

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
"DR. LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
CONVENIO UCLA-UNEXPO-UPEL

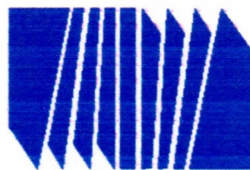
Línea de Investigación: Didáctica y Formación Docente

SABER DIDÁCTICO
UN VIAJE POR LA EXPERIENCIA DE VIDA DOCENTE

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Autora: Olmary Mascareño.
Tutor: Dra. Teresa Hernández.

Barquisimeto, Julio de 2019



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

SECRETARIA

PIDE-2019-I-002



Universidad Centroccidental
"Lisandro Alvarado"



Universidad Nacional Experimental
Politécnica Antonio José de Sucre

U
N
E
X
P
O



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

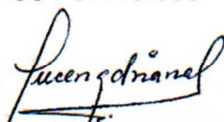
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Acta De Evaluación De Tesis Doctoral

El día 12 de julio de 2019, se constituyó en la sede del Doctorado en Educación de la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado", la Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre" y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el Jurado designado para conocer de la presentación y discusión pública de la Tesis Doctoral intitulada: **"SABER DIDÁCTICO. UN VIAJE POR LA EXPERIENCIA DE VIDA DOCENTE"**, presentado por el ciudadano (a): **OLMARY TRINIDAD MASCAREÑO JUÁREZ**, titular de la Cédula de Identidad N° 11.549.518.

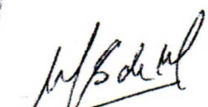
Cumplidas las formalidades legales correspondientes y realizadas el Acto Académico, el Jurado procedió a emitir el veredicto de **Aprobado**, como resultado de la evaluación de la referida Tesis.

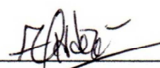

Dra. Esperanza Pina de Valderrama
C.I. 3.446.853


Dra. Mariana Lucena
C.I. 7.328.743




Dra. María Eugenia Rivera
C.I. 8.025.882


Dr. Meralda García de Medina
C.I. 4.482.574


Dra. Teresa Hernández Gil (Tutora)
C.I. 7.369.906

DEDICATORIA

Con todo mi amor quisiera dedicar este trabajo

A Dios

Por haberme permitido continuar y llegar a este momento, a pesar de tantas dificultades. Gracias Señor, por tu infinito amor y bondad. Siempre me acompañas y me recompensas.

A Olga, mi madre ejemplar

Nunca olvidaré tu cariño, apoyo y recomendaciones. A ti debo lo que soy como mujer, madre, esposa y profesional. Lamento no tenerte en vida a mi lado para disfrutar contigo de este logro profesional.

A mis hijas, María Valentina y Sofía Paola

Ustedes son lo mejor de mi vida y la razón por la cual sigo luchando. Llenan de alegría, esperanza y felicidad mis días. Las amo infinitamente.

A Esequiel

No me alcanzan las palabras para agradecerte tanto amor. Eres mi complemento y agradezco a Dios por tenerte a mi lado. Este logro también te pertenece, porque somos un solo corazón en cada paso que damos. Te amo.

A mis hermanos Arturo y Carolina

Por estar a mi lado acompañándome, animándome y brindándome tanto cariño y apoyo. Los quiero mucho y pido a Dios me permita continuar compartiendo con ustedes estos momentos que alimentan la vida.

A mi padre Abelardo

Quien en vida me orientó y animó a perseguir mis metas profesionales. Gracias papá. Te extraño. Me hubiese gustado celebrar contigo este momento.

A mis sobrinos María Carolina, Ángel Enrique, Isabela y Carlos Arturo. Su pureza, espontaneidad y ternura me animan y llenan de esperanza. Espero que vean en mí un ejemplo a seguir. Dios los bendiga.

A Keila, Alba, Luis, Tere Contreras, María Rojas, Teresa Rojas, Héctor, Eneika y demás familiares y amigos. Por sus oraciones, buenos deseos y ayuda en momentos difíciles. Dios los bendiga.

AGRADECIMIENTOS

Con todo cariño y respeto quisiera agradecer a

Mi tutora Dra. Teresa Hernández por su comprensión, apoyo, palabras de ánimo en momentos difíciles y por sus valiosas observaciones durante la realización de la investigación. Siempre estaré agradecida por haberme acompañado en esta travesía heurística.

Profesores Nellys Castillo, María Teresa Díaz, Elsy Figueroa, Pablo Carmona, Francois Rodríguez, Yicsele Alejos, Josmary Jiménez y Esequiel Rojas, quienes participaron como versionantes en el trabajo de investigación. Sus vivencias y saberes didácticos dejaron una impronta en mí como docente – investigadora. Ahora valoro aún más, las voces de quienes tienen el compromiso de enseñar. Esta producción también les pertenece.

Doctoras María Eugenia Rivera, Esperanza de Valderrama, Meralda de Medina y Adriana Lucena por sus valiosas observaciones y recomendaciones en la construcción del trabajo investigativo. Cada sugerencia me permitió crecer y mejorar en este andar investigativo. Dios las bendiga.

Pablo Carmona, con quien compartí inquietudes, experiencias y reflexiones a lo largo del doctorado. En compañía de Esequiel conformamos un gran equipo de estudio.

Compañeros de la IX Cohorte del PIDE, quienes enriquecieron mi formación como investigadora mientras deliberábamos acerca de las experiencias investigativas de cada uno. Agradezco a Dios por permitirme

conocerlos y encontrar buenos amigos. Jamás olvidaré su calidad humana y los momentos compartidos.

Docentes del PIDE, En especial a los Doctores Francisco Zambrano (+), Lexy Mujica, Gloria Pérez, María Lourdes Piñero, María Eugenia Rivera, Esperanza de Valderrama, Luis Paradas, Pedro Rodríguez, María Teresa Herrera, Teresa Hernández y Belkis Ballester por sus valiosas orientaciones en la construcción de la tesis doctoral.

Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, en cuyos escenarios he tenido la posibilidad de interactuar con distintos actores sociales y encontrar la fuente de inspiración para llevar a cabo este travesía heurística.

Familiares, amigos y compañeros de trabajo que me acompañaron durante la realización de la Tesis Doctoral. Siempre recibí de ustedes recomendaciones y palabras de aliento para continuar recorriendo la senda investigativa.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE ILUSTRACIONES.....	xi
RESUMEN.....	xiii
UN BREVE PREÁMBULO SOBRE EL VIAJE HEURÍSTICO RECORRIDO.....	1
PRIMER PARAJE.....	8
LA SENDA DE LO VIVIDO: PARTIR DE LA PROPIA EXPERIENCIA PARA COMPRENDER LA GÉNESIS DEL TEMA INVESTIGADO.....	8
Intenciones de la Investigación: Retos del Viaje Heurístico Empleado..	21
Relevancia e Impacto Social de la Investigación: Trascendencia de la Travesía Heurística Andada.....	22
Escenario Social y Protagonistas de la Experiencia: Espacios Explorados y Compañeros de Viaje.....	28
SEGUNDO PARAJE.....	39
PERIPATEO EPISTEMOLÓGICO POR EL ESTADO DEL ARTE DEL FENÓMENO INVESTIGADO.....	39
Aportes de Aliados Heurísticos Encontrados a lo Largo del Camino Recorrido.....	40
Saber y Saber Didáctico.....	46
Experiencia de Vida Cotidiana y Saber didáctico.....	54
TERCER PARAJE.....	61
CAMINAR HEURÍSTICO BAJO MIRADA INTERPRETATIVA Y FENOMENOLÓGICA DE LA REALIDAD SOCIAL.....	61
El Paradigma Interpretativo en el abordaje del Fenómeno estudiado.....	61
Las Dimensiones del Conocimiento en el Andar Heurístico.....	63
Dimensión Metafísica y Ontológica: La Realidad Social y el Problema del Ser.....	64
Dimensión Antropológica: Visión y Papel del Hombre en la Investigación.....	66
Dimensión Epistemológica: Naturaleza, Acceso y Construcción del Conocimiento en la Investigación.....	68
Dimensión Metodológica y Procedimental: ¿Cómo puede ser conocida la realidad objeto de estudio?.....	69
Perspectiva y Naturaleza de la Investigación: Singularidades del Sendero Heurístico recorrido.....	70
Diseño de la Investigación: Trazado Emergente y Artesanal del	

Andar Heurístico.....	73
Fundamentos de la Fenomenología – Hermenéutica que orientaron la Travesía Investigativa.....	74
Dinámica Procedimental en la Investigación: Momentos del Viaje Heurístico.....	82
Técnicas de Indagación Cualitativa: ¿Cómo realicé el Viaje Investigativo?.....	85
Análisis y Exégesis de la Evidencia: Elucidación de las Perspectivas del Saber Didáctico del Docente durante el Navegar Investigativo.....	89
Credibilidad y Legitimación de la Evidencia: Confianza en la Información Labrada e Interpretada durante la Andanza Investigativa.....	90
Generación de la Teoría Sustantiva: Propositiones en la Bitácora del Viaje Heurístico Empleado.....	92
CUARTO PARAJE.....	95
TRAVESÍA RECORRIDA PARA LA EXÉGESIS Y TEORIZACIÓN DE LOS SIGNIFICADOS DEL SABER DIDÁCTICO: UN DISEÑO EMERGENTE.....	95
Momentos del Proceso de Exégesis y Teorización de la Evidencia en la Investigación.....	97
Primer Momento: Transcripción y Lectura analítica de la Evidencia.....	97
Segundo Momento: Organización, Categorización y Primera Interpretación de la Evidencia.....	100
Tercer Momento: Proximidad Dialógica entre Categorías.....	104
Cuarto Momento: Exégesis y Teorización de las Categorías Esenciales.....	107
QUINTO PARAJE.....	109
UNA ESTANCIA PARA EXHIBIR LA EXÉGESIS Y TEORIZACIÓN DE LA EVIDENCIA GENERADA DURANTE EL VIAJE HEURÍSTICO.....	109
Construcción del Saber Didáctico durante la Experiencia de Vida Cotidiana.....	110
Categoría: Construcción del Saber Didáctico: Proceso Profundamente Existencial.....	111
Subcategoría: Construcción del Saber Didáctico: Deviene de la Subjetividad del Docente.....	114
Subcategoría: Relaciones Intersubjetivas: Construcción	

compartida del Saber Didáctico.....	119
Subcategoría: Construcción del Saber Didáctico: Proceso	
Experiencial, Cotidiano y Contextual.....	126
Subcategoría: Carácter Dinámico, Reflexivo y Permanente de la	
Construcción del Saber Didáctico.....	130
Significados del Saber Didáctico construido durante la Experiencia de	
Vida Cotidiana.....	135
Categoría: Didáctica: Saber Teórico y Práctico.....	136
Subcategoría: Vinculación con la Pedagogía.....	139
Subcategoría: Didáctica como arte y ciencia.....	141
Categoría: Didáctica: Representación de la Condición Humana del	
Docente.....	146
Categoría: Sentido de la Didáctica.....	151
Subcategoría: Empoderamiento del Aprendizaje.....	151
Subcategoría: Trascendencia del Docente.....	157
Categoría: Preocupaciones y Desafíos Didácticos.....	161
Subcategoría: Visión Técnica, Inconsciente, Desarticulada y	
Descontextualizada de la Didáctica.....	162
Subcategoría: Anclaje y Moda en la Conducción de los	
Procesos Didácticos.....	172
Subcategoría: Incongruencia entre el Pensamiento, Discurso y	
Accionar Didáctico del Docente.....	175
Subcategoría: Formación permanente del Docente en el Asunto	
Didáctico.....	177
SEXTO PARAJE.....	184
LA TEORÍA SUSTANTIVA, MI TESIS, VIVENCIAS Y REFLEXIONES	
COMO INVESTIGADORA: UNA VENTANA ABIERTA A NUEVOS VIAJES	
Y DESAFÍOS HEURÍSTICOS.....	184
Los Hallazgos y la Teoría Sustantiva: Una Mirada Compartida sobre	
la Construcción del Saber Didáctico y sus Significados.....	184
El Saber Didáctico se erige en la Vida misma del Docente. Su	
Construcción es un Proceso Existencial.....	187
El saber didáctico construido por el Docente está marcado por	
su Subjetividad.....	190
La Construcción del Saber Didáctico revela un Mundo Compartido	
y Coexistido.....	192
La construcción del saber didáctico ocurre en el diario vivir y es	
impactado por las peculiaridades del contexto.....	194

La didáctica es un saber siempre naciente. Se construye y renueva continuamente.....	196
La Didáctica no es sólo Saber Teórico, ni Práctico. Es lo mejor de ambos mundos.....	198
La Didáctica no es un saber autónomo. Está vinculado a la pedagogía y otras ciencias.....	201
La didáctica es ciencia y estética.....	204
La Didáctica. Saber Humano mediante el cual los Docentes proyectan su Condición Existencial.....	206
Razón de ser de la Didáctica en los Escenarios Educativos.....	209
Empoderarse del dominio didáctico para que otros se empoderen de su aprendizaje.....	209
Trascender con el saber didáctico para que otras personas Trasciendan.....	211
Inquietudes y Desafíos Didácticos.....	213
Superar la perspectiva técnica de la didáctica es urgente y Necesario.....	214
¿Qué hacer con la resistencia al cambio y la ejecución de una didáctica por moda?.....	217
Indagar las inconsistencias entre el pensar, hablar y accionar didáctico del docente es una tarea pendiente.....	219
Repensar la formación permanente del docente en el asunto didáctico.....	221
Mis Vivencias y Reflexiones como Investigadora: Mirar atrás y Rememorar las Experiencias Vividas durante el Viaje Heurístico es Necesario.....	227
REFERENCIAS.....	233
ANEXOS.....	239
A. Representaciones Gráficas con Categorías y Subcategorías emanadas de la Evidencia generada durante la investigación.....	240
CURRICULUM VITAE.....	249

LISTA DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIONES	pp.
1. Escenario Social Indagado y Actores Docentes involucrados en la Investigación.....	32
2. Momentos de la Investigación.....	85
3. Momentos del Proceso de Exégesis y Teorización de la Evidencia en la Investigación.....	96
4. Ejemplo del subrayado de etiquetas verbales e identificación de categorías iniciales.....	99
5. Ejemplo de Matriz diseñada para la organización, categorización y primera interpretación de la evidencia.....	101
6. Ejemplo de Infografía elaborada con etiquetas verbales, categorías y subcategorías emanadas de la evidencia producida con los testimonios de cada actor – docente.....	103
7. Ejemplo de matriz construida para llevar a cabo la proximidad dialógica entre categorías.....	105
8. Infografía para la articulación de categorías esenciales.....	106
9. Categorías y subcategorías sobre la construcción del saber didáctico durante la experiencia de vida cotidiana.....	110
10. Engranaje de categorías y subcategorías que develan el carácter profundamente existencial del proceso de construcción del saber didáctico.....	134
11. Categorías y subcategorías sobre los significados del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana.....	135
12. Engranaje de categorías y subcategorías que develan el significado de la didáctica como un saber teórico y práctico.....	145
13. Ideas que definen la didáctica como representación de la condición humana del docente.....	150
14. Engranaje entre subcategorías que definen el sentido o razón de ser de la didáctica en el ámbito educativo.....	160

15. Engranaje de subcategorías emanadas de la categoría “Preocupaciones y desafíos didácticos”.....	182
16. Enunciados que revelan los hallazgos de la teoría sustantiva sobre el saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana.....	186

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
“DR. LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
UCLA-UNEXPO-UPEL
Línea de Investigación: Didáctica, Innovación y Formación Docente

SABER DIDÁCTICO
UN VIAJE POR LA EXPERIENCIA DE VIDA DOCENTE

Autor: Olmary Mascareño
Tutor: Dra. Teresa Hernández
Fecha: Julio, 2019

RESUMEN

Interpretar y teorizar los significados del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB, fue la intención principal de la investigación. La temática emergió de la realidad dinámica, múltiple y construida por ocho (8) docentes de una casa de estudio formadora de formadores; pero también surgió de mis propias vivencias y reflexiones como docente del eje didáctico en la universidad. El estudio lo asumí desde una perspectiva cualitativa, epistemológicamente contextualizado en los supuestos del paradigma interpretativo y ontológicamente en los principios de la fenomenología – hermenéutica. Metodológicamente, consideré los procedimientos heurísticos del método fenomenológico – hermenéutico con apoyo en técnicas como la entrevistas, testimonios escritos y el recurso de la grabación de audios. La organización, exégesis, teorización y legitimidad de la evidencia la llevé a cabo mediante un diseño propio, construido a partir de mis percepciones como investigadora e intérprete de segundo orden, apoyada en la codificación, categorización, contrastación y recirculación de la información. De los hallazgos construí una teoría sustantiva contenida de representaciones y opiniones múltiples que sobre el saber didáctico tiene un grupo de docentes universitarios. Finalmente, la tesis emergente reveló que el docente construye el Saber Didáctico en la experiencia de vida cotidiana. Este saber es existencial y tiene significados múltiples para el actor – docente que lo erige y para quienes lo acompañan en el diario vivir, porque representa la esencia de su condición humana, historia de vida, aprehensiones provenientes del contexto social y experiencias compartidas con otras personas en el mundo.

Descriptores: fenomenología-hermenéutica, saber didáctico, experiencia de vida cotidiana.

