo el sistema de evaluación y también les cuento qué son los módulos, qué porcentajes tienen y que es el proyecto integrador.

Por último me presento, manifestándoles que pueden contar conmigo incondicionalmente. Para finalizar esa primera clase, les coloco un trabajo para el siguiente día, donde es totalmente creativo y les advierto que no estoy midiendo habilidades de dibujo sino creatividad y ante todo recursividad.

Lo más satisfactorio de esta profesión, es que a pesar de que siempre se le dicta al mismo semestre y el mismo módulo semestre a semestre, la clase es diferente y tiene que existir trascendencia ya que cada día, cada hora, cada minuto sin dejar por fuera a los segundos se está evolucionando.

Cuando llega el segundo día, la relación se empieza a afianzar más, lógicamente empiezo a conocer los estudiantes tanto como grupo, como individualmente.

Empiezo a explicar el tema como si fuera una historia y constantemente les pregunto y trato de repetir para que les quede claro lo que les estoy hablando. Hay algo en este módulo y es que para todos los talleres hay que pensar y desarrollar, así que para mi es importante que se comprenda el tema. Empezamos a trabajar mientras yo reviso el trabajo asignado el día anterior. Cada diez minutos aproximadamente les reviso de manera general cómo lo están desarrollando y los asesoro si es necesario.

Este módulo es emocionante a nivel de trabajo, ya que se está despertando constantemente la creatividad, si hiciéramos un paralelo es como cuando uno está aprendiendo a escribir, constantemente se elaboran planas como si estuviéramos aprendiendo las vocales y luego el abecedario. Para mi, este módulo es un kinder avanzado y con un pensamiento objetivo dentro de la subjetividad de cada uno.

Como en el desarrollo del módulo se elaboran muchos trabajos, trato de hacer la clase amena jugando pero aprendiendo, de esta manera se trabaja hasta el final del programa viendo el proceso de cada estudiante y lo más importante que ellos ven la evolución y progreso en cada uno de los días de este módulo.

En este módulo se manejan alrededor de 18 a 20 trabajos de evaluación, eso indica que todos los días hay trabajos, así que la disciplina de cumplimiento debe ser estricta y a medida que pasan los días aun más. Acostumbro a que si no puede presentar el trabajo para el día que es, le doy la oportunidad para presentarlo al otro día, si da una excusa justificable, la verdad es que inculcarles esta disciplina de cumplimiento es complicado pero se obtienen muy buenos resultados.

De esta manera a groso modo, es como se desarrolla el módulo de diseño básico. Vale la pena resaltar que todos los módulos, tienen un proceso, una metodología y didacta diferente, sería diferente Imagen Corporativa, Taller de Campaña, etc,

Relatoría D4

Cuando se recibe los diferentes módulos, comienzo a dividir los que se pueden manejar de forma magistral, teórico- práctico y así planear la forma en que los voy a mostrar los contenidos dependiendo el nivel de teoría que se necesite, para eso me remito a buscar la bibliografía que sea mas acorde, para tener un buen soporte teórico, sin importar, si la esencia del módulo es práctico.

Teniendo clara la bibliografía, se toman algunos temas para el desarrollo magistral en el módulo, pero se dejan algunos otros para la investigación del alumnado en general, esto como complemento de lo expuesto en mi clase.

Cuando los módulos son en su contenido mas teóricos (historia), recorro a muchos elementos más lúdicos, para que el alumno se apropie de los temas.

Para esto se hacen mesas redondas y juegos donde se puedan confrontar varias opiniones unas con otras de un tema específico o general. Cuando los módulos son en su esencia prácticos, se hacen salidas para que los alumnos se den cuenta por ellos mismos que en realidad se aplica, lo que se esta trabajando en clase.

En otras ocasiones los módulos de pueden desarrollar arrojando un problema dentro del tema que nos encontremos, se puede dar libertad para multiplicidad de soluciones o se puede dar una posible solución, sin que esta sea absoluta, con esto lo que busco con el alumno es que tanga la necesidad de investigar para comprobar si realmente esa es una buena solución o existe otra mucho mas aplicable al tema.

En los módulos de sistemas, siempre se deja una o dos comandos, estos temas se plantean comenzando el módulo, como parte de la investigación que deben hacer, para que ellos en un determinado momento los apliquen, si necesidad que yo se los explique.

Esta investigación la deben desarrollar en trabajos finalizando el módulo.

Una dificultad que se presenta en ocasiones es cuando al alumno se le indica que debe hacer un trabajo de campo, por ejemplo durante un módulo se les pidió que averiguaran materiales, realizar una serie de cotizaciones y conocer unos posibles proveedores para la elaboración de un objeto. Muchos alumnos asumieron con responsabilidad, pero otros dijeron que esto no les servía para nada. Se les explico la razón del ejercicio, el cual estaba fundamentado en la experiencia del vivir, un proceso el cual no están acostumbrados.

En el módulo de historia en especial siempre se presenta la misma pregunta del alumno ¿para que este módulo?

Ahí es cuando entro a mostrarles lo importante de la historia para el desarrollo de un buen diseño, les explico que sino se conoce la historia es casi imposible traer un buen diseño, ya que no tiene un soporte teórico. Después de esto los alumnos aceptan mucho mas el módulo como tal, puesto que ellos en muchas ocasiones no les gusta la historia, no por que sea aburrida es por que en su momento (colegio) no les agrado la forma en que fue mostrada-

Relatoría D5

ACERCAMIENTO SOBRE EL EDUCAR

Se me considero por parte de la Institución Academia de Dibujo Profesional para dictar el Módulo de Ilustración con los grupos de Cuarto Grafico; tanto en el día como el nocturno, el cual fue establecido para el segundo periodo del presente año, en agosto.

Al realizar una retrospectiva de lo acaecido en el módulo, me posicione en el salón de clase, en el primer día, empezamos a interactuar, en un grupo que no conozco. Tanto ellos como yo tenemos expectativas, en cuanto al módulo de Ilustración, en formas diversas, yo como transmisor de un conocimiento y esperando poder llegar a cada uno de ellos, y que dicho aporte sea de entera satisfacción, para que tenga una buena repercusión en su futura vida profesional y ellos como asimiladores de una temática que considero es nueva en su diario aprendizaje.

Se les da la inducción del programa a seguir, objetivos, materiales, los derroteros a seguir, lo que se espera de ellos y las reglas de juego.

Al conceptuar que la transmisión de un saber es una reflexión, en la cual tienen una participación activa; tanto el educador, como el educando, los cuales participan al unísono de la asimilación de unos conocimientos que se aportan mutuamente.

Hay que considerar que dicho saber no se puede considerar como un absolutismo de quien lo transmite, sino que tiene ingerencia de quien lo recibe. Al no establecer que el docente es el dueño absoluto de la verdad y que los participantes; también poseen previos conocimientos esto hace que se rompa el

distanciamiento y se genere un nexo de unión, entre los involucrados en el campo de la educación. No debemos establecer distancias, barreras, sino buscar cierta empatía con ellos, al romper la brecha generacional se puede gestar un acercamiento que redunde en beneficio de las partes.

Es menester exhortar a los estudiantes de apropiarse de diferentes formas de conocimiento, de la utilización de nuevas tecnologías y de procesos de investigación, haciéndolos menos dependientes para convertirlos en personas, mas analíticas, autónomas y autocríticas, como futuros profesionales.

En el evento de tener cierto acercamiento-amistad, entre el docente y el alumno, no se puede llamar falta de autoridad, la cual es perentoria a ejercer obviamente sin extralimitarse, sin ser desmedida con el debido respeto de la posición, el sentir y la mirada del otro.

Se puede precisar que la labor del docente como una actividad muy relevante, pues al tratar del estado de inacabamiento a ciertos seres en cuanto a saberes se refiere, su labor no solamente se limita al acenso intelectual, sino también a lo intelectual del individuo.

El deseo de poseer conocimiento de superación debe ser una constante.

Al tener conocimiento de causa (el módulo) transmite mucha seguridad a las partes , el estar actualizando en forma permanente, nos abre el ámbito de acción .

El trabajo que uno realiza en lo personal, debe ser impecable, de altura , para poder exigirles la misma calidad o mas al estudiante.

Se trabaja con ahínco, para cumplir en forma correcta las metas propuestas y llevar a feliz termino ésta labor en que estamos comprometidos y en la cual tanto

disentimos como estudiantes nos brindan su voto de confianza y en la que confían plenamente.

Relatoría D6

Haciendo un ejercicio desde el imaginario que usted cariñosamente me invita a una mirada a mi mismo donde me recuerda que ser maestro debe ser el reflejo de lo que somos, que no es un hacer que es un ser y un vivir.

A partir de esta esencia trato de resumir como es que hago mi trabajo y no como un informe de gestión pues no es tan detallado, puntual y extenso.

Es tal vez un informe de reflexión donde trato de resumir mi manual personal de trabajo y llego a la conclusión que se soporta en cuatro fases: 1 indagar y conocer 2Motivar y persuadir 3.Formar y 4. Aplicar y representar.

1 FASE INDAGAR Y CONOCER

Este punto lo realizo al iniciar el proceso, en el contacto inicial, permite romper el hielo y construir un ambiente calido al interior del aula, su objetivo es percibir sus pensamientos, conceptos y opiniones acerca del módulo y su relación con la carrera.

Es crear la oportunidad para que ellos expresen libremente lo que creen que es el módulo.

Esta fase es vital pues también me permite observar comportamientos y actitudes individuales, detectar niveles de motivación, descubrir los elementos activos y los problemáticos. es decir mirar aspectos individuales.

Algunas veces en esta fase ejecuto un ejercicio: lanzo una pregunta: que esperan de su profesor o como es su profesor ideal. Esto permite descubrir expectativas pues para cumplirlas hay que conocerlas.

Aquí me comprometo a cumplir sus exigencias a cambio que ellos como estudiantes cumplan las mías. este sencillo método me permite conocerlos, hacerme conocer, crear un ambiente calido de dialogo, construir parámetros claros de conciliación y concertación, establecer normas y lineamientos. Es como ejecutar de una forma amena y didáctica el contrato pedagógico.

2. FASE. MOTIVAR Y PERSUADIR

Una vez determinado los niveles de motivación, la empatía hacia el profesor y los temas del módulo. Comienzo el proceso de motivación y es aquí donde trato de crear ambientes que estimulen la motivación como: anécdotas, visitas, practicas en el medio, cliente real, invitado especial, juegos, películas y material audiovisual aunque este ultimo ya es común para ellos.

trato de hacer charlas mas que clases magistrales la diferencia entre ellas es el uso del lenguaje con las mismas palabras que ellos mismos emplean en su hábitat universitario y en su forma cotidiana de comunicarse es decir el empleo de insights, este manejo permite un acercamiento y genera cierta confianza por parte del alumno.

A parte de ello incluyo un toque sutil del humor a través de historias y algunas anécdotas.

Otro aspecto que ellos valoran es la charla personal, sienten que el profe les interesa, que se preocupa, que les dedica su tiempo, sienten que son importantes, los estudiantes en su mayoría por su condición de adolescentes

creen que son carentes de afecto y un simple saludo afectuoso, un apretón de manos, un tinto que se comparte, una mirada a los ojos y una palmadita despiertan algo mas importante que la creatividad: la motivación y el deseo.

Debo encender la llama de la curiosidad y el deseo por aprender y esto sólo lo logro si conozco a mis estudiantes, cuales son sus gustos, sus hábitos, sus preferencias, sus debilidades, sus fortalezas, sus emociones, sus afectos, sus preocupaciones, etc etc.

3 FASE FORMAR

Esta fase es el dominio de los temas, demostrar quien soy como profesional de la docencia y la publicidad, hablar con seguridad, sentir pasión por los conocimientos que se comparten, preparar con rigor todas y cada una de las charlas, buscar los mejores ejemplos, los ejercicios mas sutiles, las definiciones mas claras, seleccionar las lecturas mas estimulantes, hacer notar las fallas en tono constructivo, ser generoso para reconocer logros, celebrar sus conquistas y la superación de los obstáculos, tratar de ser modelo a seguir con disciplina exigencia y calidad.

4. FASE, APLICAR Y REPRESENTAR.

Es la fase final, los estudiantes "conocen" la historia, la génesis, la importancia del módulo, los conceptos básicos, las definiciones, los ejemplos, etc etc.

Ahora aplican, es decir es la fase donde ellos crean lo que saben, producen y ejecutan sus propios conceptos, es decir elaboran su representación de lo que fue el módulo. Donde evaluar no es darles un número sino apreciar su trabajo, observar su proceso y decirles sus aciertos y fallas.

Relatoría D7

DE ELABORACION DEL PROGRAMA DEL MÓDULO

Inicialmente PROCESO recurro al contenido teórico y practico que plantea el semestre, después la temática que plantea el módulo en particular, para poder sacar temas y analizarlos uno o uno, este contenido lo busco previamente en lo establecido por la institución. Esta organización trató de hacerla un mes antes del comienzo del semestre normalmente preparo primero los módulos que no he dictado y los tres primeros de inicio de semestre.

A partir de allí comienzo una investigación que por lo general es con herramientas de Internet y con los respectivos libros del tema, además si es un módulo nuevo recurro a mis compañeros que lo han dictado para que me expliquen sus experiencias.

Los módulos que he dictado regularmente semestre ha semestre, los actualizo y cambio los ejercicios cada 2 semestres o los intercalo dependiendo del resultado o del objetivo particular de la institución.

Cuando tengo toda la información acumulada, la organizo tema por tema, para después armarla y unirla para el proceso, y que tenga coherencia día a día y se vaya aplicando y enlazando tema con tema.

A continuación organizo los temas por días o por semanas, teniendo en cuenta la duración e intensidad del módulo, estos temas se pueden mover dentro del módulo y según el grupo ya que no todos aprenden igual y en cierta medida hay que lograr objetivos y conocimiento, pero hay grupos que exigen que el docente preste atención mas en un tema que en otro. Todos los grupos son diferentes.

Al preparar el módulo trato de basar mis clases teóricas en su mayoría con medios audiovisuales y observación de muestras reales, al igual trato de mostrar los objetivos con ejemplos de trabajos de los alumnos de semestres anteriores, normalmente preparo para casi todos los módulos con medios magnéticos y además la clase magistral de tablero. Pienso que cuando los alumnos ven las clases bien preparadas ven la responsabilidad del profesor y la seriedad e importancia del tema.

Anexo D. Grupo de discusión

Con el fin de complementar la información recogida en las primeras dos actividades, se diseñó un instrumento que guiara la discusión grupal, con el fin de dar más oportunidad a los docentes para explicitar de manera más detallada sus conceptos acerca de la didáctica. En primer lugar, se solicita a los docentes que respondan, de manera oral e individual, las preguntas sugeridas para luego generar la discusión grupal.

investigadora: el propósito de esta actividad, es llevar a cabo un grupo de discusión, el cual no va a permitir, a través de la verbalización identificar y ampliar las representaciones que ustedes tienen del concepto de didáctica.

Investigadora: **¿Cómo manejan ustedes una dificultad cuando hay un conflicto en el aula?**

D2: Cuando eso sucede tengo que generar un ambiente de calma así este muy tenso, para lograr que se abra un diálogo y pues el diálogo también va a ser tenso; sin embargo de ahí se empiezan a sacar todos los elementos para enriquecer el proceso de gestión de solución del problema, pero es como el diagnóstico inicial que tiene que hacer uno, favoreciendo un ambiente de calma y de distensión para el alumno, y poder mantener la situación bajo control, pero sobre todo bajo los parámetros de atención, de tolerancia a la frustración. Es importante para buscar soluciones.

D3: Yo pienso que hay un conflicto cuando el estudiante entra a primer semestre y se enfrentan con la primera evaluación y reciben una sorpresa, porque uno no llega aprendido a algo que supuestamente uno debe aprender; entonces si uno llega a un primer semestre, es porque llega muy desde abajo y empieza a

alimentarse de todos esos conceptos y cuando se reflejan en los trabajos la mayoría no se va a reflejar bien, entonces es cómo crearles conciencia a ellos de que y en donde están fallando, para que en el próximo trabajo mejore; ya que todo es una secuencia, como cuando se aprenden las vocales; entonces todo es una secuencia para que tomen conciencia de mejorar lo que elaboraron mal. Entonces ese es un conflicto que siempre se va a dar; pero lo que difiere es el trato con cada uno de ellos es individual ya que hay unos mas fáciles y otros de mayor conflicto hay otros mas variantes.