UN BREVE PREÁMBULO SOBRE EL VIAJE HEURÍSTICO RECORRIDO

Una de las intenciones fundamentales de la Pedagogía es dar respuesta a los innumerables problemas y desafíos que surgen durante la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, recurre a diferentes ciencias y disciplinas como la filosofía, psicología, sociología, entre otras, para que la ayuden a dar respuestas a nudos críticos y complejidades emergentes en dichos procesos. Específicamente, cuando se trata de asuntos referidos a los quehaceres diarios del docente y los estudiantes durante la enseñanza y el aprendizaje, la pedagogía se apoya en la didáctica para aclarar cuestiones del aprender y enseñar, como: ¿Quién? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Con qué? ¿Por qué? Y ¿Para qué?

En ese afán de buscar algunas respuesta prácticas a estas interrogantes, el docente encuentra en la didáctica distintas ideas, herramientas, alternativas y propuestas que contribuyan a sobrellevar los avatares cotidianos e innumerables de la enseñanza y el aprendizaje. Además, durante ese andar vive experiencias que lo conllevan a construir una mirada particular de la didáctica. Es decir, edifica creencias, percepciones y representaciones sobre el modo de obrar y accionar en distintos escenarios educativos para orientar a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje.

La mirada particular del docente sobre el modo de hacer, orientar y encaminar a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, lo concibo en la investigación como **saber didáctico**. Un saber que representa su visión de mundo, los aprendizajes provenientes de las experiencias vividas en el ámbito personal y profesional, las ideas construidas a partir de las interacciones que realiza con sus pares en distintos contextos sociales. Es un saber marcado por su historia de vida, la formación académica, lo aprendido en el hogar, con sus amigos, familiares, colegas y estudiantes. En otras palabras, el saber didáctico del docente está estrechamente vinculado

a su vida cotidiana, es parte de la vida misma y por ello, le otorga ricos e incommensurables significados.

Esos significados del saber didáctico contruidos por el docente a lo largo de sus andanzas y peripecias como profesional, son precisamente los que llamaron mi atención e impulsaron a realizar este trabajo heurístico, porque son saberes valiosos que han sido poco explicitados en el ámbito educativo y merecen una especial consideración en la investigación.

Asimismo, las reflexiones, aprehensiones y significaciones que he construido sobre el dominio de la didáctica a lo largo de mi propia experiencia cotidiana como docente también me impulsaron a emprender este proceso indagativo. Soy docente de didáctica en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa” (UPEL-IPB “LBPF”) y después de 20 años de servicio en esta fascinante profesión sigo creyendo en la necesidad de impulsar investigaciones sobre el tema didáctico, porque no todo se ha dicho sobre este dominio y cada día los desafíos de la realidad social conllevan al profesor a cuestionarse sobre el modo de accionar durante el proceso formativo de su estudiante.

La didáctica es un saber en permanente construcción, de ahí la importancia de investigarla partiendo del conocimiento cotidiano del docente, sus reflexiones, aprendizajes y representaciones emanadas empíricamente de los escenarios sociales donde se desenvuelve como persona y profesional. En el saber didáctico cotidiano del docente se encuentran una amalgama de creencias, percepciones y significaciones que al ser reflexionadas podrían servir de cuna para llevar a un nivel más consciente los saberes contruidos sobre dicho dominio. Por esto, me propuse emprender este viaje heurístico para interpretar los significados del saber didáctico edificado por el docente de la UPEL-IPB, durante la experiencia de vida cotidiana.

De este modo, realicé una investigación desde la perspectiva cualitativa, cimentada en los fundamentos del paradigma interpretativo y en los principios de la fenomenología – hermenéutica. Metodológicamente, consideré los procedimientos heurísticos del método fenomenológico – hermenéutico y me apoyé en técnicas como la entrevista, testimonios escritos y el recurso de las grabaciones de audios. La organización, exégesis, teorización y legitimidad de la evidencia la llevé a cabo mediante un diseño emergente, construido a partir de mis percepciones como investigadora y apoyado en la categorización, codificación, articulación y recirculación de la información.

El escenario donde se generó y desarrolló la investigación fue la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Casa de estudios formadora de docentes en distintas especialidades. Concretamente, los ocho (8) docentes que participaron en la investigación están adscritos al Departamento de Formación Docente de la Institución y laboran en las áreas de Tecnología Educativa, Ciencias de la Conducta y Teoría Educativa, constituidas por diversas unidades curriculares de formación pedagógica.

Llevar a cabo la experiencia investigativa en esta institución de la cual formo parte, me permitió interactuar con los mediadores en su escenario real y valorar su propia mirada acerca del tema de investigación, mediante testimonios orales y escritos. Mientras que la construcción del conocimiento emergió de manera intersubjetiva y co-constructiva entre mi persona como investigadora, la tutora como acompañante académico y metodológico, los actores – docentes portadores del saber didáctico experiencial y los autores consultados en diferentes referentes teóricos sobre el tema objeto de estudio.

Sobre los docentes quisiera aclarar, que los mismos me autorizaron para revelar su identidad en este informe de investigación. Por eso, presenté no sólo sus nombres reales, sino también una breve reseña curricular de ellos

para contextualizar y comprender sus representaciones sobre el saber didáctico contruidos a lo largo de la experiencia de vida cotidiana. También quisiera señalar, que durante el escrito, aparte de utilizar los nombres reales de los docentes de la UPEL-IPB, en otros momentos utilizaré las siguientes denominaciones: versionantes, actores-docentes, protagonistas de la experiencia, mediadores y sujetos para referirme de modo general o particular a los mismos. Estos protagonistas de la experiencia fueron: Nellys Castillo, Pablo Carmona, Francois Rodríguez, Josmary Jiménez, Yicsell Alejos, María Teresa Díaz, Elsy Figueroa y Esequiel Rojas.

Los testimonios orales y escritos de los versionantes develados a lo largo del informe de tesis, los presenté como unidades de significados acompañados por códigos para darle credibilidad y legitimidad a la evidencia producida durante la investigación. Estos códigos, son etiquetas cuyos símbolos refieren, en este estudio, la técnica con la cual se generó la información (entrevista o testimonio focalizado), el nombre y apellido del actor docente que dio su testimonio, la temática central del estudio a la que pertenece dicho testimonio (construcción del saber didáctico o significados del saber didáctico) y la fecha en que se generó el relato oral o escrito.

En lo que respecta a la construcción de este informe de tesis, debo confesar que cuando fui a organizar sus diferentes apartados me pregunté: ¿Cómo debía presentarlo? Y ¿cómo haría para que los lectores entendieran la génesis de la idea investigada, la incorporación de los docentes de la UPEL-IPB al trabajo, el camino recorrido para la exégesis de la evidencia, la teorización de los hallazgos encontrados, mi integración a la dinámica investigativa y las aprehensiones emanadas de esta enriquecedora experiencia? Pensar estratégicamente cómo debía integrar y presentar en un corpus teórico tantas vivencias, interacciones, reflexiones y quehaceres investigativos realizados durante varios años de trabajo, no fue tarea fácil.

Me negaba a estructurar en capítulos rígidos una experiencia heurística que represente los sentires y percepciones humanas de un grupo de

docentes quienes gentilmente se comprometieron a compartir los significados del saber didáctico construido a largo su experiencia de vida cotidiana. En suma, me llegué a preguntar ¿cómo hacer para que un conjunto de letras reviva la senda heurística recorrida de modo más dinámico y creativo? Y ¿cómo lograr a través del informe de tesis revelar la naturaleza de la investigación social realizada?

Al final entendí, que para hacer más amena la lectura era necesario organizar en apartados los contenidos fundamentales del cuerpo teórico de la tesis y por ello les di sentido organizándolos en partes o secciones a las que denominé “**Parajes**”. Esta metáfora o alegoría la empleé porque la investigación representó un “**viaje**” lleno de desafíos, aprendizajes, obstáculos, vivencias, interacciones y encuentros con la dinámica y riqueza de escenarios sociales múltiples personificados por varios docentes que decidieron transitar conmigo el camino investigativo. Cada paraje, representa una estancia o recinto en el que intento a través de las palabras escritas dar sentido vivo a la experiencia heurística andada o en la que traté de expresar fundamentos, discusiones teóricas, reflexiones, interrogantes y procedimientos realizados a lo largo del estudio.

De este modo, el informe de tesis lo presenté a través de seis (6) parajes:

El primer paraje lo denominé ***La Senda de lo Vivido: Partir de la propia Experiencia para comprender la Génesis del Tema Objeto de Estudio***. Aquí decidí narrar mi experiencia de vida como docente para que el lector entienda las motivaciones que me impulsaron a realizar la investigación. Además, en este apartado hice un señalamiento del contexto en que se desarrolló el estudio y una breve reseña de los docentes de la UPEL-IPB que participaron en el trabajo heurístico. Por otro lado, refiero las intenciones de la investigación y la relevancia o impacto social de la misma.

El segundo paraje lleva por título: ***Peripateo Epistemológico por el Estado del Arte del Fenómeno Investigado***. En este presenté los estudios previos que sirvieron como aliados heurísticos para respaldar la idea

indagada y reseñé el recorrido teórico sobre el tema objeto de estudio. La idea fue dejar ver mi postura epistemológica sobre el saber didáctico y la experiencia de vida cotidiana, ya que son los descriptores centrales del fenómeno investigado.

El tercer paraje lleva por nombre ***El Caminar Heurístico bajo la Mirada Interpretativa y Fenomenológica de la Realidad Social***. Acá reseñé el paradigma y las dimensiones del conocimiento consideradas en la investigación. Declaro las razones por las cuales llevé a cabo un estudio enmarcado en el paradigma interpretativo y la fenomenología – hermenéutica como ontología y método de investigación. Además develé, cómo asumí la realidad, el papel del hombre, el problema de Ser y la construcción y acceso al conocimiento en el trabajo heurístico.

En el cuarto paraje llamado ***Travesía recorrida para la Exégesis y Teorización de los Significados del Saber Didáctico: Un Diseño Emergente***. Doy relevancia al diseño construido en la investigación para interpretar y teorizar la evidencia generada sobre el fenómeno estudiado. Dado que puede ser visto como un aporte para futuras investigaciones y porque considero es fundamental dar a conocer ampliamente el modo en que se construyó la teoría sustantiva que acá describí.

El quinto paraje es ***Una Estancia para Exhibir la Exégesis y Teorización de la Evidencia producida durante el Viaje Heurístico***. Es un apartado en la cual el lector podrá disfrutar de la interpretación de las categorías y subcategorías construidas durante la investigación y respectiva teorización.

Por último, en el sexto paraje llamado ***La Teoría Sustantiva, Mi Tesis, Vivencias y Reflexiones como Investigadora: Una Ventana abierta a Nuevos Viajes y Desafíos Heurísticos***, develé los enunciados teóricos de la teoría sustantiva construida, la tesis emergente, mis reflexiones y vivencias como docente investigadora. Mi intención no es que el lector perciba este apartado como un espacio empleado para cerrar y concluir la investigación,

sino como una ventana abierta hacia el estudio de nuevos saberes relacionados con lo educativo y lo cotidiano. Este paraje es más bien, una invitación a continuar el viaje acá emprendido y a plantear nuevas discusiones y desafíos investigativos sobre el saber didáctico del docente u otros fenómenos de los escenarios educativos actuales.

PRIMER PARAJE

LA SENDA DE LO VIVIDO: PARTIR DE LA PROPIA EXPERIENCIA PARA COMPRENDER LA GÉNESIS DEL TEMA INVESTIGADO



Quiero iniciar este corpus teórico contándoles algunas experiencias de vida docente que me conllevaron a investigar los significados del saber didáctico como tema objeto de estudio. Relatar la senda de lo vivido es necesario, porque así como Dilthey (1985) señala que el cuerpo necesita respirar, las investigaciones fenomenológicas también requieren indagar las experiencias vividas por las personas, para comprender los significados dados a los fenómenos en su mundo. De este modo, para entender las motivaciones e inquietudes que me impulsaron a estudiar este tema, tuve en el presente paraje, que comenzar hablando primero de mí y narrar brevemente algunas vivencias que me marcaron e indujeron a realizar este viaje heurístico.

Soy profesora de Ciencias Sociales, Mención Historia, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador del Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa” (UPEL-IPB “LBPF”), Estado Lara - Venezuela; y esta es una de las principales razones por la cuales asumí la didáctica como un tema de gran interés y preocupación durante mi carrera profesional. Desde que inicié estudios de pregrado en esta institución formadora de docentes en distintas especialidades, escuché de compañeros de estudio y profesores el problema generalizado sobre el rechazo sentido por los estudiantes de educación media hacia el aprendizaje de las ciencias sociales, en especial hacia el estudio de la historia.

La situación anterior, me inquietó y conllevó a desarrollar investigaciones destinadas a indagar sobre dicho problema y a proponer nuevas vías o modos para enseñar las ciencias sociales. En concreto, propuse estrategias didácticas para impulsar aprendizajes más dinámicos, relevantes y ajustados a intereses y necesidades de los estudiantes.

Más adelante, cuando egresé de la UPEL-IPB y viví mis primeras experiencias como profesora de historia en Educación Media, pude corroborar esta problemática y darme cuenta que el nudo crítico no se centraba únicamente en la apatía sentida por los estudiantes hacia el aprendizaje de la historia, sino también, en la visión y conducción de la enseñanza de las ciencias sociales por parte del profesor. A partir de entonces, seguí indagando sobre este asunto y busqué en la didáctica las respuestas para poder proponer nuevas maneras de enseñar y orientar el aprendizaje de los educandos. Para ello, renové e innové las estrategias didácticas y evaluativas, diseñé materiales didácticos creativos, consideré las características de los estudiantes, entre otros factores del contexto que permitiesen orientar mi quehacer docente y el aprendizaje de los educandos.

El trabajo realizado durante estos años de servicio docente rindió sus frutos, ya que las reacciones de los estudiantes ante las acciones didácticas emprendidas en los ambientes de aprendizaje fueron satisfactorias. Durante este tiempo los educandos estuvieron más interesados en las clases, participaron activamente durante el abordaje de los contenidos y revelaron en las evaluaciones realizadas lo aprendido de manera favorable. En este caso, la experiencia me ayudó a profundizar en el tema didáctico, a reflexionar sobre mi accionar docente y entender que debía continuar formándome en esta área, porque no bastaba con tener dominio de las ciencias sociales, no era suficiente saber los contenidos de los cursos que debía enseñar, era fundamental seguir aprendiendo acerca de la didáctica.

Pasado algunos años, dirigí la mirada hacia el ámbito universitario con la idea de compartir experiencias, seguirme formando en el dominio de la

didáctica y contribuir a la formación de nuevos docentes. Por ello, en el año 2000 decidí concursar en el Programa de Formación para la Generación de Relevo de la UPEL-IPB, específicamente en el Eje Didáctico del Departamento de Formación Docente. Es decir, tomé la decisión de continuar transitando mi viaje como profesional en la casa de estudios donde me formé como docente, y en cuyos escenarios sociales han emergido en mí inagotables interrogantes e inquietudes sobre el tema didáctico.

A partir de mi ingreso como profesional en la Educación Superior he tenido la oportunidad de desempeñarme como mediadora de los cursos: Desarrollo de procesos cognoscitivos, Estrategias, Evaluación, Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizajes y Didáctica General. Fui coordinadora institucional del área de Seguimiento de la Unidad de Evaluación Estudiantil, participé en distintos eventos y encuentros deliberativos sobre educación como ponente y tallerista y realicé trabajos investigativos sobre el tema didáctico que han contribuido enormemente en mi formación y manera de ver y abordar los procesos didácticos.

Compartir tantos escenarios con los estudiantes, colegas, y otros profesionales dentro y fuera de la Universidad por más de veinte años de servicio docente me han ayudado a revisar mis propios procesos, construir una mirada propia sobre la didáctica, pero también, a plantearme dos asuntos fundamentales por los cuales emprendí este trabajo de investigación. El primero fue, el docente es poseedor de múltiples saberes, entre ellos el saber didáctico. Y el segundo es que el profesor construye su saber didáctico durante la experiencia de vida cotidiana, pero este saber y sus significados han sido poco explicitado y realzados en los trabajos de investigación.

Para ampliar estos asuntos, recurrí a Tardif (2004) quien señala que los saberes del docente son múltiples y están "...formados por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales" (p. 29). Es decir, los saberes

del docente no son estrictamente disciplinares, pues éstos además de provenir de su formación académica, también emanan de las experiencias vividas a lo largo de su carrera profesional e incluso de su historia de vida personal. Uno de los saberes construidos por el docente durante la experiencia de vida cotidiana es el didáctico, porque al existir distintos modos de enseñar el docente se ve en la necesidad de recurrir a la didáctica para construir estrategias de acción con las cuales pueda encarar los desafíos de los ambientes de aprendizaje y reorientar su acción como enseñante.

En el caso del Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB “LBPF”, contexto donde realicé el trabajo de investigación, se cuenta con un variado grupo de mediadores formadores de otros docentes que a lo largo de su carrera profesional e historia de vida cotidiana han tenido la oportunidad de construir su saber didáctico. Ellos han podido edificar una mirada personal, un modo de ver, percibir y conllevar el proceso didáctico en sus quehaceres diarios. Estos saberes han provenido de las interacciones establecidas con sus pares en distintos escenarios sociales, las reflexiones realizadas sobre las acciones emprendidas en las aulas de clase, la formación recibida durante sus estudios, de lo visto, sentido y observado en cada una de las experiencias vividas en el ámbito profesional y personal.