Entonces uno indirectamente sin desarrollar ese tipo de protección, uno se vuelve un psicólogo, llega a conocerlos mucho y en un cuarto día puede catalogarlos, como el que no trabaja, el que los trae todos los días, entonces, uno empieza a alejarse un poquito (en el caso mío) de los que mas trabajan para darle mas dedicación a los que tienen mas problema, aunque no mostrándole a la persona que le voy a ayudar para que no se sientan subestimados como pueden creer a veces los muchachos; sino acercárseles como una persona que también vivió ese tipo de situaciones, y a proporcionar esos conocimientos y poderles decir que les va a servir mas adelante

¿Durante una situación de conflicto asumo poder como docente o establezco un diálogo para mejorar?

D3: Se asume un poder pero no de conocimiento, el poder que se aplica es para que la clase no se vuelva una nada, es una autoridad que se asume pero sin establecer un poder exagerado, porque a veces sucede que la situación en un salón es muy graciosa y es inevitable reírse con ellos, sin permitir que la clase se confunda con una recocha. Ese es el único poder que se asume y ellos suelen respetarlo

D6: yo tuve una experiencia con un grupo de primer semestre en la tarde, y el grupo manifestó estar inconforme con el horario, y no querían recibir clase en esa hora; esa era una situación nueva para mi, y opté por dejarlos hablar y escucharlos, cuando terminaron les dije que pensaba que el problema era mas importante y finalmente ellos mismos hicieron caso omiso al problema y como cosa curiosa los muchachos se adaptaron al horario y no hubo problemas, solo uno continuó inconforme. Entonces pienso que ante un problema en vez de echarle combustible y complicar mas las cosas, se debe tener una actitud mas de omisión y hacerles ver que hay cosas mas importantes, que esos pequeños problemas

Investigadora: ¿Qué piensa usted que hizo que el estudiante olvidara la incomodidad del horario y le importara más el módulo?

D6: Pienso que tuvo que ver mucho la dinámica de la clase y desde un principio poderlos introducir en el mundo de la publicidad y que la realicen desde que ingresan y ponerlos a hacer campañas para ellos es muy importante. Para ellos hacer esto desde el principio es muy importante.

Investigadora: ¿Cuándo un alumno, le dice que prefiere que le enseñe un tema en especial diferente a los especificados en el pensum que hace?

D6: Hay un ejemplo en especial que yo les pongo a mis alumnos y es sobre un tema que trata Facundo Cabral que dice “El que ama su trabajo siempre estará desocupado” se ama tanto un trabajo que no se siente el peso, pero se debe conocer muy bien lo que se hace para poder emitir un juicio. Si después del módulo se sigue pensando igual, entonces hay que hablar. Pero pido que me den la oportunidad de presentarles el módulo y su programa para que vean las ventajas que esto les genera.

D1: A mi me sucedió el semestre pasado con el grupo de Industrial de primero, yo estaba dando dibujo técnico, y cuando les presenté el programa ellos preguntaron que eso para qué servía? si todo lo hacían en el computador y no necesitaban de ese módulo, y les explique que había una razón muy sencilla, todo en la vida es necesario e importante, por tanto les dije “que ustedes hagan una raya o que manejen escuadras les va a servir mucho a la hora de manejar un computador; porque si no puede plasmarlo en una hoja, difícilmente lo va a poder hacer en un equipo, ya que hay que aprender a manejar medidas y cosas básicas del diseño para luego aplicarlas de la otra forma”.

Luego de un rato ya estaban realizando sus trabajos manuales sin problema y les dije que siempre que fueran a abocetar esta sería la manera de hacerlo mas fácil. Realmente luego trabajaron muy bien.

D2: Yo tuve una situación, que no se si aplica y fue con los alumnos de 6 semestre. Les dije que realizaran un trabajo a mano alzada un ejercicio de creatividad y eso casi me genera demanda y caución. Dijeron “Como es posible que un alumno de sexto de publicidad este haciendo un afiche de ¼ a mano alzada en un proceso creativo”.

Entonces me toco retarlos a hacer el proceso y explicarles porque un computador les viola toda esa creatividad, e hicimos un comparativo entre mano alzada y computador.

D7: A mi me ocurre una situación similar con los alumnos de Sexto de Gráfico cuando les enseño Diseño de Stand, me dicen que ellos no son de arquitectónico, y les digo que es muy necesario que ellos aprendan a manejar los espacios y a manejar la tridimensionalidad. Al final los resultados son muy buenos.

D1: Yo también cuando enseño Merchandising me ocurre que debo enseñar stands y maquetas y también cuando les doy mercadeo, me dicen que ellos porque ven eso si son diseñadoras gráficos.

Las respuestas que yo les doy es que eso no es para mi sino para el cliente y debe aprender a transmitirle la idea a él a través de la estrategia del mercadeo que hace entender la parte visual que ellos ya manejan y de ese modo convencer al cliente.

Investigadora: ¿Cuándo reconocen ustedes que el alumno obtuvo el aprendizaje y que maneja los conceptos?

D4: Yo creo que uno lo ve en el desarrollo del módulo taller tras taller y en el último taller se ve la aplicación de todo lo visto durante el módulo.

Y el logro de los objetivos

D2: Pero eso no se logra solo con el ejercicio; sino que también se refleja en el aspecto del sujeto y su criterio.

D3: Pero cuando el muchacho tiene ese logro y se sube mucho, debo pensar como bajarlo, porque el no debe pensar que porque ya logró algo, es que se las sabe todas, si se sube a la copa de un árbol debe saber que hay otro árbol mas alto por escalar y que cada vez habrán mas metas por alcanzar.

Investigadora: ¿Qué tipo de lenguaje utilizan ustedes en el aula? Desde la disciplina. Es muy técnico, o del libro, o lo bajan...

D6: Yo creo que se baja, porque hay un momento que uno debe hablar como lo hacen ellos para que nos entiendan pero desde la óptica nuestra.

Por ejemplo en primer semestre: Vamos a hacer una campaña conceptual de medios pero utilizando herramientas que puedan hablar en el idioma de ellos. Pero lo interesante es que a medida en que ellos van subiendo en su proceso y luego se va adoptando un lenguaje más técnico a medida que avanzan y no hay que hablarles como se hacia en el primer semestre; entonces la idea es esa, que en el ultimo semestre el lenguaje técnico sea mucho mas profundo

Investigadora: ¿Ustedes llegan a distinguir como aprende cada uno de sus estudiantes? O nunca los miran y siempre dan la clase igual.

D3: Claro, uno sabe cuando esta evolucionando o cuando está evolucionando, de hecho con la metodología que se utiliza aquí es muy con cada uno y por eso puede ver la evolución.

D2: Hay algo muy interesante que uno puede ver y es que uno les enseña un módulo y los deja y cuando se los encuentra en un semestre mas avanzado, puede ver como aplican lo que uno les enseñó pero de una manera mucho mas práctica, eso le genera una satisfacción tremenda. Otra cosa es el cuestionamiento, se los encuentra uno por ahí y hacen preguntas que retoman lo que se les enseñó.

Investigadora: ¿Cuando un estudiante le hace una pregunta, usted le responde inmediatamente, o se demora, o le retorna la pregunta para que el mismo se responda?

D3: Yo creo que hay muchas formas, pero el problema es que a veces nos pueden hacer una pregunta de la cual no tenemos respuesta, en estos casos toca “envolver” un poco al estudiante, porque al fin y al cabo uno se para frente a ellos y ya se desenvuelve muchísimo mejor. Pero ahí le toca a uno ir a la casa e investigar y si el estudiante es pilo al otro día recuerda lo que preguntó; sino lo es

tanto, se hace un paréntesis y se realiza una explicación mas general del tema. Lo que no se puede decir es “No sé”.

Eso sí algunos hacen la pregunta más que por interés es para que se les facilite algún trabajo de investigación.