Así lo evidenció la Profesora Francois Rodríguez adscrita al área de Tecnología Educativa, del Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB, mediante el siguiente testimonio oral producido en la entrevista durante la investigación:

...la construcción de mi saber didáctico ha tenido que ver con mi persona, con lo que soy como ser humano, con mi historia de vida. (RE-FR-CSD-15/03/2018).

...entiendo que la didáctica también se construye, es una dimensión de tu persona que desde el punto de vista de la docencia se construye en el tiempo. A medida que pasa el tiempo tú vas desarrollando habilidades, destrezas, actitudes. Al pasar el tiempo vives experiencias que te permiten ir construyendo nuevos conocimientos que te hacen mejorar esa didáctica. Entonces, desde

muchas perspectivas yo miro lo que he vivido y logro visualizar que he crecido como docente, he madurado como profesional, mi saber didáctico ha cambiado y todavía siento que me falta mucho. Yo creo que me jubilaré y seguiré activa tratando de seguir en ese proceso de crecimiento (RE-FR-CSD-15/03/2018).

Del contenido testimonial anterior interpreté que el saber didáctico es experiencial y se construye a lo largo de la vida del docente, por lo tanto tiene que ver con su persona, su coexistencia en el mundo y con las aprehensiones y representaciones emanadas de las experiencias cotidianas. Por otro lado, la profesora en su relato manifestó que la construcción del saber didáctico es inacabada, por cuanto cada desafío cotidiano enfrentado por el educador lo conduce a construir nuevos conocimientos sobre el dominio de la didáctica, a desarrollar habilidades y reorientar sus quehaceres didácticos. Pero también, la docente reconoce que a pesar de todo lo vivido y aprendido, la didáctica es un asunto sobre el cual debe seguir indagando. En otras palabras la construcción del saber didáctico es permanente.

Otro testimonio que realza el carácter experiencial y cotidiano del saber didáctico, es el expresado por la profesora Josmary Jiménez, docente del área de Tecnología Educativa, Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB, quien a través de un testimonio escrito, realizado durante la investigación relató lo siguiente:

...estaba dando mi primera clase de currículo a unos estudiantes de la especialidad de Física del turno nocturno, y llego al aula de clases emocionada, con la planificación de lo que voy a desarrollar en esas horas, con materiales bibliográficos fotocopiados, y un sin fin de recursos, y comienzo a dar mi clase haciendo un abordaje de los conocimientos previos que tienen los estudiantes, pero cuando me detengo a observarlos, unos se estaban durmiendo, otros tenían mucha hambre, otros estaban cansados porque venían de trabajar, entre otras cosas. El miedo y el desánimo me invadió por un momento, sin embargo, decidí cambiar la metodología de la clase que era totalmente teórica, tradicionalista, y en un instante esa planificación didáctica pasó a ser práctica, motivé a los estudiantes a formar nuevos equipos de trabajo, a leer materiales cortos pero

sustanciosos de información, a que todos debían estar preparados para defender su contenido y a que definieran cuál era el estilo de aprendizaje que predominaba en ellos, y a partir de allí construyeran una representación gráfica en láminas de papel bond, donde pudiesen sintetizar la información (TF-JJ-CSD-23/05/2017).

En el contenido testimonial aprecié que la enseñanza y el aprendizaje no son tareas fáciles, pues muchos factores deben considerarse para poder lograr la pertinencia de ambos procesos. Esto se evidencia cuando la docente en el relato escrito señaló que lo previsto y planificado por ella para dar clase en un determinado momento no le sirvió, ya que no se ajustaba a las características, motivaciones, intereses y necesidades de sus estudiantes. Sin embargo, la profesora resaltó que las reacciones de los estudiantes ante los quehaceres didácticos emprendidos le causaron temor y desánimo por un momento, pero también la impulsaron a reorientar las actividades didácticas asumidas inicialmente bajo un modelo tradicional a otras más participativas, dinámicas, contextualizadas y ajustadas a la realidad de los educandos.

De lo dicho por la docente en su relato dilucidé que las dificultades cotidianas del contexto la impulsaron a emplear un proceso didáctico más contextualizado, abierto y flexible para dar respuestas a los problemas de aula y además, le permitieron renovar o innovar el saber didáctico que venía asumiendo para enseñar. En este sentido entiendo, que las experiencias cotidianas son importantes porque ayudan al educador a edificar una visión personal de la didáctica, a desarrollar habilidades para enseñar y tomar decisiones sobre el mejor modo de orientar a los estudiantes durante el aprendizaje.

En sintonía con esta idea, Medina y Salvador (2009) apuntan que el saber didáctico es entendido como un conocimiento "...emergido de la reflexión en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los modos de innovar que caracterizan a las comunidades educativas" (p. 12). Es un saber contextualizado, deliberado y creativo. Contextualizado, porque parte de las

necesidades y particularidades de la realidad educativa donde se desenvuelve el docente. Deliberado y creativo, porque el profesor reflexiona sobre sus acciones didácticas y acude a la renovación e innovación para reorientarlas. En suma, el saber didáctico está cimentado con anécdotas, episodios relevantes y eventualidades retadoras que marcan de modo significativo la perspectiva y quehaceres didácticos del profesor.

Otro testimonio que sirve de apoyo para destacar cómo las dificultades, peripecias y circunstancias vividas durante la experiencia cotidiana contribuyen en la construcción y reconstrucción del saber didáctico del profesor es el relato escrito por la doctora Elsy Figueroa, docente del área de Teoría Educativa, adscrita al Departamento de Formación Docente (UPEL-IPB), quien señaló lo siguiente:

El proceso de construcción de mis saberes en el ámbito de la didáctica ha sido permanente, porque confieso que mientras estudié el pregrado todo pasó muy rápido y quedaron muchas dudas en cuanto a lo que significa el mundo didáctico. Con el paso del tiempo he aprendido que no existe una didáctica única, que las estrategias, métodos, recursos y procedimientos para llevar el proceso enseñanza y aprendizaje van a variar de acuerdo a la naturaleza de los cursos y a la actitud de los estudiantes. He aprendido que a pesar de estudiar una profesión en común, no todos los participantes reaccionan de la misma manera frente a las estrategias o maneras de conducir una clase (TF-EF-CSD-17/06/2017).

Cada día me intereso por buscar alguna estrategia o recurso que logre un impacto en el estudiante, porque las circunstancias muchas veces se convierten en obstáculos para desarrollar un proceso didáctico óptimo (TF-EF-CSD-17/06/2017).

La doctora Elsy a través de su relato resaltó que su saber didáctico lo ha venido construyendo de manera indefinida. Sus estudios de pregrado no fueron suficientes para comprender en profundidad todo lo concerniente al dominio de la didáctica y más bien, fueron las experiencias vividas las que le permitieron renovar su saber y aprender a enseñar. A lo largo de los años las situaciones enfrentadas en los escenarios educativos ayudaron a

comprender que no existe una didáctica exclusiva para orientar de la misma manera a todos sus estudiantes en el aprendizaje. Por ello, se preocupa por indagar y reconducir permanentemente su saber, reconociendo que cada evento representa una oportunidad para seguir apprehendiendo y ejecutando quehaceres didácticos más pertinentes y favorables.

Por otro lado, las experiencias vividas en los escenarios profesionales donde se desenvuelve el docente no son las únicas que le permiten construir su saber didáctico, pues las vivencias personales también impactan en sus representaciones y procedimientos didácticos. Así lo confirma la doctora Elsy Figueroa en su testimonio escrito:

...cuando inicio cada semestre les cuento a mis estudiantes que tengo dos etapas en mi vida docente. La llamo, el antes y después del parto, ¿por qué? Porque antes de ser madre tenía una noción muy conductista y no perdonaba faltas en ningún estudiante, sentía que ellos debían ver el mundo y asumir el proceso de aprendizaje como yo lo había vivido y generalmente tenía un alto porcentaje de aplazados. Las estrategias siempre eran las mismas y la prueba escrita no podía faltar. Luego me convertí en madre y comencé a ver el mundo diferente y eso influyó en mi vida personal y académica. Yo veía a los estudiantes con otros ojos, ya no era la docente que solo exigía a su manera, comencé a darle oportunidad a los jóvenes para que se expresaran y aprendieran también de didáctica al seleccionar vías pertinentes para su aprendizaje (TF-EF-CSD-17/06/2017).

En este testimonio la docente manifestó que su saber didáctico estuvo influido por el modo en que a ella le enseñaron, por las experiencias vividas durante su formación académica, pero también por su historia de vida personal. Un episodio que en lo personal y profesional la marcó fue el haberse convertido en madre, pues a partir de ese momento no sólo su modo de ver la vida cambió, sino también la manera de percibir y conducir en el aula los procesos didácticos. La doctora Elsy comentó que antes sus quehaceres didácticos estaban fundados en un modelo conductista; pero luego de convertirse en madre su perspectiva y conducción de la enseñanza

y el aprendizaje se orientó hacia procesos más participativos, abiertos y de decisiones compartidas con los estudiantes acerca de los aspectos didácticos.

En otras palabras, del testimonio anterior interpreté que el saber didáctico de los docentes es multidimensional, es decir, está relacionado con su persona, sus experiencias personales y profesionales, sus interacciones con otros actores sociales, la realidad social, las necesidades educativas, los desafíos del aula de clase, su formación familiar, académica y con cada circunstancia de la vida del sujeto que enseña y aprende. O como dijera Tardif (ob. cit.) "...el saber de los maestros es el saber de ellos..." (p.10). Es un saber individual, subjetivo, propio y también intersubjetivo, porque tiene significados para la persona que lo construye y también para aquellos actores sociales que lo rodean y con los cuales interactúa en la vida cotidiana.

Por eso, en esta investigación me centré en interpretar no sólo los significados del saber didáctico contruidos cotidianamente por el docente en los escenarios educativos, sino también, en los contextos sociales y personales en los que se desenvuelve el profesor a lo largo de la vida cotidiana. Es decir, me interesé en comprender el modo en que la historia de vida personal y profesional del profesor de la UPEL-IPB se transforma en saber y lo conduce a orientar los procesos didácticos del modo en que lo hace. Esta mirada particular contruida cotidianamente por el docente sobre el dominio de la didáctica captó mi especial interés, por cuanto consideré sirve como aporte a otros docentes para la construcción, renovación e innovación permanente del saber didáctico.

Sin embargo, a pesar de la relevancia del saber didáctico contruido durante la experiencia de vida cotidiana, este saber ha sido poco explicitado en el ámbito educativo y de la investigación. Situación que puede vincularse a la visión mecanicista de la didáctica, pues algunos docentes todavía conciben y ejercen su quehacer desde la racionalidad técnica, caracterizada

por "...la desconexión entre teoría y práctica y porque se le atribuye superioridad a la teoría" (Sarnujo, 2002, p. 21). El saber didáctico ha quedado reducido al mero saber instrumental fundado en la corriente positivista, mediante el cual el docente transmite lo que sabe acerca de una disciplina, aplica de manera rígida y descontextualizada el currículo prescrito, las estrategias didácticas y evalúa para medir los rendimientos de sus estudiantes, sin detenerse a reflexionar sobre el impacto de sus acciones.

Esta visión es compartida por la doctora Nellys Castillo, docente del Eje didáctico, adscrita al Departamento de Formación Docente (UPEL-IPB), quien durante encuentro dialógico establecido conmigo durante la investigación expresó lo siguiente:

- La didáctica algunos la entienden como un brazo, como lo tecnológico, como el brazo técnico, el brazo práctico que permite de alguna manera hacer algo. Esa visión es técnica porque él no establece relación entre ese pensamiento con los modelos curriculares y educativos... (RE-NC-SSD-31/01/2018).

-El profesor se dedica a traer el método y ni siquiera sabe si ese método le sirve o le funciona para que el estudiante alcance ese objetivo, no le importa, porque él no reflexiona, no tiene un momento para reflexionar sobre esa didáctica que él va a implementar ¿Por qué? ¿La está mirando cómo? Está mirando la didáctica de una forma descurricularizada y descontextualizada. Yo no creo que la didáctica es el brazo instrumental de nada o el brazo técnico, yo difiero de esa posición (RE-NC-SSD-31/01/2018).

...lo práctico definitivamente tiene que ver con la didáctica, pero el elemento didáctico no es algo abstracto, sin relación con ningún concepto, no es lo instrumental. Yo me niego a creer que es lo instrumental (RE-NC-SSD-31/01/2018).

A través de dicho testimonio la doctora Nellys legitimó que muchos docentes en los actuales momentos siguen asumiendo una perspectiva técnica de la didáctica, mediante la cual los procesos didácticos se asumen y aplican de manera instrumental, mecánica, descontextualizada y descurricularizada. Esta visión, no conlleva al profesor a reflexionar, ni a cuestionar sobre lo que hace y cómo lo hace, tampoco lo conduce a

establecer conexión entre los elementos de la didáctica, el contexto, las intencionalidades pedagógicas y las teorías formales que respaldan su proceder. Y aunque la versionante declaró que la didáctica se encarga de los asuntos prácticos de la enseñanza y el aprendizaje, este saber práctico no es indefinido e instrumental, por el contrario tiene un fundamento teórico sobre el cual el profesor debe reflexionar y contrastar con su accionar.

De igual manera, los planteamientos señalados por la doctora Nellys también son compartidos por los estudiantes de la UPEL-IPB, quienes en sus interacciones conmigo en los ambientes de aprendizajes, se quejan constantemente de los quehaceres didácticos ejecutados por sus docentes para enseñar porque están arropados por una visión técnica e instrumental de la didáctica. En concreto, los educandos expresan durante las clases que sus profesores ejecutan estrategias tradicionales, aburridas y poco atractivas; aplican un proceso evaluativo rígido, sancionador, centrado sólo en calificar, certificar y promover a los educandos, entre otros aspectos propios del modelo tradicional y técnico de la didáctica.

En consideración a este último testimonio de la doctora Nellys Castillo, los sentires de los estudiantes durante las clases y a lo visto y escuchado durante mi recorrido profesional, me pregunté ¿por qué en el mundo actual se sigue legitimando la visión técnica y tradicional de la didáctica, fundada en la corriente positivista? Si bien no se puede negar que el positivismo preeminente durante la época de la modernidad trajo consigo muchos avances científicos; que lo justificaron; también es verdad que esta perspectiva trajo consigo problemas a la educación al impulsar la formación del docente bajo una metodología disciplinar y aplicacionista, dirigida a transmitir información y preparar de manera mecánica y rigurosa al profesional requerido por el mercado mundial. Esta idea la fundamenté con los planteamientos de Sarnujo (ob. cit.) cuando señala:

Durante el siglo XIX y XX cobró fuerza la idea de que la educación mejoraría si la práctica docente se fundase en la indagación científica, entendida ésta desde los parámetros positivistas, como ciencia aplicada, como la teoría educativa que se va a aplicar a la práctica. Se trata de una visión ingenieril de la teoría que supone la posibilidad de abordaje neutral y control absoluto de las prácticas y coloca al docente en el papel de técnico que aplica teorías (p. 20)

La cita anterior realza el momento de la historia de la educación cuando el docente se centró en transmitir el conocimiento disciplinar sin establecer ninguna conexión con la práctica y aplicó de modo rígido y poco reflexivo el proceso didáctico. No obstante, las permanentes críticas realizadas al positivismo en el contexto educativo, por no dar respuesta a todos los problemas educativos y necesidades sociales, permite entender que la educación no puede seguir formando solamente, profesionales al servicio de la industria, tecnificación de la mano de obra y aumento del capital, característicos del modo de producción capitalista. Por el contrario, se propuso una visión más humana y emergente de lo educativo.

Y aunque el saber erudito del docente es el que ha sido más explicitado en el mundo de la investigación por la preeminencia del paradigma positivista en la educación, también es cierto que el *saber cotidiano y experiencial* del profesor ha venido ganando importancia poco a poco en el campo de las investigaciones educativas. Desde hace algunos años ha existido una preocupación por conocer las creencias del profesor, su pensamiento y experiencias cotidianas. Concretamente, se han realizado diversos trabajos acerca de los saberes del profesor, en especial sobre el *saber pedagógico*. No obstante, son pocas las investigaciones referidas al *saber didáctico* construido durante la experiencia de vida cotidiana y a los significados que el docente le atribuye al mismo en el contexto educativo.

Por ello y por todo lo antes descrito es que llevé a cabo esta investigación sobre los significados del saber didáctico construido por el docente de la UPEL-IPB durante la experiencia de vida cotidiana. Con este estudio,

cimentado en los postulados de la fenomenología – hermenéutica pude interpretar y comprender las creencias y representaciones del profesor universitario sobre el fenómeno estudiado. En esta investigación pretendí “...volver a las cosas mismas” (Husserl, 1913/1986, p. 9), es decir, a los contenidos de la conciencia del docente sobre el fenómeno captado y percibido por él en su realidad y a partir de la experiencia vivida. Mi intención fue que a través de testimonios orales y escritos los docentes develaran desde la subjetividad e intersubjetividad, los saberes humanos construidos en un determinado contexto histórico-social.

Con el estudio fenomenológico - hermenéutico logré que el docente del IPB recordara y narrara la esencia y/o significados del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana. O como lo plantea Zambrano (2007), narrar las vivencias y hacer historia de lo acontecido en la enseñanza a lo largo de los años es un excelente ejercicio para el docente, ya que “...es la palabra narrada la que nos permite conocernos más y más; es la palabra puesta en el papel la que nos permite comprender de qué naturaleza estamos hechos, es la palabra escrita la portadora del saber especial” (p. 245). La consideración de ese saber especial, de esa mirada particular sobre la didáctica permitió al actor docente relatar sus percepciones acerca del fenómeno en estudio, expresar su importancia y explicitar los saberes construidos a lo largo de las experiencias de vida.