D6: Claro que yo creo que en el 80% de esos casos el alumno lo hace mas por probar al docente porque cuando hago la investigación, espero al otro día a que el alumno se me acerque a preguntar nuevamente y casi nunca ocurre. Y al final de la clase le recuerdo nuevamente sobre su duda y ellos preguntan que cual duda... o sea que esta duda pasa a un segundo plano.

Investigadora: ¿Como inician un tema, con una pregunta o que?

D5: Normalmente se establece el parámetro del día y se hace una inducción general para el colectivo. Obviamente surgen dudas y ellos pueden decir “explíqueme de otra forma” y teniendo en cuenta que todos son heterogéneos se determina con cada uno, y posteriormente como es casi personalizado, entonces a algunos les da pena preguntar; entonces en el curso del módulo se le encamina a esa persona de acuerdo a lo requerido. Al menos creo que eso es lo que hacemos la mayoría.

D3: es que todo se vuelve como un cuento, cada módulo. Entonces uno se vuelve como un culebrero dentro del salón, no solo por lo que se enseña sino por los movimientos que uno ejecuta, saber como acercársele al que se esta durmiendo y no hablarle mas duro, sino mas bajito para hacer un paréntesis y decir “Hagamos silencio para que el no se despierte”; entonces es como involucrar a toda la clase dentro de lo que uno está diciendo, y saber que son al menos 80 ojos los que lo miran a uno y que la clase se volvería demasiado tediosa para ellos sabiendo que son muchachos tan hiperactivos.

D1: Generalmente yo lo que hago al iniciar cada clase, parto de qué tienen ellos y qué saben para saber que fallas hay, que complemento y saber lo que se va a dictar, entonces siempre les pongo cara de que ninguno me dijo lo que era, para lograr a que se obliguen ellos mismos a que todos participen y discutan, y luego recopilamos las ideas las centramos y se complementa.

D2: Yo realizo un ejercicio muy interesante con la clase y es partir de una pregunta entonces salen opiniones muy variadas.

D3: Sin embargo cada clase que se dicte es diferente en cada salón, así sea el mismo tema debido al grupo, la energía de cada grupo es muy diferente, yo he tenido la costumbre de introducir las teorías de Platón con el punto y la línea y el proceso para lograr un diseño; entonces no es solo tener el tema sino estructurarlo a lo que se está viviendo o a lo que se ha leído, hay poesía hay música y muchos temas donde uno puede involucrarse

Investigadora: **¿Ustedes tienen en cuenta los conocimientos que ya tiene cada estudiante sobre la materia o el módulo que ustedes van a dirigir?**

¿Sabiendo que pueden tener conceptos erróneos?

D3: Si, pues uno no puede llegar y escribir asimetría es variación de elementos... sino que uno les pregunta para ustedes que puede ser asimetría. Al principio ellos son muy tímidos, pero luego se van dando una serie de respuestas y de cada uno se van sacando respuestas acertadas para complementarlas.

D7: Por eso es que se parte de la pregunta para poder enlazar todos esos conceptos que uno ha copiado en el tablero para generarles un lenguaje mas claro, porque si comienza hablando uno puede dar conceptos muy técnicos y que ellos no entiendan.

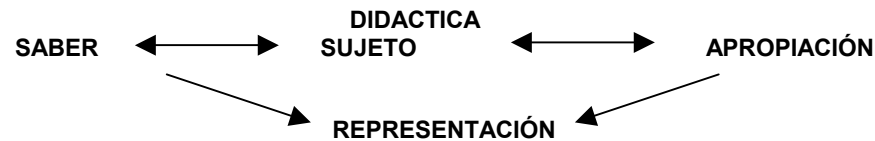
D1: Al final termina uno hablando el mismo idioma de ellos y se les puede transmitir de forma mas clara a partir de lo que ellos tienen en su cabeza del concepto sin decirles está bien o está mal sino simplemente sacar una frase o idea final. Igual se tiene en cuenta la expectativa del estudiante, igual se sabe que hay alumnos muy tímidos que no se atreven a realizar una pregunta.

Investigadora: ¿Como identifica usted cuando un alumno es tímido?

D4: Pues, por la evasión de la mirada y su expresión corporal.

D7: Yo pienso que uno se vuelve muy receptivo a ellos y puede identificarlos mirándolo a cada uno.

Investigadora: Bueno profesores, les agradecemos la colaboración.



	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS			
					Relatoria.	Lectura dibujos	entrevista
Relación del sujeto con el saber	Psicosociología Campo	-Campo: (L) Espacio Vivido (P) Persona (C) Medio Físico y Social Ambiente del Aula -Vida en grupo: Relaciones interpersonales y de grupo. -Influencias afectivas- Emocionales que afectan el comportamiento: Dinámica de los grupos.	Armónico Conflictivo Dinámico Pasivo Indiferente Armónico Conflictivo Dinámico Pasivo Indiferente Armónico Conflictivo Dinámico Pasivo Indiferente	-¿Cómo observa usted las relaciones que se establecen entre usted y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, en el espacio del aula que usted maneja? - ¿Cuándo hay dificultades en un grupo, bien porque dos o más alumnos se enfrenten o no se establezca una buena relación entre usted y alguno o algunos de sus alumnos, qué recursos utiliza usted? ¿Podría mencionarnos algunos casos? - ¿Usted considera que en el grupo se establecen relaciones de influencia entre los alumnos o entre usted hacia sus alumnos? ¿Cómo observa o cómo	D1 No me limito solo a dictar una clase, hay ocasiones en que se presentan inconvenientes que no permiten a los alumnos rendir como se espera, generalmente son problemas que vienen de sus hogares o trabajos y que interfieren en su desempeño y además de ser docente, soy una compañera de camino que esta dispuesta a ayudarles en la medida de lo posible o de orientarles. D6 INDAGAR Y CONOCER Este punto lo realizo al iniciar el proceso, en el contacto inicial, permite romper el hielo y construir un ambiente calido al interior del aula D2 Me gusta pensar	D7/explica Una de esas herramientas a nivel de didáctica es establecer una relación muy frontal con el alumno	Dificultad en el aula D2 : Cundo eso sucede tengo que generar un ambiente de calma así este muy tenso, para lograr que se abra un diálogo y pues el diálogo también va a ser tenso, sin embargo de ahí se empiezan a sacar todos los elementos para enriquecer el proceso de gestión de solución del problema, pero es como el diagnostico inicial que tiene que hacer uno, favoreciendo un ambiente de calma y de distensión para el alumno, y poder mantener la situación bajo control, pero sobre todo bajo los parámetros de atención, de tolerancia a la

	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS			
					Relatoria.	Lectura dibujos	entrevista
				describiría esa relación de influencia? (relaciones de poder, algún alumno se destaca sobre los demás y jalona la dinámica del grupo,	que la clase es un espacio de diversión permanente mientras se desaprende y		frustración. Es importante para buscar soluciones D3: Se asume un poder pero no de conocimiento, el poder que se aplica es para que la clase no se vuelva una nada, es una autoridad que se asume pero sin establecer un poder exagerado, porque a veces sucede que la situación en un salón es muy graciosa y es inevitable reírse con ellos, sin permitir que la clase se confunda con una recocha. Ese es el unico poder que se asume y ellos suelen respetarlo