En fin, partir de la senda de lo vivido o de la propia experiencia me conllevó a entender que los significados del saber didáctico construido por el profesor durante la experiencia de vida cotidiana son ricos e inmensurables. Por ello indagarlos, comprenderlos y revelarlos fue un compromiso que asumí como docente investigadora para intentar realzar mediante el análisis y la interpretación de testimonios orales y escritos las percepciones, representaciones y significaciones dadas por el docente a su saber didáctico.

Para lograrlo me planteé una serie de interrogantes que orientaron el camino heurístico emprendido. Estas son: ¿cómo construye el saber

didáctico durante la experiencia de vida cotidiana el docente de la UPEL-IPB? ¿Cuáles son los significados del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB? Y ¿cómo hago explícito los significados del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB? Cada interrogante, se convirtió en una especie de brújula indicativa del rumbo a seguir en la investigación y me conllevó a definir las intenciones de tan anhelado viaje.

Intenciones de la Investigación: Retos del Viaje Heurístico Emprendido

Cuando se decide emprender un viaje, es necesario precisar ¿hacia dónde vas? ¿Cuánto tiempo va a tomar? ¿Quiénes te van a acompañar? ¿Con qué recursos cuentas? Y ¿con qué propósito se va realizar? Por ello, para dar respuesta a las interrogantes planteadas en la investigación y conducir conscientemente mi viaje heurístico en búsqueda de interpretar los significados del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB, me propuse los siguientes retos o intenciones como investigadora:

Develar la construcción del saber didáctico durante la experiencia de vida cotidiana del docente de la UPEL-IPB.

Interpretar los significados del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB.

Generar un cuerpo teórico sobre los significados del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB.

Relevancia e Impacto Social de la Investigación: Trascendencia de la Travesía Heurística Andada

Cuando se realiza un viaje, las personas pueden vivir experiencias que impactan en sus pensamientos, acciones y perspectivas sobre la realidad, pero también, se puede dejar una marca o huella en aquellos lugares visitados y personas con las cuales se interactuó durante su recorrido. Por ello presenté en esta sección, no sólo la trascendencia o relevancia que tuvo en mí la experiencia investigativa, sino también en todos los docentes que me acompañaron durante el viaje heurístico emprendido y en aquellos actores sociales que al leer este corpus teórico lleno de saberes los pueda beneficiar.

Comenzaré señalando que, a través del trabajo de investigación pude develar que el docente construye saberes en el trabajo diario y a lo largo de la experiencia de vida, entre ellos el saber didáctico. Dicho saber es cimentado durante su formación académica, pero también a partir de la experiencia cotidiana vivida durante su labor profesional y personal.

Esta apreciación la respaldé con ideas de Tardif (ob. cit.) quien refiere que al preguntarle a los docente sobre sus saberes ellos "...se apoyan en los conocimientos disciplinares relativos a las materias impartidas, se fían de sus propias experiencias y señalan ciertos elementos de su formación profesional" (p. 15). Los saberes aludidos por el docente deben ser conocidos, no solo porque revelan las tendencias pedagógicas y didácticas que respaldan su labor, sino también, porque están cargados de conocimientos prácticos y experienciales generados de los aciertos y desaciertos vividos en los espacios educativos y otros escenarios donde se desenvuelve cotidianamente.

Pienso que el haber investigado sobre el saber experiencial y cotidiano del docente en el dominio de la didáctica fue de suma importancia, porque la relevancia del conocimiento construido en su quehacer diario, ha sido poco

explicitado y valorado en los escenarios educativos. Además, estoy convencida que haber indagado sobre el saber didáctico podrá generar valiosos aportes para enfrentar andanzas, complejidades y desafíos inherentes a vivencias educativas de los docentes. En concordancia con esta idea, Tardif (ob. cit.) refiere:

...el saber está al servicio del trabajo. Esto significa que las relaciones de los docentes con los saberes no son estrictamente cognitivas; son relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas (p. 14)

En otras palabras, el saber didáctico construido por los docentes, además de permitirles hacer una revisión de significados implícitos en su pensamiento para contrastarlos con las posturas didácticas que se debaten en sistema educativo actual. También, pueden servirles en la orientación de sus actuaciones y las de sus estudiantes en función de las necesidades diarias del ambiente de aprendizaje y demandas actuales de la sociedad. Pues, la didáctica siempre debe estar al servicio de la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y capaces de adaptarse a los cambios del mundo postmoderno.

Específicamente, en esta investigación los docentes resaltaron que el papel de la didáctica no solo se centra en generar saberes al servicio de la pedagogía, para garantizar la ejecución pertinente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que además, la didáctica es una práctica humana y social llevada a cabo por distintos actores sociales para lograr la construcción compartida de saberes en pro de satisfacer las necesidades individuales y colectivas de todos los seres humanos en el ámbito personal y profesional.

Al respecto, Granata, Barale y Chale (2000) mencionan:

...la didáctica se ocupa de la intervención humana y es precisamente este compromiso con la práctica lo que le da sentido a su desarrollo. La didáctica está dentro de la práctica social y no fuera mirándola de forma objetiva, guiándola con propuestas neutrales. (p. 43).

A partir de este planteamiento reafirmo que la didáctica se ocupa de asuntos teóricos-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, guía las acciones del docente para atender las necesidades de los estudiantes, plantea estrategias pertinentes, orienta los procesos evaluativos, configura ambientes y situaciones de aprendizajes, entre otros. Pero también, la didáctica considera la realidad particular y social, generando propuestas contextualizadas y congruentes con las necesidades de la misma y de todas aquellas personas que forman parte de ella. En suma, la didáctica no es un saber autónomo destinado a resolver asuntos meramente educativos sin considerar los requerimientos del contexto individual, social y mundial.

En el escenario de estos desafíos didácticos, el docente tiene el reto de: (a) indagar acerca de la teoría epistémica que fundamenta la didáctica, (b) contrastar la didáctica con las exigencias del acontecer histórico-social, (c) generar nuevos constructos teóricos, (d) ejecutar saberes en su cotidianidad y, (e) mirar reflexivamente sus saberes didácticos y el impacto que tiene en el aprendizaje de sus estudiantes y la realidad social. Por ello, interpretar y develar los significados del saber didáctico construido por el docente de la UPEL-IPB durante la experiencia de vida cotidiana fue trascendental, no sólo para la comprensión de las vivencias del otro, sino para la generación de una teoría sustantiva que pueda servir de referencia a otros docentes para desarrollar conocimiento subjetivo e intersubjetivo con los que puedan afrontar lo particular y único de las situaciones educativas vividas.

Un testimonio que funda esta idea, es la expresada por la doctora Nellys Castillo quien durante la entrevista resaltó la trascendencia de su participación en la investigación. Literalmente señaló lo siguiente:

-...yo hoy me puede haber quedado en mi casa (...), pero no lo hice porque yo sentía un compromiso con usted, pero sobre todo con las personas que pueden beneficiarse con lo que usted va a escribir en esa tesis. No es con Olmary, es con la investigadora que puede hacer un gran aporte y me está dando la oportunidad de expresar lo que yo siento y todo lo que yo he hecho en mi vida como docente. Y eso se llama trascender. Entonces, yo siempre digo que yo no me voy a llevar todo eso que yo tengo en la cabeza cuando me muera o cuando me jubile o cuando me vaya de aquí... (RE-NC-31/01/2018).

En su relato, la doctora Nellys expresó que el haber compartido sus saberes didácticos en la investigación, no sólo le permitió evocar y reflexionar sobre las experiencias vividas durante su labor profesional, sino también entender que su participación en la investigación representó una oportunidad para trascender en la vida de otros docentes por el aporte teórico edificado a partir de las interpretaciones de la evidencia generada con el trabajo heurístico. Manifestó su agrado y compromiso con la investigación porque entiende que el docente no debe guardar las aprehensiones emanadas de las experiencias cotidianas, sino más bien revelarlas y compartirlas en función de ayudar a otros en su trabajo docente.

Es por lo anterior, que mi interés en interpretar y comprender los significados del saber didáctico construido por el docente de la UPEL-IPB durante la experiencia de vida cotidiana, se fundamentó en la necesidad de darle a otros la oportunidad para comunicar aquello que emergió de lo aprendido en la realidad y las vivencias cotidianas. Haberlo hecho de otro modo, sin darle la palabra a quienes viven día a día los avatares y circunstancias de la docencia habría sido imposible, o por lo menos, no se habría comprendido el fenómeno estudiado desde una visión más humana, social y destinada a brindar al campo de la didáctica nuevas visiones o representaciones teóricas.

Asimismo, la investigación fue una oportunidad para nutrir mi quehacer como docente, ya que tuve la oportunidad de revisar mis concepciones, percepciones, tendencias y significados acerca del fenómeno en estudio. Y

también legitimar el conocimiento experiencial y cotidiano, como una oportunidad para lograr la comprensión de la realidad educativa en estudio. Con el trabajo investigativo pude además, desarrollar capacidades creativas para sacar a la luz el conocimiento implícito de los actores sociales, describir e interpretar la evidencia producida, y asumir postura sobre el modo en que se viene concibiendo y abordando el saber didáctico en los escenarios educativos actuales. Sin olvidar, que tuve la oportunidad de hacer ciencia mediante la realización de un trabajo heurístico cualitativo.

Y aunque los trabajos fenomenológicos-hermenéuticos no tienen la intención de generar cambios o transformaciones en el contexto donde se desarrolla el estudio. En esta investigación, considero que el haber interpretado y develado la esencia y/o significados del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana por los docentes de la UPEL-IPB, permitió a los actores sociales involucrados en la investigación evocar recuerdos y realizar reflexiones orientadas a ejecutar procesos didácticos más consciente en los escenarios sociales y educativos donde se desenvuelven. También, esas representaciones y aprehensiones contenidas en sus saberes didácticos pueden servir a otros docentes con quienes se relacionan intersubjetivamente, para revisar y cuestionar sus propias percepciones y acciones didácticas.

Por la temática del trabajo heurístico, lo inscribí en la Línea de Investigación “Didáctica y Formación Docente de la UPEL-IPB”, al considerar fue el espacio oportuno para llevar a cabo el estudio y poder profundizar en temas trascendentales para la educación, como lo son la didáctica y los saberes cotidianos. Además, porque en dicha línea de investigación se impulsan investigaciones destinadas a construir aportes valiosos para enfrentar las problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje actual, desde la indagación e interpretación del conocimiento emanado del contexto real y los saberes construidos por los actores docentes que forman parte de los procesos educativos.

En resumen, haber indagado la esencia y/o significados del saber didáctico construidos durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB, puede tener una gran relevancia e impacto en los escenarios actuales de la educación, porque logré:

- Realzar la otredad, al darle la oportunidad a los docentes de ser escuchados y reconocidos como persona y profesional con un acervo de saberes construidos a lo largo de su experiencia.
- Destacar la importancia de la fenomenología - hermenéutica como una corriente filosófica y método de investigación que permite describir, interpretar y comprender los significados dados por los actores sociales a sus saberes.
- Resaltar la importancia y pertinencia del conocimiento experiencial y cotidiano, ya que por años se ha destacado la aplicación del conocimiento científico como única vía para resolver los problemas sociales.
- Exaltar la función de la didáctica como una práctica humana y social, que puede ser construida desde la realidad subjetiva e intersubjetiva de los docentes, para formar seres humanos sensibles, reflexivos, creativos y dispuestos a encarar los desafíos y complejidades de la sociedad actual.
- Aportar a la línea de investigación: Didáctica y Formación Docente de la UPEL-IPB, un corpus teórico enriquecido con los saberes didácticos de los sujetos implicados en el estudio, que sirva de referencia a otras personas para impulsar trabajos de investigación relacionados con el conocimiento experiencial y cotidiano en la educación.

Escenario Social y Protagonistas de la Experiencia:

Espacios Explorados y Compañeros de Viaje

Parte del placer de viajar se encuentra en la posibilidad de conocer distintos lugares, espacios y personas de los cuales aprender. Por ello, fue importante destacar en este apartado el escenario social donde llevé a cabo la investigación y los actores sociales que me acompañaron en dicha travesía heurística, narrando sus experiencias de vida, percepciones, aprehensiones y saberes labrados a lo largo de los años sobre el dominio de la didáctica.

Como ya lo mencioné, anteriormente, para realizar esta investigación conté con la participación de ocho (8) mediadores adscritos al Departamento de Formación Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa” (UPEL-IPB-“LBPF”). Una Institución creada en Venezuela para formar docentes que el país requiere en los distintos Subsistemas y Modalidades de Educación. La elección de dicho contexto obedece a que en ellos emergió la idea de investigar el saber didáctico como tema objeto de estudio, y porque al formar parte del personal adscrito al Departamento, fue más fácil para mí llevar a cabo los encuentros dialógicos con los sujetos para la generación de la evidencia requerida durante la investigación.

De igual manera, la elección del contexto obedece a que el Departamento de Formación Docente está integrado por tres áreas cuyo propósito reside en formar al estudiante en el ámbito pedagógico para que sea capaz de generar aportes a la Educación, desde la reflexión de las experiencias de vida cotidiana relacionadas con el saber Ser docente. Estas áreas que integran el Departamento mencionado son: Tecnología Educativa, Ciencias de la Conducta y Teoría Educativa. De cada una se desprenden unidades curriculares como Didáctica General, Planificación de la Enseñanza y del Aprendizaje, Evaluación de los Aprendizajes, Filosofía de la Educación,

Proceso Curricular, Psicología de la Educación, entre otras que van permitiendo al docente mediador y en formación construir una visión propia del proceso didáctico, por lo que vive y aprende durante sus quehaceres.

La incorporación de los protagonistas de la experiencia al proceso heurístico la llevé a cabo mediante una invitación abierta e intencional que les hice para formar parte del estudio. Inicialmente invité solamente a un grupo de mediadores del área de Tecnología Educativa; pero la misma dinámica de la investigación y mis deliberaciones como docente - investigador me conllevaron a involucrar a ocho (8) profesores de las tres áreas que conforman el Departamento de Formación Docente del IPB. Cuatro (4) docentes pertenecen al área de Tecnología Educativa, dos (2) a Ciencias de la Conducta y los dos (2) restantes al área de Teoría Educativa.

Estos actores-docentes al conocer las intencionalidades de la investigación aceptaron participar gustosamente en los procesos de generación de la evidencia cualitativa, en torno a los significados del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana. Específicamente, participaron relatando sus experiencias a través de testimonios escritos y encuentros dialógicos (entrevistas), en los cuales pudieron expresar libremente sus percepciones y representaciones subjetivas e intersubjetivas sobre los saberes didácticos construidos a lo largo de su historia de vida personal y profesional.

En el transcurrir del proceso heurístico, los docentes tuvieron la oportunidad de relatar experiencias sobre cómo fueron llevando el proceso de construcción del saber didáctico y sus significados. Concretamente, contaron episodios vividos en distintos escenarios sociales que tuviesen relación con el fenómeno estudiado y expresaron de éste sentimientos, ideas, aprehensiones, reflexiones y significaciones. En este sentido, los escenarios explorados fueron diversos, ya que los versionantes no sólo relataron las experiencias vividas como mediadores del Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB, sino en todos aquellos contextos

sociales que sirvieron de cuna para erigir su saber didáctico, como por ejemplo el familiar, escolar, de formación universitaria, entre otros escenarios académicos y profesionales.

En cada contexto mencionado por los actores docentes durante sus narraciones orales y escritas, vivieron experiencias que marcaron significativamente sus representaciones sobre la didáctica. De este modo, que no puedo señalar como único escenarios de indagación, los espacios del Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB “LBPF”, por cuanto la construcción del saber didáctico se llevó a cabo por los versionantes a lo largo de su historia de vida en distintos escenarios sociales en los que pudieron ir edificando de manera continua sus saberes didácticos. No obstante, la UPEL-IPB, según los docentes ha sido un escenario valioso para erigir sus saberes, dado que al ser una institución encargada de formar a otros formadores los ha conducido y comprometido a poner más atención al saber Ser docente en el área didáctica.

Por otra parte, mis compañeros de viaje o actores docentes también tuvieron la posibilidad de revisar las entrevistas transcritas y la evidencia categorizada y representada gráficamente para corregirla y darle su respectiva credibilidad y legitimidad. Dicha recirculación de la evidencia se dio vía correo electrónico y en otros momentos mediante conversaciones informales, que fueron de gran utilidad para mejorar la información generada durante la investigación.

Los criterios considerados para la elección abierta e intencional de los docentes fueron por un lado, el **interés y compromiso** del versionante en colaborar con la investigación, ya que se requería no sólo de su participación voluntaria, sino de su deseo y dedicación para poder compartir a través de los testimonios escritos y las entrevistas el saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana. Por otro lado, tomé en cuenta la **empatía y confianza** que tuviesen conmigo los mediadores elegidos, ya que eso facilitaría que en las interacciones dialógicas se atrevieran a narrar con

libertad y seguridad sus ideas y representaciones sobre el tema investigado. Asimismo, los seleccioné en atención a los **años de servicio** y experiencias vividas en la carrera docente.

Por otro lado, aunque en las investigaciones cualitativas autores como Taylor y Bogdan (1994) señalan que es "...casi siempre sensato emplear seudónimos para designar a personas y lugares en los estudios cualitativos" (p. 112), porque de este modo se evitan riesgos sustanciales como el ocultamiento de información importante, publicación de evidencia comprometedora, entre otros. Particularmente en esta investigación, los actores docentes aceptaron que se revelara su identidad, dado que sus saberes didácticos son evidencia de su condición humana y del contexto social donde han vivido valiosas experiencias.

A continuación develo la identidad de los docentes involucrados en la investigación y el escenario indagado, mediante una ilustración con fotografías de los protagonistas de la experiencia y de la UPEL-IPB "LBPF", para contextualizar y comprender los significados del saber didáctico construido por ellos durante la experiencia de vida cotidiana. Asimismo, presento una breve reseña curricular de los versionantes. Estos compañeros de viaje fueron: a) por el área de Tecnología Educativa los docentes Nellys Castillo, Pablo Carmona, Josmary Jiménez y Francois Rodríguez; b) por el Área de Teoría Educativa los mediadores Esequiel Rojas y Elsy Figueroa; y c) por el Área de Ciencias de la Conducta las docentes María Teresa Díaz y Yicsell Alejos.

Ilustración N° 1: Escenario Social Indagado y Actores Docentes involucrados en la Investigación.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO «DR. LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA»
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DOCENTE



Fuente: Ilustración elaborada por Mascareño (2018)

Nellys Castillo:

Es Técnico Superior Agrícola y Profesora de Educación Agropecuaria en la especialidad de Fitotecnia (UPEL-IPB). Magister en Educación Técnica y Doctora en Ciencias de la Educación, PIDE-UPEL-UCLA-UNEXPO-Barquisimeto. Profesora adscrita al Eje Didáctico del Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Tiene 23 años de servicio, con experiencia en Educación Básica, Media y Superior. A nivel de pregrado ha trabajado como mediadora de los cursos: Evaluación de los Aprendizajes, Currículo, Planificación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje, Introducción a la Investigación, entre otros.

A nivel de posgrado y diplomado se ha desempeñado como docente de los cursos: Evaluación en la educación Técnica, Didáctica de las ciencias, Investigación en ambientes de aprendizaje, Evaluación en la educación Superior, Docencia Investigativa, Desarrollo Curricular, Gestión Curricular, Innovaciones en el desarrollo curricular, entre otros. Fue Coordinadora Institucional del área de seguimiento y Jefa de la Unidad de Evaluación Estudiantil de la UPEL-IPB. Investigadora activa, coordinadora de la Línea de Investigación: "Innovaciones Curriculares en y para el Desarrollo Social". Participó como Miembro de la Comisión Institucional de currículo: Diseño y evaluación de proyectos curriculares de posgrado.

Miembro activo del proceso de transformación curricular de la UPEL (2007-2017). Sus investigaciones han versado sobre temas como: Formación Docente, Evaluación, Currículo y la Educación científico-tecnológica. Ha publicado artículos en revistas arbitradas del país sobre áreas temáticas de su desempeño profesional e investigativo. Facilitadora de talleres y Ponente en diversos eventos educativos de carácter nacional e internacional. Asesora y Tutora de Trabajos de Grado y Tesis Doctorales.

Elsy Figueroa:

Es profesora de Lengua y Literatura (UPEL-IPB). Magister en Educación. Mención Educación Superior (UPEL-IPB) y Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Fermín Toro). Profesora adscrita al área de Teoría Educativa del Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Tiene 18 años de experiencia como docente de Educación Superior. A nivel de pregrado ha trabajado como mediadora de los cursos: Lengua Española, Lenguaje Instrumental, Producción de textos ensayísticos, Literatura infantil, Adquisición y Desarrollo del Lenguaje, Sociología de la Educación, Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación, Ética y Docencia y Epistemología de la Educación.

A nivel de posgrado y diplomado se ha desempeñado como docente de los cursos: Procesos de Producción y Comprensión de Textos Académicos. Escritos Expositivos Formales. Sus investigaciones han sido sobre temas como: Formación del Docente y Praxis Educativa, Filosofía y Literatura, entre otros. Ha publicado artículos en revistas arbitradas del país sobre áreas temáticas de su desempeño profesional e investigativo. Ponente en diversos eventos educativos. Tutora de Trabajos de Grado y Tesis Doctorales.

Pablo Carmona:

Profesor de Química egresado de la UPEL-IPB. Magister en Ciencias de la Educación. Mención Investigación – Docencia egresado de la UNESR-Barquisimeto y Doctor en Educación egresado del PIDE-UPEL-UCLA-UNEXPO-Barquisimeto. Profesor adscrito al Eje Didáctico del Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Tiene 20 años de experiencia como docente de Educación Media y Educación Superior. A nivel de pregrado ha trabajado como mediador de los cursos: Evaluación de los Aprendizajes, Estrategias para el Proceso Enseñanza-Aprendizaje y Planificación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

A nivel de posgrado y diplomado se ha desempeñado como docente de los cursos: Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa, Técnicas de Análisis Cuantitativo, Evaluación Curricular y Planificación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Se ha desempeñado como investigador en temas como: teorías implícitas, creatividad y evaluación de los aprendizajes. Ha publicado artículos en revistas arbitradas del país, en torno a los temas de su desempeño profesional e investigativo. Ponente de diversos eventos educativos. Asesor de Trabajos de Grado de Maestría con metodología cualitativa y en temas de su competencia académica. Actualmente realiza investigaciones en temas relacionados con el pensamiento del docente.

Josmary Jiménez:

Es Profesora de Educación Integral egresada de la UPEL-IPB. Magister en Educación. Mención Educación Superior (UPEL-IPB) y Doctorando en Educación (PIDE-UPEL-UNEXPO-UCLA). Profesora adscrita al área de Tecnología Educativa, Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Tiene 10 años de experiencia como docente de Educación Básica y Superior. A nivel de pregrado ha trabajado como mediadora de los cursos: Estrategias para el proceso enseñanza-aprendizaje, Evaluación de los Aprendizajes, currículo y Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje. Ha sido facilitadora de diversos cursos del Diplomado de Docencia Universitaria y de las maestrías de Gerencia Educacional y Educación Superior UPEL-IPB.

Sus investigaciones han sido sobre temas como: Quehacer docente en la administración del currículum, gerencia de los entornos virtuales y estrategias didácticas y las TIC. Ha publicado artículos en revistas arbitradas del país sobre áreas temáticas de su desempeño profesional e investigativo. Participante en diversos eventos educativos de carácter nacional e internacional. Y actualmente labora como docente de Apoyo Técnico en la Unidad de Currículum del IPB.

Francoisis Rodríguez:

Profesora de Ciencias Sociales egresada de la UPEL-IPB. Magister en Ciencias de la Educación. Mención Investigación – Docencia, UNESR-Barquisimeto y Doctorando en Ciencias de la Educación, PIDE-UPEL-UCLA-UNEXPO-Barquisimeto. Profesora adscrita al Eje Didáctico del Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Tiene 21 años de experiencia como docente de Educación Básica y Educación Superior. A nivel de pregrado ha trabajado como mediadora de los cursos: Evaluación de los Aprendizajes, Estrategias para el Proceso Enseñanza-Aprendizaje, Planificación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje, Investigación Educativa y Desarrollo de Procesos Cognitivos. A nivel de diplomado ha laborado como docente del curso: Evaluación de los Aprendizajes.

Se ha desempeñado como investigadora en temas como: técnicas de aprendizaje, creatividad, habilidades del pensamiento de los estudiantes y sobre la evaluación de los aprendizajes. Ha publicado artículos en revistas arbitradas del país en torno a los temas de su desempeño profesional e investigativo. Coordinadora Institucional de la Unidad de Evaluación Estudiantil (UPEL-IPB) y Facilitadora de talleres y ponente en diversos eventos educativos de carácter nacional e internacional. Actualmente sigue realizando investigaciones en temas relacionados con el desarrollo de los procesos cognoscitivos de los estudiantes.

Yicisel Alejos:

Profesora de Educación Integral egresada de la UPEL-IPB. Magister en Educación, Mención Orientación Educativa (UPEL-IPB) y Doctorando en Ciencias de la Motricidad Humana (UPEL-IPB). Profesora adscrita al área de Ciencias de la Conducta, Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Tiene 15 años de servicio en la carrera docente, con experiencia en Educación Básica, Media y Superior. A nivel de pregrado ha trabajado como mediadora de los cursos: Psicología Evolutiva, Psicología de la Educación,

Pensamiento y Lenguaje, Desarrollo de Procesos Cognoscitivos, Mediación de Procesos Cognitivos y Socioafectivos y Mediación Educativa y Resolución de Conflictos.

Sus investigaciones han versado sobre temas como: Las teorías de Aprendizajes y sus implicaciones en los sujetos educables, Desarrollo Cognoscitivo y Socioemocional del Niño en el Nivel de Educación Inicial, Plan de Acción para la Transformación del Proyecto de Vida de las Estudiantes de Educación Preescolar, entre otras. Ha publicado artículos en revistas arbitradas del país sobre áreas temáticas de su desempeño profesional e investigativo. Se ha desempeñado como Coordinadora de diversos cursos del área de Ciencias de la Conducta, en el Departamento de Formación Docente y como Forista y Ponente en diversos eventos educativos de carácter nacional e internacional. Actualmente realiza investigaciones relacionadas con la historia de vida del docente.

Esequiel Rojas:

Licenciado en Filosofía (Universidad Católica Santa Rosa - Caracas). Magister en Tecnología Educativa (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey – México). DEA en Filosofía (Universidad Ramón Llull – Barcelona, España) y Doctorando en Ciencias de la Educación (PIDE-UPEL-UCLA-UNEXPO-Barquisimeto – Venezuela). Profesor adscrito al área de Teoría Educativa del Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Tiene 21 años de experiencia como docente de Educación Básica, Media y Educación Superior en distintas Instituciones públicas y privadas de Venezuela. A nivel de pregrado ha trabajado como mediador de los cursos: Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, Ética y Docencia, Epistemología de la Educación, Historia de la Filosofía Contemporánea I y II, Filosofía del Lenguaje, entre otras.

Sus investigaciones han sido sobre temas como: Filosofía de la Tecnología, La enseñanza de la Filosofía en los Entornos Virtuales y

Epistemología de la Investigación Educativa. Ha publicado artículos en revistas arbitradas del país sobre áreas temáticas de su desempeño profesional e investigativo. Facilitador de talleres y Ponente en diversos eventos educativos de carácter nacional e internacional. Jurado de trabajos de grado de maestría. Actualmente realiza investigaciones en temas relacionados con la Ética de la Técnica en Educación

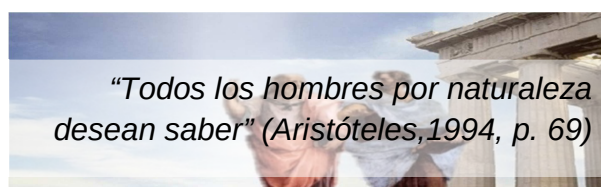
María Teresa Díaz:

Licenciada en Educación Especial, Especialista en Dificultades del Aprendizaje egresada de la Universidad José María Vargas. Magister en Educación Especial egresada de la UPEL-IPB. Doctorando en Gerencia Educativa en la Universidad Yacambú-Barquisimeto. Profesora adscrita al área de Ciencias de la Conducta, Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Tiene 26 años de servicio en la carrera docente, con experiencia en Educación Básica y Superior. A nivel de pregrado ha trabajado como mediadora de los cursos: Psicología Evolutiva, Psicología de la Educación, Mediación Educativa y Resolución de Conflictos, entre otros.

Se ha desempeñado como Miembro de la Comisión Institucional de Currículo, Horario y Equivalencia, Coordinadora de distintos cursos del área de Ciencias de la Conducta y como Jefa de la Unidad de Bienestar y Desarrollo Estudiantil. Tiene experiencia como docente de postgrado en los cursos Psicolingüística y Teorías de Aprendizaje y Desarrollo humano. Ha sido Ponente y Facilitadora de Talleres en distintos eventos educativos. Sus investigaciones se han orientado hacia el estudio de temas relacionados con su área de desempeño. Actualmente realiza una investigación sobre la tecnología de la Información aplicada a la Educación.

SEGUNDO PARAJE

PERIPATEO EPISTEMOLÓGICO POR EL ESTADO DEL ARTE DEL FENÓMENO INVESTIGADO



A lo largo de mi viaje heurístico fue necesaria la revisión de algunas obras de autores, que han contribuido con sus producciones a la construcción epistémica del tema objeto de estudio. Por ello, en este segundo paraje, reseñé los referentes teóricos consultados sobre el saber didáctico y su relación con la experiencia de vida cotidiana. Estas consideraciones teóricas no son conclusivas o acabadas, ellas representan el estado del arte que algunos investigadores han aportado hasta la fecha al eje temático abordado en esta investigación.

Metafóricamente, denominé este apartado “Peripateo Epistemológico por el Estado del Arte del Fenómeno Investigado”, porque sentí que el proceso de indagación en esta temática fue un caminar, pensar y reflexionar sobre el fenómeno estudiado. Concretamente el término “peripateo” lo empleo porque en su época Aristóteles (ob.cit.) señalaba que aunque “...los hombres por naturaleza desean saber...” (p. 69), era necesario invitarlos a pensar mientras caminaban. A estos caminantes o itinerantes los nombró peripatéticos y al arte de caminar para pensar le denominó el Peripateo. Por lo cual a mi recorrido por el tema objeto de estudio lo concibo como un peripateo epistemológico por el estado del arte del saber didáctico y la experiencia de vida cotidiana.

Asimismo, cada autor o investigador fue un aliado heurístico que me acompañó a lo largo del viaje recorrido con sus obras, sus reflexiones y

aportes teóricos. Ellos al igual que yo fuimos como los estudiantes de Aristóteles en su época, fieles seguidores de la idea de indagar, reflexionar y comprender diversos temas mientras recorremos la senda heurística. En este caso, nuestro interés se centró en los saberes docentes y las experiencias de vida cotidiana, desde una mirada fenomenológica – hermenéutica de la realidad.

Cada referencial teórico consultado me llevó a pensar en la temática estudiada y respaldar la evidencia producida durante la investigación. Por ello, a continuación refiero algunos trabajos internacionales y nacionales realizados previamente por investigadores. Del mismo modo explico, las posturas de diversos autores sobre el saber didáctico y la experiencia de vida cotidiana.

Aportes de Aliados Heurísticos Encontrados a lo Largo del Camino Recorrido

Llevar a cabo un estudio sobre el saber didáctico implica la búsqueda de diversas fuentes de información y posturas teóricas de aliados heurísticos para conocer los trabajos previamente desarrollados acerca del tema. De ahí que, durante el camino recorrido, el estado del arte me reportó varias investigaciones como aportes significativos al presente trabajo. Entre ellos, puedo reseñar las experiencias y contribuciones teóricas de los siguientes autores en el ámbito internacional y nacional:

En el ámbito internacional, Tapia (2013) desarrolló una tesis doctoral sobre el sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de pedagogía en español, de la Universidad de Concepción en Chile. A través de esta investigación cualitativa y orientada bajo los fundamentos del método fenomenológico, el investigador dio relevancia a la voz de los nuevos docentes adscritos a la Universidad de Concepción para

conocer sus opiniones, pensamientos sobre su formación durante los primeros años de experiencia laboral.

Este referencial teórico aportó a la investigación aspectos relacionados con la percepción de la experiencia vivida, al señalar que los docentes orientan su proceso de formación mientras ejecutan sus quehaceres diarios como enseñantes. En otras palabras, esta investigación permitió ampliar mi perspectiva sobre la construcción del saber experiencial, al destacar que el mismo se genera en torno a las actividades teóricas y prácticas desarrolladas por el profesor y a partir de las interacciones establecidas con sus pares en contextos sociales cotidianos. Asimismo, la formación del profesorado proveniente de la experiencia, no debe limitarse a un momento y contexto determinado, ya que este proceso es continuo y se da en distintos espacios en las cuales ocurre la experiencia personal vivida por el educador.

Esta investigación también fue valiosa desde el plano metodológico, al acentuar la pertinencia del método fenomenológico como un proceso heurístico pertinente para la comprensión de la realidad social, desde los significados otorgados por las personas a los fenómenos en su cotidianidad. A través de la fenomenología es posible entender la realidad educativa desde un plano subjetivo e intersubjetivo y dar valor a la experiencia que viven los sujetos en su cotidianidad.

De igual modo, Mayorga (2013) efectuó una tesis doctoral titulada: "Saberes docentes y relaciones colaborativas entre el profesorado de algunas escuelas básicas de Santiago de Chile". Su intención principal fue contribuir a la reflexión sobre el rol que cumple la escuela como lugar de trabajo, considerando sus características organizacionales y las posibilidades que tiene de ser un espacio de aprendizaje para los docentes a partir de sus saberes.

Esta investigación aunque se desarrolló en un escenario distinto al universitario, epistemológicamente aportó a este estudio importantes elementos sobre los saberes prácticos construidos por el docente en el

quehacer cotidiano. Concretamente, la investigadora destaca que los mismos se basan en la experiencia y son guiados por las percepciones, ideas, creencias y aprendizajes contruidos por los educadores a lo largo de su accionar profesional y las relaciones colaborativas establecidas con sus colegas en el contexto escolar. Asimismo, metodológicamente realiza la fenomenología como un método apropiado para conocer determinado fenómeno, desde la visión subjetiva e intersubjetiva de las personas involucradas en el estudio.