	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS			
					Relatoria.	Lectura dibujos	entrevista
Relación del sujeto con el saber	Psicosociología Campo	<p>-Campo: (L) Espacio Vivido (P) Persona (C) Medio Físico y Social Ambiente del Aula</p> <p>-Vida en grupo: Relaciones interpersonales y de grupo.</p> <p>-Influencias afectivas-Emocionales que afectan el comportamiento: Dinámica de los grupos.</p>	<p>Armónico Conflictivo Dinámico Pasivo Indiferente</p> <p>Armónico Conflictivo Dinámico Pasivo Indiferente</p> <p>Armónico Conflictivo Dinámico Pasivo Indiferente</p>	<p>-¿Cómo observa usted las relaciones que se establecen entre usted y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, en el espacio del aula que usted maneja?</p> <p>- ¿Cuándo hay dificultades en un grupo, bien porque dos o más alumnos se enfrenten o no se establezca una buena relación entre usted y alguno o algunos de sus alumnos, qué recursos utiliza usted? ¿Podría mencionarnos algunos casos?</p> <p>- ¿Usted considera que en el grupo se establecen relaciones de influencia entre los alumnos o entre usted hacia sus alumnos? ¿Cómo observa o cómo describiría esa relación de influencia? (relaciones de poder, algún alumno se destaca sobre los demás y jalona la dinámica del grupo, preferencias del profesor frente algunos estudiantes, liderazgos en el grupo, etc.)</p>	<p>D1 No me limito solo a dictar una clase, hay ocasiones en que se presentan inconvenientes que no permiten a los alumnos rendir como se espera, generalmente son problemas que vienen de sus hogares o trabajos y que interfieren en su desempeño y además de ser docente, soy una compañera de camino que esta dispuesta a ayudarles en la medida de lo posible o de orientarles.</p> <p>D6 INDAGAR Y CONOCER Este punto lo realizo al iniciar el proceso, en el contacto inicial, permite romper el hielo y construir un ambiente calido al interior del aula D2 Me gusta pensar que la clase es un espacio de diversión permanente mientras se desaprende y luego se aprende, un aprendizaje continuo y renovador en donde se descubre y se crea a partir del deseo, es un ambiente de comunicación de iguales en donde los límites jerárquicos</p> <p>los da el mismo conocimiento, Para mis clases siempre busco nuevos recursos didácticos, en donde me pueda identificar con los alumnos para poder guiarlos de manera efectiva</p> <p>D5 empezamos a interactuar, en un grupo que no conozco. Tanto ellos como yo tenemos expectativas</p>	<p>D7/explica Una de esas herramientas a nivel de didáctica es establecer una relación muy frontal con el alumno</p>	<p>Dificultad en el aula D2 : Cundo eso sucede tengo que generar un ambiente de calma así este muy tenso, para lograr que se abra un diálogo y pues el diálogo también va a ser tenso, sin embargo de ahí se empiezan a sacar todos los elementos para enriquecer el proceso de gestión de solución del problema, pero es como el diagnostico inicial que tiene que hacer uno, favoreciendo un ambiente de calma y de distensión para el alumno, y poder mantener la situación bajo control, pero sobre todo bajo los parámetros de atención, de tolerancia a la frustración. Es importante para buscar soluciones</p> <p>D3: Se asume un poder pero no de conocimiento, el poder que se aplica es para que la clase no se vuelva una nada, es una autoridad que se asume pero sin establecer un poder exagerado, porque a veces sucede que la situación en un salón es muy graciosa y es inevitable reirse con ellos, sin permitir que la clase se confunda con una recocha. Ese es el unico poder que se asume y ellos suelen respetarlo</p>

	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS			
	Psicoanálisis Saber-Sujeto-Yo	Deseo de saber: Historia del sujeto: Saber-Identificación- Uso del saber: Relación del sujeto con el saber	-Utilización (o no) de estrategias que generen el deseo de aprender - Conocimiento (o no) de la historia de vida de sus estudiantes. - Tener en cuenta (o no) saberes previos de sus estudiantes - Genera (o no) intereses entre el saber y la vida diaria, cotidiana y no necesariamente académica del sujeto	-¿En general, usted tiene en cuenta los saberes previos del estudiante? ¿cómo hace para conocerlos? ¿Cómo utiliza los saberes previos de los estudiantes para construir nuevos aprendizajes? ¿Si un alumno o varios alumnos se muestran desmotivados frente a algunos aspectos de su módulo, qué estrategias utiliza usted? Y, si por ejemplo, un alumno que generalmente es activo, se muestra motivado, participativo, un día o durante una semana baja en su actividad, que actitud toma usted? ¿Si un grupo de alumnos le propone a usted que les ofrezca sólo los saberes que ellos desean y no, los que usted considera necesarios para la formación profesional de ellos, cómo maneja esta situación?	Relatoria. D1, utilización de estrategias de generen el deseo de aprender . A ellos les gusta mucho y estimo que es agradable aprender jugando, además se divierten y se alcanza el propósito de una forma didáctica, dinámica y agradable, en donde disfrutan, se sienten bien y pasan un rato agradable. En los días en que los alumnos no están muy receptivos y/o con problemas de atención (lunes o viernes generalmente) inicio las clases con dinámicas y juegos como stop, teléfono roto, tingo tango, el ahorcado, etc...; actividades que me permiten reforzar conocimientos pues éstas siempre van de acuerdo al módulo. Me gusta mucho jugar el stop por manejo de terminología. En otros casos también el ahorcado, pues aquí no solo adivinan una frase en español o en ingles o en ambas formas al tiempo, sino que deben conocer su definición y explicarlo D6 , su objetivo es percibir sus pensamientos, conceptos y opiniones acerca del módulo y su relación con la carrera.	Lectura dibujos D4/D5 Arrancamos de unos conocimientos previos, que identificamos en medio del arbusto con un libro específico, y debido a los conocimientos adquiridos, como que se va	entrevista D6 y opté por dejarlos hablar y escucharlos, cuando terminaron les dije que pensaba que el problema era mas importante y finalmente ellos mismos hicieron caso omiso al problema y como cosa curiosa los muchachos se adaptaron al horario y no hubo problemas, solo uno continuó inconforme. Entonces pienso que ante un problema en vez de echarle combustible y complicar mas las cosas, se debe tener una actitud mas de omisión y hacerles ver que hay cosas mas importantes que esos pequeños problemas Frente a la pregunta cuando un alumno le pide

	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS			
					Relatoria.	Lectura dibujos	entrevista
	Antropología	-Diferencia entre Saber Cultural y Saber científico. -Motivación y práctica	-Conocimiento del entorno cultural del estudiante. -Motivaciones y prácticas para transmitir el conocimiento.	-¿Conoce usted de dónde provienen sus alumnos: de qué barrios, qué culturas? ¿Cuándo sus estudiantes utilizan formas de expresión, gestos, jerga, vestimenta, en general expresan actitudes y creencias que usted no comparte o no comprende, qué manejo hace de esta situación? -¿Lo que usted enseña tiene aplicabilidad en la cotidianidad del estudiante, en su ambiente cultural, social y económico?	D6 Es crear la oportunidad para que ellos expresen libremente lo que creen que es el módulo Esta fase es vital pues también me permite observar comportamientos y actitudes individuales, detectar niveles de motivación, descubrir los elementos activos y los problemáticos. es decir mirar aspectos individuales D5 Hay que considerar que dicho saber no se puede considerar como un absolutismo de quien lo transmite, sino que tiene ingerencia de quien lo recibe. Al no establecer que el docente es el dueño absoluto de la verdad y que los participantes; también poseen previos conocimientos esto hace que se rompa el distanciamiento y se genere un nexo de unión, entre los involucrados en el campo de la educación. No debemos establecer distancias, barreras, sino buscar cierta empatía con ellos, al romper la brecha generacional se puede gestar un acercamiento que redunde en beneficio de las partes. D3 Para mi uno de los días más importantes es el primero, ese día es cuando se ponen las reglas del juego a nivel general. El	aclarando el paisaje y se va ascendiendo durante varios planos y se va logrando una claridad mucho mas absoluta con su propio ser.. eso es básicamente lo que yo le entendí a Lino con su gráfico D5/explica: Si, en parte esa es como una forma. Vemos que el libro no esta en primerísimo primer plano, sino que antes de ese previo conocimiento hay una serie de arbustos, que es cuando no se ha llegado a el. Cuando ya tengo estos previos conocimientos, todo se empieza a aclarar y comienzo desde lo llano del terreno a subir, a escalar un espacio y vemos que termina en un conocimiento absoluto con mucha claridad en lo que se pretende establecer D2/D7 Conjunción de elementos que permiten generar un aprendizaje a través de un método fácil y directo. Elementos de diferentes	un tema específico que no esta el pensum que hace utilización del deseo D1 explique que había una razón muy sencilla, todo en la vida es necesario e importante, por tanto les dije "que ustedes hagan una raya o que manejen escuadras les va a servir mucho a la hora de manejar un computador , porque si no puede plasmarlo en una hoja, difícilmente lo va a poder hacer en un equipo, ya que hay que aprender a manejar medidas y cosas básicas del diseño para luego aplicarlas de la otra forma". Manejo de situación de conflicto D6: Pienso que tuvo que ver mucho la dinámica de la clase y desde un principio poderlos introducir en el mundo de la publicidad y que la realicen desde que ingresan y ponerlos a hacer campañas para ellos es muy importante. Para ellos hacer esto desde el principio es muy importante. Frente a la pregunta cuando un alumno le pide un tema específico que no esta el pensum que hace D2: Yo tuve una situación, que no se si aplica y fue con los alumnos de 6 semestre. Les dije que realizaran un trabajo a