También consideré importante referenciar la tesis doctoral elaborada por Demuth (2013) sobre la “Construcción del Conocimiento Didáctico en Profesores Universitarios”. Este trabajo se realizó con docentes de la Universidad de Sevilla, en un intento por comprender el proceso de construcción del conocimiento formal y práctico que sobre el tema didáctico tienen los educadores universitarios y generar propuestas didácticas adecuadas con las que se pueda mejorar la conducción del aprendizaje de los estudiantes.

La evidencia recabada en el estudio de carácter cualitativo, dio un importante aporte a esta investigación, por cuanto destaca que el conocimiento didáctico del docente es predominantemente práctico y experiencial. Se construye inicialmente a partir de los aprendizajes emanados del desempeño del docente y de las relaciones interpersonales establecidas con los estudiantes y colegas en los escenarios universitarios. Posteriormente, ese conocimiento didáctico va cambiando a partir de las reflexiones realizadas por los educadores sobre la práctica ejecutada y su permanente formación en el tema didáctico.

Otro trabajo meritorio en el plano internacional es el realizado por Lupercio (2014) sobre “Los significados de la docencia en los profesores de educación superior”. Tuvo como propósito comprender los significados que poseen los docentes de educación superior a partir sus experiencias en el aula y en las instituciones donde laboran. Eligió el método fenomenológico, ya que es una

manera de realizar investigación en el campo de las ciencias sociales para entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor.

La evidencia producida en dicha investigación fue de provecho para este estudio, porque la autora señala la imprescindible necesidad de hacer investigaciones cualitativas sobre la experiencia cotidiana del docente. Específicamente, enfatiza que la voz de los enseñantes no puede seguir quedando en el anonimato, por el contrario, debe ser develada para lograr una comprensión profunda de las actividades de aula. Por otra parte, destaca que los significados dados por los educadores a la docencia, no son el producto nada más de las acciones e interacciones sociales desarrolladas en los ambientes educativos, sino también, de las vivencias acaecidas en la familia, la escuela y otros escenarios sociales.

Otra investigación que llamó mi atención en el contexto internacional, es el elaborado por Monetti (2014), cuyo título es “Mi Relación con el Saber Didáctico: Un Relato Autoetnográfico”. Este trabajo publicado en un artículo, emerge de las reflexiones realizadas por la autora a partir de un estudio desarrollado previamente por ella sobre el saber didáctico de los docentes en una universidad de Argentina. Según la autora, esta experiencia como investigadora despertó en ella inquietudes y expectativas sobre su relación con el saber didáctico, por lo cual decide llevar a cabo un relato Autoetnográfico, que sirviera no sólo para dar cuenta de su proceso de reflexión sobre la temática, sino para generar un espacio que lleve a otros docentes a pensar sobre su saber didáctico.

El aporte fundamental de este trabajo a esta investigación se centra en las reflexiones realizadas por la autora cuando enfatiza que el saber didáctico es un saber experiencial, construido en la práctica docente a partir de sus vivencias como alumna y luego como profesora. Según la investigadora, la construcción del saber didáctico es el producto de la relación del sujeto consigo mismo y con los otros en un tiempo y espacio determinado. Es decir, el docente no realiza en el vacío la edificación de su saber didáctico, por el

contrario, lo crea a partir de otros saberes y en consideración a su historia personal y social. Además, existe una relación recursiva entre el docente y su saber, pues el profesor lo construye en el contexto donde se encuentra inmerso y este saber, a su vez, le permite orientar la enseñanza y continuar construyendo su saber didáctico.

Adicionalmente, encontré el artículo escrito por Vergara (2016) cuyo título es: “La práctica docente: Un estudio desde los significados”. Este escrito es producto de un trabajo de investigación cualitativa realizado con mediadores de educación primaria en el estado de Jalisco-México, para intentar confrontar y comprender los significados construidos por los educadores acerca de su trabajo diario.

Aunque el estudio se realizó en un contexto distinto al universitario, me pareció valioso destacarlo por la contribución que da a este trabajo heurístico. Concretamente el aporte reside en que la autora pudo teorizar que los maestros construyen significados en base a la experiencia vivida, estos significados nacen de sus creencias y de los saberes emergidos de la realidad histórica donde se desenvuelven. También destaca la intersubjetividad como pieza clave en las investigaciones cualitativas y como punto de partida para captar reflexivamente los significados de la experiencia docente, pues, la realidad social está cargada de significados compartidos y los estudios cualitativos pueden ser vistos como un intento de llegar a una comprensión profunda de éstos.

En el ámbito nacional, Carmona (2017) realizó la tesis doctoral titulada “Explicitación de las Teorías Implícitas del Docente: Una Mirada de sí mismo a sus Significados ocultos. La Obra del Artesano”. La investigación tuvo como propósito la construcción de interpretaciones alternativas del proceso explicitación de las teorías implícitas de los docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Este estudio de naturaleza cualitativa se cimentó sobre los postulados del paradigma interpretativo y el método fenomenológico – hermenéutico, para darle valor a la experiencia

vivida y las interacciones entre las personas como fuentes naturales del saber.

El aporte central del estudio está relacionado con el contexto universitario de la UPEL-IPB, común a esta investigación, en el cual los sujetos implicados en el trabajo manifestaron que las acciones docentes dan luces a los saberes implícitos construidos durante la experiencia de vida cotidiana. En el día a día los seres humanos construyen saberes que quedan en un nivel implícito y estos significados iniciales los conlleva a accionar de cierto modo, pero si estos saberes son reflexionados, pueden explicitarse y ponerse en práctica con mayor consciencia y claridad para transitar a un cambio en sus significaciones y quehaceres cotidianos.

Asimismo, la aportación de esta investigación radica en la relevancia dada a la reflexión de los saberes cotidianos del docente, ya que mediante estos es posible generar propuestas didácticas con orientación crítica. Para ello, es fundamental que el docente aprenda a hurgar en sus saberes implícitos, los contraste con las teorías formales y sea capaz de generar acciones para enfrentar las circunstancias del contexto educativo. Por lo que el autor a partir de las interpretaciones hechas a la evidencia generada durante el trabajo, presenta una vía para orientar a los docentes hacia la explicitación de sus saberes implícitos.

En resumen puedo indicar que, las experiencias investigativas doctorales antes mencionadas son una gran contribución para el presente estudio por las siguientes razones:

1. Todas las investigaciones manifiestan la importancia de indagar sobre los saberes construidos por el profesor en la experiencia cotidiana. Resaltan la necesidad de emprender estudios acerca de las vivencias diarias del docente, por cuanto están cargadas de anécdotas, desafíos y episodios significativos que permiten comprender las acciones de los sujetos en los ambientes de aprendizajes y generar aportes teóricos relevantes en el ámbito educativo.

2. Algunos referentes teóricos realzan el papel de la fenomenología – hermenéutica, como un método de investigación mediante el cual se pueden develar los significados de los docentes acerca de un fenómeno educativo, para interpretarlo y comprenderlo de modo profundo. A través de dicho método puede otorgársele la palabra a quienes viven día a día múltiples experiencias, aprenden a partir de ellas y construyen representaciones y perspectivas sobre lo que significan las cosas que le rodean.

Saber y Saber Didáctico

Previo a la explicación del saber didáctico como tema de investigación, considero necesario esclarecer el término saber, ya que el mismo ha sido definido de distintos modos a lo largo de la historia y porque además, permite comprender su significado y presencia en el ámbito de la educación. Igualmente, busco acentuar el empleo dado a esta categoría cuando se plantean situaciones prácticas o experienciales referidas al quehacer cotidiano, por cuanto en esta investigación mi intención primordial se centró en interpretar la esencia y/o significados del saber didáctico construidos durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB.

Sobre el significado etimológico del término *saber* Campa, Romero y Romero (2008) señalan que proviene del latín *sapere*, cuyo significado es conocer o tener noticia de algo, tener sabor y habilidad para algo. Es decir, tiene relación no sólo con el término conocimiento, sino también con otros aspectos de la vida cotidiana del ser humano como el tener habilidad para hacer una cosa, tener sabor, saber a qué atenerse y saber cómo comportarse.

Ferrater (1999) por su parte, sostiene que el vocablo *saber* no debe compararse únicamente con el concepto conocimiento, por cuanto existe en la literatura filosófica un empleo amplio del mismo. Esta categoría polisémica,

según el autor, puede referirse a aspectos tanto subjetivos como objetivos y puede aludir a situaciones teóricas y prácticas. Dichos aspectos u apreciaciones se evidencian a lo largo de la historia de la filosofía cuando por ejemplo, en el pensamiento parmenídeo, se hace mención por primera vez al término saber, siendo definido como un ***discernir*** entre el parecer y el ser, dado que la realidad a veces se muestra como apariencia y no como lo que realmente es. El saber es, entonces, la captación, percepción o representación del ser en medio de esa apariencia.

En la filosofía platónica, por su lado, se asumió el saber como un ***definir*** entre el ser y la apariencia. Va más allá del distinguir y se ocupa de llegar a la esencia de la cosa, o sea, a averiguar en qué consiste. Mientras que en el pensamiento aristotélico se concibió el saber como un ***conocer*** acerca del por qué la cosa es como es. Es decir, se centra en la causa y origen esencial dado por el ser a la cosa. Estas posturas filosóficas acerca del concepto *saber*, aunque parecieran ser diferentes considero se vinculan a la fenomenología husserliana, en virtud de su interés por llegar a revelar la esencia de los fenómenos percibidos en la realidad, conocer el origen y naturaleza de las cosas y por su inclinación a querer retornar a las cosas mismas.

En el caso de Zambrano (2005), concibe el *saber* "...como un acto de sospecha, una capacidad de ver..." (p. 15). Es decir, como la facultad de aprehensión sobre realidad que le permite al hombre percibir, interpretar y comprender las cosas presentes en su mundo. La interacción entre los seres humanos en el mundo es fundamental considerarla, por cuanto los saberes también se construyen en compañía del otro y en el compartir de escenarios y experiencias vividas.

En lo que respecta a los tipos de saberes, Ferrater (ibídem) reseña la existencia de diversas clasificaciones. Una de las más notables es la que divide el saber en *común*, *científico* y *filosófico*. El primero, según el autor "...se funda en la experiencia de la vida" (p. 601). Es el saber cotidiano

construido a partir de los quehaceres diarios realizados por el ser humano en su realidad. El saber científico, por su parte, se interesa por comprobar leyes, teorías e hipótesis y busca establecer causa, estructuras y relaciones entre las cosas que se desean estudiar mediante la observación y experimentación. Por último, el saber filosófico fue considerado, en sus orígenes, como un saber supremo mediante el cual se intentaban dar múltiples respuestas a las complejidades de la realidad vivida por el hombre y al origen de las cosas.

Desde la perspectiva de Villoro (1982), el saber se clasifica en *teórico* y *práctico*. Para el escritor la persona que sabe realizar alguna actividad, también posee algún saber proposicional o intelectual en torno a ella; pero no precisamente quien posee un conocimiento sobre algo tiene la habilidad o destreza para llevar a cabo una serie de tareas prácticas. Dicho de otra manera, el *saber práctico* es un saber de acción mediante el cual los seres humanos realizan actividades y aplican en su realidad conocimientos teóricos, mientras que el *saber teórico* puede construirse a partir del contacto del hombre con su realidad sin tener que desarrollar de modo eficaz y eficiente alguna labor.

El *saber teórico*, entonces, tiene como finalidad el conocimiento de la realidad. Mientras que el *saber práctico*, también llamado común, experiencial y cotidiano además de fundarse a partir de las experiencias vividas, también se consolida en el tiempo, pues está impregnado de hábitos, costumbres, anécdotas, emociones e historias de vida de cada persona en un contexto particular. Es un saber construido en el día a día, ligado a la experiencia del trabajo cotidiano, al acontecer diario vivido por el ser humano, a lo que significa, a lo que fue y es para el sujeto los fenómenos o las cosas en su mundo.

En lo que respecta a la utilización del término saber en el ámbito de la educación Tardif (ob. cit.) lo define como "...un constructo social producido por la racionalidad concreta de los actores, por sus deliberaciones,

racionalizaciones y motivaciones que constituyen la fuente de sus juicios, opciones y decisiones” (p. 164). El saber es una categoría construida y reconstruida en el proceso de aprendizajes generado durante la práctica, de las vivencias y reflexiones realizadas por el profesor en la experiencia cotidiana y de las interacciones entre los sujetos en un determinado contexto educativo.

Según Tardif (ob. cit.) los docentes poseen tres tipos de saberes: los *disciplinares*, *curriculares* y *experienciales*. Los *disciplinares* son aquellos conocimientos teóricos presentados en forma de disciplina y contruidos en las distintas asignaturas o cursos contemplados en una determinada casa de estudios. Los saberes *curriculares* se muestran en forma de programas escolares que los docentes deben aprender a aplicar. Y los *experienciales* emergen de la práctica del docente, del trabajo cotidiano y las experiencias vividas por el profesor en un determinado contexto.

Otro saber presente en el docente es el que Zambrano (2005) denomina saber *pedagógico*. El cual define como un saber relacionado con la complejidad del proceso de enseñanza. Este saber no se puede enseñar a otros y tampoco aplicar mecánicamente, ya que los desafíos enfrentados por el mediador en los distintos ambientes de aprendizajes son diversos y no se pueden resolver del mismo modo.

Por su lado, Boscán (2003) refiere que el saber *pedagógico* hace referencia al *qué*, *cómo*, *por qué*, *para qué* y *para quiénes* se enseña, es decir, se funda en el cuestionamiento hecho por el docente a su práctica cotidiana y en especial al modo de enseñar. Específicamente, delibera sobre el *qué* de los contenidos a enseñar, el *cómo* de la acciones a ejecutar durante la enseñanza y el *por qué*, *para qué* y *para quiénes* va a enseñar. Es un saber vinculado a la visión filosófica y epistemológica del educador, pero también al compromiso moral, ético y político de sus acciones como enseñante.

Concretamente para Boscán (ibídem):

...el saber pedagógico elaborado por los docentes se basa fundamentalmente en una idea de constante reflexividad sobre las acciones prácticas cotidianas, que a su vez están contextualizadas en un espacio y un tiempo real donde él prepara sus tareas, las desarrolla, valora su trabajo, aprende de sus alumnos...(p. 31)

El *saber pedagógico* emerge de la práctica reflexiva realizada por el docente acerca de sus quehaceres cotidianos. Es un saber construido a partir de las particularidades del contexto educativo donde se desenvuelve el docente y de un tiempo real. Se funda en los riesgos asumidos, en múltiples vaivenes, circunstancias y experiencias de vida del profesor, o también, en los conocimientos enseñados y la manera como organiza y ejecuta su enseñanza.

Además del saber pedagógico, Zambrano (2007) también hace mención al *saber didáctico* del docente, definido como "...el conjunto de comprensiones del acto de aprender; es a la vez el ejercicio de reflexión entre el marco teórico de la didáctica como disciplina científica y la práctica de aprendizaje..." (p. 236). Es un saber que requiere la revisión y reflexión constante de la relación teoría-práctica dada en el aprendizaje, de aspectos relacionados con la evaluación, las estrategias didácticas, contenidos, materiales didácticos, necesidades y habilidades del sujeto que aprende, entre otros. El saber didáctico, es un saber de actuación mediante el cual el docente orienta su quehacer cotidiano relacionado con el proceso de aprendizaje.

La construcción del ***saber didáctico***, según Medina y Salvador (ob. cit.) "...ha de estar estrechamente contextualizada y ligada a las exigencias concretas de la localidad en la que se desarrolla la actividad formativa, pero con una perspectiva universal..." (p. 12). Es decir, se debe considerar no sólo las características y necesidades de los escenarios donde el docente se desenvuelve cotidianamente, sino también, aquellas demandas sociales del contexto nacional y mundial para poder formar los seres humanos que el

mundo requiere. Esto me lleva a pensar que el saber didáctico es una práctica social que involucra no sólo de modo inmediato a los sujetos pensantes y actuantes del proceso educativo, sino también, a todas las personas que forman parte de la sociedad.

Sobre la importancia del saber didáctico, Zambrano (ob.cit.) señala lo siguiente:

El saber didáctico es importante en el ejercicio docente porque les permite a los profesores avanzar en su formación. Los profesores, cuando están enseñando, dirigen su actividad al aprendizaje de los estudiantes. La manera como ellos aprenden, las dificultades para hacerlo, los objetivos, las situaciones didácticas, los modos de organizar la secuencia de aprendizaje, las expectativas frente a los estudiantes y de estos respecto del profesor se constituyen en un momento de saber importante. Detenerse a observar las dificultades o facilidades que tienen ellos para aprender es un factor de saber (p. 236)

El **saber didáctico** es la manera como el profesor puede reflexionar y comprender lo que hace, cómo lo hace y para qué lo hace. Concretamente emana de cuestiones concernientes al *qué, cómo, quiénes, por qué y para qué* del proceso de aprendizajes. Por ello, el docente durante su experiencia cotidiana debe detenerse a mirar y reflexionar sobre lo vivido, conocer y comprender el modo en que los estudiantes aprenden, sus dificultades, la pertinencia de las estrategias didácticas, las evaluaciones desarrolladas, el uso oportuno de los materiales didácticos, entre otros aspectos.

Y además, como los estudiantes no aprenden de la misma manera, existe la posibilidad de enriquecer el saber didáctico en este escenario diverso y complejo. Pues, en la medida en que el docente trate de organizar y considerar múltiples elementos y factores para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje en el contexto educativo, aprecia espacios llenos de fenómenos y desafíos sobre los cuales debe reflexionar y orientar su quehacer cotidiano. En el transitar de la experiencia profesional y personal tiene la oportunidad de construir sus saberes, entre ellos el didáctico, el cual

asumí en esta investigación como ***un modo de ver y accionar del profesor acerca del proceso didáctico.***

Dicho saber emerge de experiencias cotidianas vividas en los escenarios sociales y educativos, es construido y renovado permanentemente a partir de las reflexiones realizadas sobre sus acciones e interacciones con otras personas. Es un saber relacionado con la historia de vida del docente, lleno de ricas anécdotas, momentos relevantes, desafíos, aprehensiones y significados sobre el modo de accionar didácticamente para orientar a los estudiantes en su aprendizaje.

El ***saber didáctico*** tiene relación con el saber experiencial. Dicha conexión se aprecia en los planteamientos de Tardif (ob. cit.), cuando señala las siguientes características del saber experiencial:

- El saber experiencial "...es un saber práctico" (p. 80). Al igual que el saber didáctico está ligado a las funciones del docente, sus acciones diarias, rutinas, tareas y a los desafíos enfrentados en el contexto educativo donde se desenvuelve. Es un saber contextualizado que emerge del quehacer cotidiano del profesor, sus tareas diarias, las características y necesidades de la realidad en la que vive y actúa.
- El saber experiencial es interactivo y social "...construido por el actor en interacción con diversas fuentes sociales..." (p.81). Tanto el saber didáctico como el experiencial surgen de las interrelaciones establecidas por el docente con otras personas en su realidad. Son saberes intersubjetivo, impregnado de emociones, significados, tradiciones, ideas y experiencias compartidas.
- El saber experiencial y didáctico son vivenciales y complejos. Vinculado no sólo a la experiencia del trabajo docente en los escenarios educativos, sino también, a su historia de vida. Es un saber relacionado con su persona, identidad, hábitos, interacciones y haceres desarrollados en diferentes lugares y distintos momentos de la vida.

Por último, Tardif (ibídem) también destaca como características del saber experiencial que es "...temporal, evolutivo y dinámico..." (p. 81). Tanto en saber didáctico como el experiencial se construye y reconstruye a lo largo de la vida del sujeto. Proviene de las andanzas del docente en los escenarios educativos, de sus reflexiones, aprehensiones, desaprensiones y deliberaciones. Son saberes que puede cambiar y renovarse permanentemente.

El saber didáctico también tiene una estrecha relación con el saber pedagógico. Ambos saberes comparten características comunes y se complementan en virtud de poder dar respuesta a las necesidades y desafíos de la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, a pesar de la cercanía entre los dos saberes Zambrano (ob. cit.) señala cierta diferencia entre ellos. Literalmente resalta lo siguiente:

El saber didáctico es importante para el ejercicio docente y marca la diferencia con el saber pedagógico. Mientras el primero dirige su mirada a los aprendizajes, el segundo reflexiona la enseñanza. Los aprendizajes son el terreno firme de la didáctica, la enseñanza de la pedagogía (p.235).

Según el autor, como la pedagogía se ocupa de conocer, comprender y atender los retos de la educación como un fenómeno social y esencialmente humano, entonces, el saber pedagógico centra su mirada en la enseñanza para que el docente pueda, a partir de sus experiencias cotidianas, reflexionar sobre su quehacer como enseñante, contrastar las teorías y modelos pedagógicos con su accionar en el aula y orientar su práctica al enseñar. Pero, cuando en ese proceso de enseñanza se ve interpelado por las dificultades de aprendizaje del estudiante, la pedagogía centra su atención en los aprendizajes de los educandos y el saber didáctico encuentra el escenario propicio para construirse y renovarse. Esto es así, por cuanto la didáctica tiene la función de dar respuestas a los desafíos y cuestiones de la práctica educativa.

Desde mi perspectiva el saber didáctico aunque centre su atención en el aprendizaje, no se desliga de la enseñanza. Por el contrario, requiere de la reflexión, interpretación y comprensión de ambos procesos para reorientarlos permanentemente. El saber didáctico al igual que el pedagógico, son saberes experienciales y cotidianos. Se nutre del acontecer vivido por el docente, su historia profesional y de vida, sólo que el saber didáctico es un saber de acción, centrado más en orientar los asuntos prácticos de la enseñanza y el aprendizaje, sin dejar de considerar los fundamentos teóricos que le brindan la pedagogía y otras ciencias.

En resumen, el saber didáctico asumido en la investigación es aquel que se edifica a partir de la experiencia de vida por el profesor. Está ligado al vivir del docente, a sus andanzas personales y profesionales, sus interacciones sociales, emociones vividas, percepciones y aprehensiones. El saber didáctico investigado no es nada más un cúmulo de conocimientos forjado a lo largo de los años, son la representación que sobre el dominio de la didáctica labró el profesor durante su vida cotidiana. Es un saber que fue cobrando forma durante el quehacer del docente y generó en él incertidumbre y preguntas sobre lo que significa la didáctica y el modo en que esta le permite orientar la enseñanza y el aprendizaje.

Experiencia de Vida Cotidiana y Saber didáctico

La fenomenología – hermenéutica se centra en el estudio de las experiencias vividas, es decir, en aquellas anécdotas, prácticas, quehaceres y tareas que realiza cotidianamente el sujeto en su mundo. Dichas experiencias humanas están cargadas de significados y representan la esencia de momentos vividos y compartidos con otras personas acerca del sentido que tienen los fenómenos en su realidad. A partir de estas ideas, me planteé en esta investigación las siguientes interrogantes: ¿Qué es la

experiencia? Y ¿cómo a través de la experiencia de vida cotidiana las personas edifican su saber?

En ese intento de dar respuesta a las interrogantes anteriores, consulté a De La Campa, Romero y Romero (2008) quienes señalan que el término experiencia etimológicamente “...proviene del latín *experientia* y significa conocimiento adquirido por la práctica” (p. 287). La experiencia es asumida como aquel conocimiento generado a partir de las vivencias del ser humano, de las observaciones, tareas, quehaceres o acciones llevadas a cabo en su realidad. Es en la práctica diaria donde el sujeto adquiere experiencia, construye conocimientos y desarrolla habilidades y destrezas acerca de cómo hacer algo.

Ferrater (ob. cit.) por su lado, señala que el término experiencia se usa en varios sentidos. Algunas personas la asumen como ***un modo de hacer***, una manera de aprender a través de la práctica y de realizar un oficio. Otros en cambio, conciben la experiencia como ***un modo de ser y vivir*** mediante el cual el ser humano establece contacto con su realidad, conoce lo que le rodea, crea juicios u opiniones y experimenta emociones. El vocablo experiencia según el autor es complejo de comprender, por todos los sentidos dados al mismo. No obstante, un elemento coincidente entre estas dos apreciaciones dadas al concepto, es que definen la experiencia como una aprehensión de la realidad, en la cual convergen aspectos emocionales, cognitivos, contextuales y sociales en la vida del hombre.

Otro autor que llamó mi atención durante el recorrido teórico fue Larrosa (2006), quien valiéndose de la filosofía del lenguaje analizó el significado del término experiencia y lo definió como “...eso que me pasa. No lo que pasa, sino eso que me pasa...” (p.88). Según el autor ***eso*** que pasa es un alguien o algo exterior al ser humano, un acontecimiento que ocurre y no tiene relación con los sentimientos, representaciones, ideas, proyectos e intenciones del sujeto. En cambio, el ***me*** pasa representa el lugar de la experiencia, lo que ocurre en el sujeto e impacta en sus afectos,

pensamientos, propósitos y saberes. La experiencia, según esto, es subjetiva, nunca es general, siempre es la experiencia de alguien sensible, vulnerable y capaz de transformar sus conocimientos, opiniones, impresiones e inclinaciones.

Por último, el me **pasa**, se refiere a la experiencia como un pasar, camino, andar o algo que viene hacia el sujeto e implica travesías, incertidumbres y riesgos. En ese **pasar** la experiencia deja huellas en la persona, genera aprendizajes y construye saberes que pueden ser compartidos con otros sujetos y viceversa. En suma, la experiencia, según el autor, además de ser subjetiva también es intersubjetiva porque es parte de un mundo compartido donde los seres humanos viven, sienten, actúan e interactúan con las demás personas. Por lo tanto, las experiencias cotidianas no sólo impactan de modo significativo la vida personal de una persona, sino también las de sus pares.

En sintonía con esta última idea de Larrosa (ob. cit.), Schütz y Luckmann (1973) afirman que los seres humanos no son seres individuales. Más bien, son seres sociales que comparten experiencias con sus semejantes en su mundo. Por tanto, este mundo compartido no se caracteriza nada más de percepciones personales sobre lo que significan los fenómenos en la realidad, sino por representaciones e interpretaciones intersubjetivas acerca de las cosas. Además, estas interpretaciones provenientes de la experiencia de vida cotidiana, según Schütz y Luckmann (ibídem) son expresadas inicialmente como un saber propio del sentido común del sujeto, es decir, como un saber pre-reflexivo captado de forma natural por la persona en su contexto social y familiar.

Para Schütz y Luckmann (ibídem) el saber cotidiano proveniente de la experiencia o del mundo de la vida es importante, porque al ser compartido y reflexionado por los sujetos puede convertirse en un saber renovado y propicio para la edificación de nuevas ideas. Esto me lleva a pensar que la reflexión y el diálogo son aspectos fundamentales para generar una saber experiencial más consciente y con mayor posibilidad de renovarse

continuamente. De no hacerlo, Carmona (ob. cit.) señala que el saber cotidiano puede quedar en un nivel tácito e inconsciente, por cuanto su carácter episódico no le permite llegar a la consciencia humana. En cambio, si el sujeto establece un diálogo consigo mismo y reflexiona, puede lograr que esos saberes cotidianos implícitos lleguen a un nivel más consciente y explícito.

Otro autor que destaca el valor de las experiencias cotidianas en la construcción de saberes humanos es Van Manem (ob. cit.), quien refiere que las experiencias vividas se caracterizan por la estructura temporal, acumular importancia hermenéutica y expresarse a través del lenguaje. Sobre la primera, apunta que tiene una estructura temporal porque "...nunca puede entenderse en su manifestación inmediata, sino sólo de un modo reflexivo, en tanto que presencia pasada" (p. 56). Los significados de las experiencias vividas provienen de episodios pasados y sólo pueden entenderse en profundidad cuando se evocan y reflexionan a partir de la historia de vida del sujeto.

Sobre la segunda característica, Van Manem (ibídem) señala "...que las experiencias vividas acumulan importancia hermenéutica" (p. 57). Cuando el ser humano reflexiona sobre ellas y las relaciona al recordarlas, puede a través de testimonios orales, escritos, pensamientos, meditaciones y otros actos interpretativos asignarle significados. Esos significados se expresan a través del lenguaje, y por ello la necesidad de llevar las experiencias de vida a "...una expresión textual de su esencia" (p.56). A través del lenguaje escrito cobran vida las creencias, percepciones, reflexiones y aprehensiones dadas a un fenómeno que emanan de la vida misma de las personas. El ser humano es capaz de recordar y reflexionar gracias al lenguaje.

En lo que respecta a la visión de la experiencia en el campo educativo Boud, Cohen y Walker (2011) relacionan el término experiencia con el aprendizaje y lo definen como "...un encuentro significativo" (p. 17). La experiencia no es sólo observar la realidad, tampoco son acontecimientos

pasivos ocurridos en el tiempo, sino que más bien, representa un compromiso entre el sujeto y su mundo. El ser humano enriquece el contexto donde se desenvuelve con su aportación personal y las acciones compartidas con otros sujetos. De esas interacciones y travesías recorridas en la cotidianidad emergen las experiencias de aprendizajes, cargadas de significados para el sujeto que aprende y para aquellos que lo rodean.

Otros autores que conecta el término experiencia con la educación son Contreras y Pérez (2003). Para ellos las experiencias educativas son:

...vivencias que se tienen y que te afectan, que no pasan de largo, sino que te dejan su impronta y te hacen consciente de ella; vivencias que suponen una novedad, en el sentido de que es algo significativo para quien lo vive (algo nuevo para ti), que no son por tanto una repetición anodina de cosas que no dejan huella, sino que necesitan ser pensadas y entendidas en su novedad, y necesitan un nuevo lenguaje, un nuevo saber para hacerlas presentes en el presente, para que puedan significarnos algo. (p. 25).

En otras palabras, las experiencias son la representación de sucesos, acontecimientos y actuaciones cotidianas que dejan un aprendizaje y sobre las cuales hay algo que decir y narrar. Están cargadas de saberes y relatos acerca de lo vivido por el ser humano, sobre lo que hizo, le sucedió y le afecta. Dichas experiencias cotidianas en la educación deben ser rememoradas, deliberadas, comentadas y resignificadas, ya que las mismas contienen significados sobre lo vivido y compartidos en los escenarios educativos, pero también, pueden ser enriquecidas cuando se les otorga un nuevo sentido y valor al que ya tenían. Resignificar la experiencia cotidiana en la educación permite darle un nuevo lenguaje y significado en el presente a los acontecimientos vividos por el sujeto.

Para lograr la resignificación de la experiencia cotidiana del docente Contreras y Pérez (ob. cit.) señalan que, no sólo deben considerarse los acontecimientos vividos y compartidos por el docente en la práctica diaria,

sino también, las situaciones, compromisos y actividades vividas fuera de los escenarios educativos. Ir más allá de la práctica docente, mirar la vida de los educadores y sus haceres cotidianos como ser humano permiten reconocer en todas sus dimensiones los significados subjetivos e intersubjetivos otorgados por el docente a las experiencias vividas y a los saberes contruidos en ellas.

Asimismo, Contreras y Pérez (ob. cit.) apuntan que para investigar las experiencias educativas y develar su significado y resignificado, el investigador no debe imponer su punto de vista, sino más bien, estar abierto a la escucha de lo que el protagonista de la experiencia diga y revele. Y saber, que los significados otorgados por el docente a las experiencias vividas en un determinado momento pueden cambiar en otra ocasión, si estas son nuevamente rememoradas y pensadas. En otras palabras, los significados e interpretaciones de los saberes contruidos en la experiencia no se saturan, por el contrario, pueden variar y significar distintas cosas en diferentes momentos.

Lo anterior me lleva a pensar que el saber proveniente de la experiencia es complejo y dinámico. Es un saber sedimentado en lo vivido que proporciona orientación para la acción, pero también es un saber siempre naciente que se renueva. Es un saber que puede ayudar a los docentes a enfrentar la novedad, las circunstancias cambiantes de la tarea educativa. ¿De dónde emerge? De las preguntas que surgen durante la interacción con las personas, como los estudiantes, colegas, familiares, entre otras. Proviene de los acontecimientos compartidos, de las interrogantes planteadas sobre los cambios y transformaciones necesarias del proceso de aprendizaje o cuando el docente intenta adaptar su quehacer didáctico al contexto, las circunstancias y la realidad histórico – social.

En resumen, en la medida en que el ser humano se organiza e interactúa con sus pares en un contexto social determinado, realiza quehaceres cotidianos que le dejan una impronta y le permiten edificar una mirada

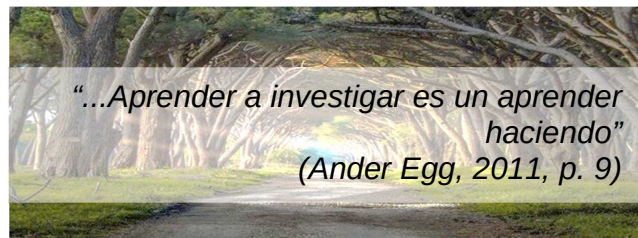
particular de los fenómenos a su alrededor. Estos quehaceres, faenas y vivencias diarias que afectan su pensamiento, actitudes, afectos, intenciones, acciones e interacciones son las ***experiencias de vida cotidiana***. Mientras que aquellas representaciones o miradas particulares, edificadas por el ser humano sobre un fenómeno a partir de lo vivido y aprendido en la cotidianidad es el **saber**.

El saber construido por el ser humano sobre un fenómeno o cosa a partir de la experiencia vivida tiene significados. Estos significados constituyen la esencia del fenómeno desde la mirada subjetiva e intersubjetiva de las personas. Es decir, cada sujeto en su vivir diario va dando respuestas a ¿qué son y no son las cosas? ¿Qué las define y sostiene en la realidad? Por ello, los significados dados a un fenómeno son múltiples y dependen de las particularidades y complejidades de las experiencias vividas por las personas en su realidad.

Desde este punto de vista, el saber didáctico y la experiencia de vida cotidiana mantienen una estrecha relación, o como diría Zambrano (2007) la “...experiencia engendra el saber...” (p. 165). Ese saber didáctico proveniente de la experiencia no es una simple acumulación de aprendizajes práctico, es un saber que deja huellas y significaciones sobre lo vivido, que va labrando el modo de ser, estar y accionar didácticamente en los ambientes de aprendizajes; pero también es un saber ligado al pensar sobre el vivir y actuar del docente en su ahora, en su presente. Es un saber que orienta las acciones del docente ante lo vivido y lo invita a seguir pensando sobre el aprendizaje, la enseñanza, los elementos didácticos y sobre su propio quehacer. Por ello, la importancia de conocer las experiencias de vida cotidiana y los saberes cimentados a partir de las mismas.