					<p>primer día de clase los estudiantes están en silencio y esperan a que me presenten, pero antes de presentarme les pregunto ¿qué es Diseño?. Ellos se quedan callados la mayoría de veces y esto me da pie a mi para romper el hielo diciendo algo muy simple, como por ejemplo un círculo es diseño, una letra es diseño y así de esta manera ellos empiezan a interactuar y empiezo a preguntarles el nombre, para que se sientan partícipes del momento y para que den su opinión del tema que se está hablando</p>	<p>percepciones por parte del sujeto educable, en donde primero se desaprende. Aquí esta todo suelto, entonces como que primero se zafa todo. Figuras sueltas, hasta lograr un conjunto perfecto y revuelto de cosas que generan un nuevo aprendizaje. Se desaprende para lograr un nuevo aprendizaje de una manera directa</p> <p>D7/explica Básicamente si Andrés tiene razón en la idea; para mi la didáctica es utilizar una serie de herramientas diferentes que en este caso están representadas con figuras geométricas; la idea del círculo es como un mundo de conocimiento, donde todas esas herramientas al final terminan interrelacionándose, para crear un conocimiento mayor y generar la posibilidad de otro tipo de conocimientos. Son las diferentes formas de dar conocimientos.</p>	<p>mano alzada un ejercicio de creatividad y eso casi me genera demanda y caución. Dijeron "Como es posible que un alumno de sexto de publicidad este haciendo un afiche de ¼ a mano alzada en un proceso creativo". Entonces me toco retarlos a hacer el proceso y explicarles porque un computador les viola toda esa creatividad, e hicimos un comparativo entre mano alzada y computador.</p> <p>D7: A mi me ocurre una situación similar con los alumnos de Sexto de Gráfico cuando les enseño Diseño de Stand, me dicen que ellos no son de arquitectónico, y les digo que es muy necesario que ellos aprendan a manejar los espacios y a manejar la tridimensionalidad. Al final los resultados son muy buenos.</p> <p>D1: Yo también cuando enseño Merchandising me ocurre que debo enseñar stands y maquetas y también cuando les doy mercadeo, me dicen que ellos porque ven eso si son diseñadoras gráficos.</p> <p>Esta pregunta se plantea desde la transposición didáctica, pero el docente la mira desde la antropología desde el conocimiento del entorno cultural del estudiante.</p> <p>Qué tipo de lenguaje utilizan ustedes en el aula? Desde la disciplina.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>Es muy técnico, o del libro, o lo bajan...</p> <p>D6: Yo creo que se baja, porque hay un momento que uno debe hablar como lo hacen ellos para que nos entiendan pero desde la óptica nuestra. Por ejemplo en primer semestre: Vamos a hacer una campaña conceptual de medios pero utilizando herramientas que puedan hablar en el idioma de ellos. Pero lo interesante es que a medida en que ellos van subiendo en su proceso y luego se va adoptando un lenguaje más técnico a medida que avanzan y no hay que hablarles como se hacia en el primer semestre, entonces la idea es esa que en el ultimo semestre el lenguaje técnico sea mucho mas profundo</p> <p>Ustedes tienen en cuenta los conocimientos que ya tiene cada estudiante sobre la materia o el módulo que ustedes van a dirigir?</p> <p>D3: Si, pues uno no puede llegar y escribir asimetría es variación de elementos... sino que uno les pregunta para ustedes que puede ser asimetría. Al principio ellos son muy tímidos pero luego se van dando una serie de respuestas y de cada uno se van sacando respuestas acertadas para complementarlas.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>D7: Por eso es que se parte de la pregunta para poder enlazar todos esos conceptos que uno ha copiado en el tablero para generarles un lenguaje mas claro, porque si comienza hablando uno puede dar conceptos muy técnicos y que ellos no entiendan.</p> <p>D1: Al final termina uno hablando el mismo idioma de ellos y se les puede transmitir de forma mas clara a partir de lo que ellos tienen en su cabeza del concepto sin decirles está bien o está mal sino simplemente sacar una frase o idea final. Igual se tiene en cuenta la expectativa del estudiante, igual se sabe que hay alumnos muy tímidos que no se atreven a realizar una pregunta.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	Relatoria	Lectura dibujos	entrevista
	Sociología	-El Saber como objeto social; desde lo político, social y económico	-El conocimiento esta orientado hacia lo social, político y económico. -Los ejercicios académicos tienen un enfoque social, político y económico.	-Durante los módulos que usted imparte dedica en algunas ocasiones tiempo para la reflexión acerca de la realidad social, económica y política del país? Sus estudiantes logran vincular lo que aprenden con esta realidad del país? - Los ejercicios que hace con sus estudiantes, tiene algún enfoque desde lo político, económico o social ?.	D1 Comparo el programa analizando cada tema que debo dictar con lo que el mercado exige en la actualidad y su respectiva aplicación,		
	Epistemología	-Génesis del saber, obstáculos históricos y rupturas.	-El docente problematiza el saber del estudiante, para ir más allá del conocimiento. -El docente conoce y comprende la génesis de la disciplina. -El docente orienta al estudiante para pensar en el saber o se limita a transmitir el saber?	Conoce usted el surgimiento del saber que usted enseña? ¿Cómo se acercó a este conocimiento? De esta historia, conoce usted los logros y dificultades que ha tenido el desarrollo de ese saber? ¿Comparte usted estos conocimientos con sus estudiantes? ¿Cómo lo hace? ¿Si un estudiante se equivoca en un ejercicio o proyecto propuesto para el módulo, qué hace usted? (Utiliza o sanciona el error?) Usted orienta o transmite el saber? ¿Cómo llegó usted al nivel de conocimiento del saber que usted posee y qué dificultades tuvo para llegar a ese conocimiento?			

	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS			
					Relatoria.	Lectura dibujos	entrevista
Prácticas pedagógicas y su relación con el saber	Contrato Didáctico	<p>-comportamiento y actitudes esperados por el docente y los estudiantes.</p> <p>-Reglas implícitas y explícitas entre docente y estudiantes.</p> <p>-Manejo de dificultades y problemas del aprendizaje.</p>	<p>-Se establecen acuerdos entre docentes y estudiantes.</p> <p>-Claridad de reglas, en el aula de clase.</p> <p>-Actitud frente a un problema de aprendizaje.</p>	<p>-¿Usualmente cómo es el primer encuentro con un grupo de estudiantes (en un módulo)?</p> <p>¿Permite que los estudiantes le hagan preguntas acerca de los objetivos, de las estrategias, de la evaluación, etc.?</p> <p>Cómo logra establecer acuerdos frente a los contenidos del módulo, las estrategias, etc, con sus estudiantes?</p> <p>-Reconoce usted la diferencia entre dificultad en el aprendizaje y fracaso en el aprendizaje? Si la reconoce, exprese cuál es esa diferencia. Frente a las dificultades de aprendizaje, usted qué hace? Frente al fracaso en el aprendizaje, usted qué hace? Si un alumno se queja de que no entiende lo que usted enseña, qué hace usted? Si un alumno, reiterativamente, no muestra interés, ni trabaja en clase, cómo lee usted esta actitud?</p> <p>- Cuándo reconoce usted que un estudiante se ha apropiado de un concepto, regla o ley y su aplicación? (Al inicio, durante el proceso, al final)</p>	<p>D6 lanzo una pregunta: que esperan de su profesor o como es su profesor ideal. esto permite descubrir expectativas pues para cumplirlas hay que conocerlas.</p> <p>aquí me comprometo a cumplir sus exigencias a cambio que ellos como estudiantes cumplan las miras. este sencillo método me permite conocerlos, hacerme conocer, crear un ambiente calido de dialogo, construir parámetros claros de conciliación y concertación, establecer normas y lineamientos. es como ejecutar de una forma amena y didáctica el contrato pedagógico.</p>	<p>D5/D4 será lo que va a conseguir por medio de su saber y conocimiento, aunque es el conocimiento de dos personas el que se puede establecer en el juego en donde una esta muy centrada en lo que quiere y la otra lo esta haciendo muy al azar</p> <p>conceptos en fracaso o dificultad</p> <p>D2: La dificultad termina en un logro, el fracaso también puede terminar en un conocimiento</p> <p>D3: Yo estoy de acuerdo, con que el fracaso no es terminar con algo. Es darse cuenta de hacer las cosas la próxima vez de una manera más inteligente, es replantear para mejorar. Es algo que se debe vivir par mejorar</p>	<p>Dificultad en el aula D3</p> <p>Yo pienso que hay un conflicto cuando el estudiante entra a primer semestre y se enfrentan con la primera evaluación y reciben una sorpresa, porque uno no llega aprendido a algo que supuestamente uno debe aprender entonces si uno llega a un primer semestre es porque llega muy desde abajo y empieza a alimentarse de todos esos conceptos y cuando se reflejan en los trabajos la mayoría no se va a reflejar bien entonces es cómo crearles conciencia a ellos de que en donde están fallando, para que en el próximo trabajo mejore, ya que todo es una secuencia como cuando se aprenden las vocales entonces todo es una secuencia para que tomen conciencia de mejorar lo que elaboraron mal.</p>

	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS			
					Relatoria.	Lectura dibujos	entrevista
Transposición Didáctica	<p>-Saber sabio y saber enseñado.</p> <p>-Gramática científica y uso cotidiano de lenguaje común.</p>	<p>-Medios para pasar de un saber sabio a un saber enseñado.</p> <p>-Lenguaje utilizado por el docente, para acercar al estudiante al conocimiento.</p>		<p>¿Qué tipo de lenguaje utiliza usted en la enseñanza de la disciplina (conceptos, leyes, reglas, principios, etc)? – Se limita a un lenguaje técnico, al argot propio de la disciplina o sale de él, ejemplifica desde un lenguaje y experiencias cotidianas –</p> <p>¿Qué estrategias utiliza usted para que el estudiante exprese el concepto de manera práctica? (Las utiliza o no)</p> <p>Permite que el estudiante vincule un concepto con lo que él ya conoce desde su propia experiencia? ¿Si en la expresión del concepto usted se da cuenta de que el estudiante aún no se ha apropiado de él, que recursos utiliza?</p>	<p>D3 el docente hace una aproximación a la transposición didáctica cuando maneja un lenguaje sencillo y en el desarrollo de los ejercicios permite que el estudiante expresa el concepto de manera práctica, en el desarrollo de los procesos creativos permite que el estudiante vincule el concepto que lo que el conoce de su propia experiencia.</p> <p>Este módulo es emocionante a nivel de trabajo, ya que se está despertando constantemente la creatividad, si hiciéramos un paralelo es como cuando uno está aprendiendo a escribir, constantemente se elaboran planas como si estuviéramos aprendiendo las vocales y luego el abecedario. Para mi, este módulo es un kinder avanzado y con un pensamiento objetivo dentro de la subjetividad de cada uno.</p> <p>Como en el desarrollo del módulo se elaboran muchos trabajos, trato de hacer la clase amena jugando pero aprendiendo, de esta manera se trabaja hasta el final del programa viendo el proceso de cada estudiante y lo más importante que ellos ven la evolución y progreso en cada uno de los días de este módulo.</p>		<p>: ¿Cuando reconocen ustedes que el alumno obtuvo el aprendizaje y que maneja los conceptos? Se puede observar que los docentes no tienen claro cuando un alumno obtiene aprendizaje y maneja conceptos, de acuerdo a las respuestas dadas</p> <p>D2: Pero eso no se logra solo con el ejercicio sino que también se refleja en el aspecto del sujeto y su criterio.</p> <p>D3: Pero cuando el muchacho tiene ese logro y se sube mucho, debo pensar como bajarlo, porque el no debe pensar que porque ya logró algo, es que se las sabe todas, si se sube a la copa de un árbol debe saber que hay otro árbol mas alto por escalar y que cada vez habrán mas metas por alcanzar.</p>

	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS			
					Relatoria.	Lectura dibujos	entrevista
Obstáculo Epistemológico	-Dificultades propuestas por el profesor para movilizar los aprendizajes.	-Problematización que el docente genera, para que el estudiante se acerque al conocimiento.		En general, para introducir un concepto, ley, problema, tema, etc, usted inicia con una explicación que guíe e informe al estudiante de la cuestión? O, por el contrario, le plantea preguntas a sus estudiantes acerca de lo que ellos saben o no, tanto del módulo como de la vida en general? Si sus alumnos le hacen preguntas acerca de un tema, usted le responde inmediatamente o, suele a veces callar o devuelve la pregunta con otra?	D2 En mis clases los obstáculos son evidentes aprendizajes que considero necesario para generar una plataforma que resista todo ese conocimiento y tenga una clara aplicabilidad. Solucionar problemas es un ejercicio que se debe tomar como aprendizaje, entender que la búsqueda del conocimiento es integral y demanda sacrificios. Muchas de las dificultades del aprendizaje de mis alumnos las he podido superar a través de procesos de formación de vivencial procurando elevar mas el nivel de conciencia y modificar la parte operativa.	D6/D2 Pienso según la gráfica que los docentes tenemos la función o misión de llevar al alumno hacia un horizonte de conocimientos tan profundos como el mar, en ese andar pretendemos que el alumno labre su camino superando los diferentes obstáculos que se pretenden, en esa búsqueda siempre habrán obstáculos, y la mejor forma de vencer esos obstáculos es la misión nuestra, la enseñanza también es ubicar obstáculos D2/explica Si, efectivamente, aunque no mencionó la cuerquita, esta es un acompañamiento, un apoyo que a pesar de los obstáculos al aprendizaje que se van dando a través de ese mar de conocimientos, la cuerda es para pasar esos obstáculos. Pero falto el aro, que significa el conocimiento ya total que encuadra toda esa serie de códigos como si fuera una puerta.	¿Cuándo un estudiante le hace una pregunta, usted le responde inmediatamente, o se demora, o le retorna la pregunta para que el mismo se responda?. D6: Claro que yo creo que en el 80% de esos casos el alumno lo hace mas por probar al docente porque cuando hago la investigación, espero al otro día a que el alumno se me acerque a preguntar nuevamente y casi nunca ocurre. Y al final de la clase le recuerdo nuevamente sobre su duda y ellos preguntan que cual duda... o sea que esta duda pasa a un segundo plano. ¿Como inician un tema, con una pregunta o que? D5: Normalmente se establece el parámetro del día y se hace una inducción general para el colectivo. Obviamente surgen dudas y ellos pueden decir "explíqueme de otra forma" y teniendo en cuenta que todos son heterogéneos se determina con cada uno, y posteriormente como es casi personalizado, entonces a algunos les da pena preguntar entonces en el curso del módulo se le encamina a esa persona de acuerdo a lo requerido. Al menos creo que eso es lo que hacemos la mayoría. D1: Generalmente yo lo que hago al iniciar cada clase, parto de qué tienen ellos y qué saben para saber que fallas hay, que complemento y saber lo que se va a dictar, entonces siempre les pongo cara de que ninguno me dijo lo que era, para lograr a que se obliguen ellos mismos a que todos participen y discutan, y luego recopilamos las ideas las centramos y se complementa. D2: Yo realizo un ejercicio muy interesante con la clase y es partir de una pregunta entonces salen opiniones muy variadas. D3: Sin embargo cada clase que se dicte es diferente en cada salón, así sea el mismo tema debido al grupo, la energía de cada grupo es muy diferente, yo he tenido la costumbre de introducir las teorías de platón con el punto y la línea y el proceso para lograr un diseño; entonces no es solo tener el tema sino estructurarlo a lo que se está viviendo o a lo que se ha leído hay poesía hay música y muchos temas donde uno puede involucrarse

	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS			
	Situación Didáctica	<p>-Organización racional de la situación de enseñanza.</p> <p>-Ambiente didáctico (desde el estudiante y no desde el profesor)</p> <p>-Tensión en el acto de enseñar.</p> <p>-Recursos técnicos,</p>	<p>-Variables que intervienen en la producción de conocimiento.</p> <p>-El docente planea y organiza los objetos de enseñanza.</p> <p>-El docente crea situaciones para que el estudiante se sienta motivado.</p>	<p>-Sabe usted cómo llega a aprender el estudiante lo que usted enseña? ¿cuáles son las estrategias del estudiante, las dificultades con las que puede encontrarse? (Tiene en cuenta las representaciones –sociales, culturales, disciplinares- y los medios intelectuales propios del estudiante) en investigación utiliza para que el estudiante adquiera conocimiento?.</p> <p>-Planea y organiza los objetivos de enseñanza?.</p> <p>-Cómo motiva a sus estudiantes?.</p> <p>-Cómo pone en juego las capacidades del estudiante?.</p> <p>-Cómo pone en juego las capacidades del estudiante?.</p> <p>- Cómo organiza la secuencia que debe seguir el módulo?.</p> <p>- Reconoce los diversos ritmos de aprendizaje?.</p> <p>Cómo maneja esos diversos ritmos?</p>	<p>Relatoria.</p> <p>D1: se puede observar que la docente no maneja un concepto claro de situación didáctica, planea la clase en forma tradicional de la enseñanza como se observa en el texto.</p> <p>Programo actividades diferentes para cada día (mientras el programa se preste para ello), tratando de hacer cosas diferentes durante el módulo. Éstas suelen ser salidas a trabajos de campo, investigación en textos e Internet, sondeos encuestas, tv, radio, cualquier medio de comunicación, imágenes del diario vivir, exposiciones de obras, visitas empresariales, exposiciones de diferentes temas por parte de los alumnos, evaluaciones, películas, trabajos manuales dentro de la institución, etc..</p> <p>Teniendo esto planteado lo organizo en un cuadro que llamo "Agenda de trabajo" que contiene los temas y actividades a realizarse cada día del módulo, dichas actividades pueden variar y ajustarse en el camino según proceso de</p>	<p>Lectura dibujos</p> <p>D3/D1</p> <p>Veo que el conocimiento que se aplica aquí de didáctica es individual donde hay 5 fases o facetas donde la persona como que absorbe de las 5 y al final ella puede elegir con cual se va a quedar. Lo veo es muy lineal; demasiado lineal</p> <p>D1/explica</p> <p>Bueno, yo pienso que cada persona aprende de una forma diferente todo mundo no asimila igual, algunos por medio de un juego o una película, otros a través de una salida o a través de una exposición. El concepto es el mismo pero cada quien asimila de diferentes formas, hay formas diferentes para llegar</p> <p>D1/D6</p> <p>.para llegar a un mismo concepto o fin que es transmitido de diferentes formas</p> <p>D6/explica</p> <p>Lo que planteo es que el sujeto tiene varias alternativas de llegar a un objetivo y somos nosotros los encargados de hacerle descubrir cual es la mejor alternativa. Hay varios personajes que pueden llegar al mismo objetivo a través de diferentes alternativas</p> <p>D7/explicación</p> <p>La otra son los métodos con los cuales se utilizan individualmente como metodología con el estudiante. Eso ya depende de cada carrera. Por ejemplo cuando se realizan exposiciones que tienen que ver con historia de algo, el alumno tiene el concepto de que esa parte de historia es como un ladrillo, entonces se realiza esta exposición mas a nivel de juego, para que al alumno no se le vuelva monótona la historia</p>	<p>entrevista</p> <p>Frente a la pregunta cuando un alumno le pide un tema específico que no esta el pensum que hace, planteada desde una situación de sicuanalisis el profesor eberth responde desde las practicas pedagógicas D6</p> <p>Hay un ejemplo en especial que yo les pongo a mis alumnos y es sobre un tema que trata Facundo Cabral que dice "El que ama su trabajo siempre estará desocupado" se ama tanto un trabajo que no se siente el peso, pero se debe conocer muy bien lo que se hace para poder emitir un juicio. Si después del módulo se sigue pensando igual, entonces hay que hablar. Pero pido que me den la oportunidad de presentarles el módulo y su programa para que vean las ventajas que esto les genera.</p> <p>Ustedes llegan a distinguir como aprende cada uno de sus estudiantes? O nunca los miran y siempre dan la clase igual.</p> <p>D2: Hay algo muy interesante que uno puede ver y es que uno les enseña un módulo y los deja y cuando se los encuentra en un semestre mas avanzado, puede ver como aplican lo que uno les enseño pero de una manera mucho mas práctica, eso le genera una satisfacción tremenda. Otra cosa es el cuestionamiento, se los encuentra uno por ahí y hacen preguntas que retoman lo que se les enseño.</p> <p>D3: como inicia un tema</p>

				<p>aprendizaje del grupo y/o actividades mismas de la institución.</p> <p>D6 Una vez determinado los niveles de motivación, la empatía hacia el profesor y los temas del módulo, comienzo el proceso de motivación y es aquí donde trato de crear ambientes que estimulen la motivación como: anécdotas, visitas, prácticas en el medio, cliente real, invitado especial, juegos, películas y material audiovisual aunque este último ya es común para ellos D4 en este fragmento de la relatoría se puede observar que el docente realiza una organización racional de la situación de enseñanza, generando un ambiente didáctico y usando recursos e instrumentos, creando situaciones para que el estudiante se motive por los saberes.</p> <p>Teniendo clara la bibliografía, se toman algunos temas para el desarrollo magistral en el módulo, pero se dejan algunos otros para la investigación del alumnado en general, esto como complemento de lo expuesto en mi clase. Cuando los módulos son en su contenido más teóricos</p>	<p>D7/D3 para mí en el gráfico el árbol se refiere como al alumno, ese árbol que está representado en figuras geométricas me está dando una base a través de herramientas didácticas; y en el momento que el arbolito va creciendo, pienso que el alumno esas herramientas va adquiriendo la capacidad de interrelacionarlas en el proceso y al final ve que estas herramientas producen un conocimiento mayor, porque las figuras van creciendo y, en este caso hay unas que aparecen y otras que desaparecen, para que el alumno pueda tomar la decisión de utilizarlas o no</p> <p>D3/explica Porque lo que se le dicta a uno difiere de lo que se le da a otro porque no es la misma didáctica ni la misma metodología para A que para B y C, al final llegan en forma de pequeñas figuras geométricas más sólidas pero más pequeñas porque ahí se enfrentan a un árbol cada vez más grande y esa es la vida una sed de conocimiento inalcanzable, porque entre más aprende uno, más tiempo se requiere para tener que aprender todo lo que hay.</p>	<p>D3: es que todo se vuelve como un cuento, cada módulo. Entonces uno se vuelve como un culebrero dentro del salón, no solo por lo que se enseña sino por los movimientos que uno ejecuta, saber como acercarse al que se está durmiendo y no hablarle más duro sino más bajito para hacer un paréntesis y decir "Hagamos silencio para que el no se despierte" entonces es como involucrar a toda la clase dentro de lo que uno está diciendo, y saber que son al menos 80 ojos los que lo miran a uno y que la clase se volvería demasiado tediosa para ellos sabiendo que son muchachos tan hiperactivos.</p>
--	--	--	--	--	--	--

					<p>(historia), recorro a muchos elementos más lúdicos, para que el alumno se apropie de los temas.</p> <p>Para esto se hacen mesas redondas y juegos donde se puedan confrontar varias opiniones unas con otras de un tema específico o general. Cuando los módulos son en su esencia prácticos, se hacen salidas para que los alumnos se den cuenta por ellos mismos que en realidad se aplica, lo que se esta trabajando en clase.</p> <p>D5</p> <p>Es menester exhortar a los estudiantes de apropiarse de diferentes formas de conocimiento, de la utilización de nuevas tecnologías y de procesos de investigación, haciéndolos menos dependientes para convertirlos en personas, mas analíticas, autónomas y autocríticas, como futuros profesionales.</p>	
--	--	--	--	--	---	--