TERCER PARAJE

CAMINAR HEURÍSTICO BAJO MIRADA INTERPRETATIVA Y FENOMENOLÓGICA DE LA REALIDAD SOCIAL



Este paraje contempla mi caminar en la investigación, un andar en el que como lo indica Ander-Egg (ob. cit.) aprendí a investigar investigando. Por ello, a continuación decanto las razones por las cuales realicé un estudio bajo la mirada interpretativa de la realidad social y exalto las dimensiones del conocimiento, declarando cómo asumí la realidad, el papel del hombre, el problema de Ser y la construcción y acceso al conocimiento en el trabajo heurístico. En el plano metodológico, enfatizo de modo especial aspectos referidos a la naturaleza de la investigación, el diseño y proceso seguido para la generación de la evidencia, entre otros aspectos procedimentales conducentes a la construcción de la teoría sustantiva sobre los significados del saber didáctico edificado durante la experiencia de vida cotidiana.

El Paradigma Interpretativo en el abordaje del Fenómeno estudiado

Este trabajo heurístico lo enmarqué en los supuestos del paradigma interpretativo, por cuanto realicé exégesis de los significados del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB. Todo ello lo hice mediante la valoración de creencias, percepciones y representaciones que sobre el tema didáctico ha logrado

construir el profesor de sus quehaceres diarios, historia de vida y relaciones intersubjetivas.

Sobre el paradigma interpretativo, Sandín (2003) plantea que rechaza todo intento de querer abordar los fenómenos sociales desde las ciencias naturales y en cambio, se preocupa por el individuo, sus experiencias, la vida social y el mundo desde una perspectiva histórica y cultural. En consonancia con esto, vi en el paradigma interpretativo una oportunidad para llevar a cabo una investigación opuesta a la racionalidad positivista en la que se destacan la predicción, experimentación y comprobación como únicos modos de producir conocimientos, y más bien, realicé un estudio alternativo, novedoso y emergente de un contexto social lleno de vivencias, interacciones múltiples y cotidianas de las que emanan diversas significaciones acerca de la realidad.

Por su lado, Piñero y Rivera (2012) señalan que el paradigma interpretativo "...ofrece la posibilidad de producir conocimiento a partir de los significados que le atribuyen las personas que forman parte de dichas realidades y se hacen visibles a través de sus creencias, intenciones y motivaciones" (p. 32). En otras palabras, las significaciones expresadas por los sujetos acerca de su realidad representan para cualquier investigador una fuente valiosa e inagotable de temas sociales sobre las cuales puede indagar y producir conocimiento genuino y novedoso. Por ello, durante el proceso heurístico recurrí a distintas técnicas e instrumentos de indagación cualitativa para valorar en el lenguaje hablado y escrito las ideas, pareceres, interpretaciones y aprehensiones que los docentes tienen acerca de los saberes didácticos contruidos en el contexto social donde se desenvuelven.

Asimismo, llevar a cabo un trabajo investigativo bajo los fundamentos del paradigma interpretativo me permitió darle protagonismo a la palabra de los docentes que hacen vida activa en la UPEL-IPB. Sus miradas y voces acerca del fenómeno estudiado me llevaron a interpretar y comprender una realidad compleja desde la óptica de los mismos protagonistas de la experiencia y no

solamente desde mi visión como investigadora. En las representaciones que tienen los docentes sobre el saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana, pude registrar no sólo sus opiniones, ideas, sentires e impresiones acerca de la didáctica, sino también las motivaciones que los guían a accionar y proceder didácticamente de la manera en que lo hacen.

Además, aprecié que las significaciones del saber didáctico no emanan únicamente de la visión subjetiva del docente, sino también, de las experiencias compartidas con otros en un determinado contexto histórico – social. Son saberes individuales e intersubjetivos acerca de lo vivido, captado y percibido por las personas de su realidad, simbolizan la esencia de lo que es y no es para ellos el tema objeto de estudio.

En suma, realizar una investigación enmarcada en los principios del paradigma interpretativo me condujo a valorar los significados de un saber contextualizado, complejo, dinámico y vinculado a la historia de vida personal y profesional del profesor. De igual modo, me llevó a aproximarme a la construcción de un corpus teórico impregnado de creencias, representaciones e ideas sobre el saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB, en compañía de sus pares.

Las Dimensiones del Conocimiento en el Andar Heurístico

Rodríguez, Gil y García (1999) exponen que en los distintos paradigmas de los estudios heurísticos, el investigador debe aclarar cuatro aspectos fundamentales. El primero es la naturaleza y forma de la realidad social o natural sobre la cual se va a investigar. El segundo y el tercero tienen que ver con el papel del hombre en la investigación y con el sistema de creencias en torno a la naturaleza del conocimiento científico y al modo en que se accede y produce el mismo. Mientras que el cuarto aspecto, alude a los

principios que deben seguirse en el trabajo investigativo y a la dinámica procedimental bajo la cual se va a orientar para llegar a conocer el tema objeto de estudio. Es por esto, que en el siguiente apartado esbozaré las dimensiones del conocimiento asumidas en la investigación, dado que legitimaron mis acciones como investigadora para lograr la interpretación del conocimiento social.

***Dimensión Metafísica y Ontológica:
La Realidad Social y el Problema del Ser***

La dimensión metafísica y la ontológica dan cuenta de la realidad y el problema del Ser. Es decir, ellas se encargan de cuestiones fundamentales como la naturaleza de la realidad, la existencia y la constitución del Ser del Ente. Al respecto Ferrater (ob.cit.) apunta que la metafísica a lo largo de la historia ha sido denominada por muchos autores como la filosofía primera porque se ocupa de "...los primeros principios y causas más elevadas" (p. 184). Mientras que sobre la ontología el mismo autor - en consideración a los planteamiento de Feibleman - la concibe como "...una construcción dentro de la cual adquieren sentido ciertos fundamentales conceptos metafísicos, tales como los de realidad, esencia, existencia, etc." (p. 324). En otras palabras, la metafísica tiene como propósito conocer la naturaleza y principios fundamentales de la realidad para llegar a una comprensión del mundo.

Plantea preguntas sobre ¿qué es y no es la realidad? ¿De dónde provienen las cosas? Y ¿hacia dónde se dirigen? Mientras que la ontología, es una rama de la metafísica que intenta aclarar lo que existe y no existe en esa realidad, específicamente se preocupa por el problema de Ser en esa realidad y propone interrogantes como ¿Qué es el Ser? ¿Qué significa Ser? ¿Qué es el Ente? Y ¿qué sostienen las cosas en su Ser o qué es lo que hace que las cosas sean y no pasen a ser nada en la realidad?

Ambas categorías mantienen una relación estrecha dado su interés por el estudio de la realidad y la existencia del Ser. Por lo tanto, no es inaceptable que en el campo de la investigación empleen más el término ontología y no el metafísico para señalar la naturaleza de la realidad investigada. No obstante, en esta investigación me atreví a asumir las dos dimensiones dadas su conexión e importancia en los procesos heurísticos para develar la dinámica y complejidad del contexto estudiado, y revelar la mirada ontológica de los versionantes y la mía como investigadora sobre las significaciones del fenómeno investigado.

En base a ello, puedo decir que la realidad estudiada se caracterizó por ser compleja, múltiple, dinámica y construido por los actores sociales que forman parte de ella. La realidad no fue concebida de manera objetiva y dada, única y estática como se aprecia en las investigaciones de corte positivista, sino más bien, como escenarios sociales dialécticos, emergentes, inacabados, dinámicos, donde los sujetos edifican de manera co-constructiva percepciones y representaciones particulares de los fenómenos que los rodean. Además, la realidad investigada fue la representación del "...un mundo intersubjetivo, un mundo compartido con otros..." (Berger y Luckmann, 2001, p. 40), dado que las personas en su interacción con otros son capaces de interpretar, comprender y construir la realidad social.

La visión ontológica en la investigación no fue asumida de manera absoluta en las que todas las respuestas a las preguntas por el Ser en la realidad son dadas desde una sola perspectiva o visión del mundo, más bien, fue asumida como una dimensión fenomenológica y hermenéutica que se pregunta por el problema del Ser en esa realidad de manera subjetiva e intersubjetiva o desde las distintas percepciones y representaciones que llega a construir las personas sobre las cosas que se le presentan en su mundo. Durante el proceso heurístico, cada versionante lo asumí como un Ente quien develó su mirada ontológica sobre lo que significa para él la

didáctica, el saber, los saberes didácticos y las experiencias de vida cotidiana.

Cada mirada del actor – docente expresada a través del lenguaje, la articulé con la de los otros sujetos y la mía como investigadora para intentar establecer una red de significados interpretativos y comprensivos sobre el fenómeno estudiado. La articulación, exégesis y comprensión del tema de investigación no fueron procesos simples y sencillos de realizar, fueron más bien, ininteligibles y complejos dada la naturaleza profundamente existencial y contextual de los saberes didácticos contruidos en la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB.

En resumen, la dimensión metafísica y ontológica en esta investigación me permitió asumir la realidad como un conjunto de interacciones sociales múltiples, dinámicas y mediadas por la acción comunicativa que los sujetos establecen para compartir sus vivencias, experiencias y aprehensiones. Específicamente, los actores sociales aportaron sus visiones sobre la realidad y el fenómeno objeto de estudio mediante la expresión de significados que conllevaron a conocer y comprender la esencia de los saberes didácticos contruidos en las experiencias de vida cotidiana. Para llegar a la esencia de esos saberes didácticos, consideré fundamental hacer preguntas ontológicas sobre el tema investigado y articular las evidencias generadas a partir de las mismas, sin olvidar que mis propias representaciones sobre el fenómeno estudiado fueron necesarias para comprender y sacar a la luz los hallazgos de la investigación.

Dimensión Antropológica: Visión y Papel del Hombre en la Investigación

La dimensión antropológica en este estudio representó la visión y papel que juega el hombre en la investigación. Con el término *hombre*, hice referencia a todos los seres humanos, personas, actores sociales, sujetos,

protagonistas de la experiencia, docentes o versionantes que participamos en el proceso heurístico. Cada uno, lo concebí como un sujeto cognoscente “...un ser subjetivo, un ser persona, que sólo se comprende en el estar y vivir con o al lado de otras personas que también poseen una matriz propia constituida por valores, actitudes y creencias” (Gurdián, 2007, p. 109). El *hombre* es un ser humano pensante y actuante que en interacción con sus pares percibe, interpreta y construye su propio mundo.

Además, el hombre “...en su acto de conocer, recibe las imágenes del mundo; las procesa, interpreta y explica a través del lenguaje...” (Gurdián, ibídem, p. 111). Es decir, a partir de las experiencias vividas es capaz de construir una mirada particular de valores, creencias, representaciones sobre las cosas y además, emplea el lenguaje como una vía para comunicarlas y dar testimonio de vida. Con el lenguaje el hombre tiene la posibilidad de relacionarse y expresar sus ideas, sentimientos, percepciones y significaciones sobre los fenómenos que capta en el contexto social.

En concordancia a lo anterior, el hombre en la investigación no fue asumido como un sujeto aislado del contexto social, sin interacción con los demás, sino como un Dasein que en co-existencia con las demás personas construye una visión del mundo y de los fenómenos presentes en la realidad. Según Heidegger (1997) “...el mundo del Dasein es un mundo en común, es un coestar con los otros (p. 144), por lo tanto, cuando el hombre pregunta por la existencia del Ser del Ente, no se refiere nada más a su propias existencia, sino también a su coexistencia y coestar con los otros en el mundo. Particularmente, en este proceso heurístico el *hombre* estuvo representado por ocho (8) mediadores del Departamento de Formación Docente, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB), quienes a lo largo de sus experiencias de vida como personas y formadores de otros docentes edificaron en compañía de otros distintas miradas sobre lo que para ellos significa el saber didáctico construido en la experiencia de vida cotidiana. Por supuesto yo también hice

presencia como sujeto pensante y actuante en la investigación, no sólo porque accioné e interactué con los versionantes para interpretar el fenómeno estudiado en una realidad concreta, sino porque además, en esas interpretaciones se vieron reveladas mis experiencias, ideas, percepciones, representaciones y significaciones sobre el saber didáctico.

Dimensión Epistemológica:
Naturaleza, Acceso y Construcción del Conocimiento en la
Investigación

La dimensión epistemológica hace referencia a la naturaleza, acceso y construcción del conocimiento en la investigación pero también a la conexión entre el investigador, investigado y el conocimiento que se construye. En atención a esto, el conocimiento en este estudio lo concebí como "...producto de las interpretaciones, de los simbolismos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad" (Padrón, 1998, s.n.). Es decir, como un conocimiento introspectivo, subjetivo e intersubjetivo, construido por los docentes participantes en la investigación a partir de las reflexiones e interpretaciones realizadas sobre las experiencias vividas e interacciones establecidas con otras personas en su contexto social.

A diferencia de las investigaciones cuantitativas, el conocimiento no lo asumí como algo existente, dado, comprobado y externo a los sujetos implicados en la investigación, sino más bien, como el registro descriptivo de un proceso personal, reflexivo, dinámico, recursivo y co-construido por los propios versionantes acerca del fenómeno estudiado en su realidad. Dichos conocimientos fueron expresados por los docentes a través del lenguaje y posteriormente los analicé, categoricé e interpreté con la intención de generar un cuerpo teórico organizado sobre los significados del saber didáctico.

En otras palabras, la vía heurística considerada para generar el conocimiento fue la inductiva, ya que partí de la realidad concreta de los sujetos investigados, de sus percepciones, intuiciones y representaciones acerca del tema de investigación. Pero, también de mis propias vivencias y significaciones como investigadora para poder llegar a la esencia de los saberes didácticos construidos durante la experiencia de vida cotidiana.

Para acceder al conocimiento y realizar la interpretación del mismo emplee diversas técnicas cualitativas de indagación, análisis y exégesis de información. De modo que me permitiera darle a los hallazgos generados su respectiva credibilidad y legitimidad en la investigación. También, teorice los conocimientos emergidos de la realidad social de los docentes y de la mía como investigadora para ofrecer un respaldo teórico que enriqueciera la red de significados expresados sobre el saber didáctico.

En fin, tuve una gran responsabilidad como investigadora en la generación de la evidencia, no sólo porque tuve que hacer uso de mis habilidades para acceder a ella, sino también porque en los hallazgos develados mi subjetividad se vio revelada cuando realicé el proceso de exégesis y comprensión del fenómeno estudiado, sin desestimar y dejar de darle mayor importancia al conocimiento vivencial, subjetivo e intersubjetivo de los docentes de la UPEL-IPB implicados en el estudio. Ellos fueron los principales protagonistas de la experiencia de vida cotidiana.

Dimensión Metodológica y Procedimental:

¿Cómo puede ser conocida la realidad objeto de estudio?

La dimensión metodológica y procedimental representó por un lado, la manera en que procedí para conocer el fenómeno objeto de estudio en un contexto real, mediante el empleo de métodos, técnicas e instrumentos heurísticos, y por el otro, significó las diversas acciones, tareas e intervenciones que tuve que realizar para llevar a cabo la interpretación de

los significados del saber didáctico construido en la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB.

Dicho desafío, me conllevó a la construcción y puesta en práctica de un diseño propio y emergente en la investigación, que se ajustara al paradigma asumido y me orientara hacia la ejecución de acciones flexibles, dinámicas y artesanales para acceder a la información. Por ello, hice referencia a esos asuntos metodológicos y procedimentales que orientaron mi labor investigativa para la interpretación del fenómeno seleccionado. Específicamente reseñé aspectos como: la naturaleza de la investigación, método empleado, técnicas e instrumentos usados para la indagación, el proceso de análisis, exégesis y teorización de la evidencia, entre otros.

Perspectiva y Naturaleza de la Investigación: Singularidades del Sendero Heurístico recorrido

La investigación que realicé es de naturaleza interpretativa y perspectiva cualitativa porque la enmarqué en los supuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos del paradigma interpretativo que me permitieron asumir y comprender la realidad de los versionantes “...en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentidos de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, ob.cit, p.32). Con esta investigación pude dar relevancia a la experiencia subjetiva e intersubjetiva de los actores sociales, tomé en cuenta su contexto histórico-social e interpreté sus concepciones acerca de los saberes didácticos emanados en la experiencia de vida cotidiana. En otras dilucidé las palabras, ideas o definiciones personales para dicho saber.

Configuré la investigación como un estudio de naturaleza interpretativa y de perspectiva cualitativa, siguiendo las pautas del método fenomenológico –

hermenéutico para construir la realidad epistémica desde los testimonios que los actores sociales narraron sobre sus acciones, interacciones y aprehensiones emergidas de la cotidianidad. En esa dirección interpreté y develé los significados aportados por los docentes de la UPEL-IPB, acerca del saber didáctico procedente del acontecer diario y las experiencias de vida.

Sobre la investigación cualitativa, Piñero y Rivera (ob.cit) señalan que esta “...se enfoca en el estudio de fenómenos sociales que emergen del acontecer cotidiano y dialógico de las personas en un contexto o contextos específicos...” (p. 91). La discursividad es una plataforma epistémica en el mundo de vida, por eso enaltecí y di relevancia a los sentires, percepciones y representaciones expresados por los docentes sobre los saberes didácticos contruidos en las experiencias vividas en escenarios sociales reales y particulares. En este caso la UPEL-IPB, fue el escenario principal pero también lo fueron todos aquellos espacios donde los protagonistas de la experiencia se desarrollaron a lo largo de su historia de vida y que de algún modo impactaron en la construcción de su saber didáctico y sus significados.

Además del contexto específico, Álvarez y Jurgenson (2003) señalan que las investigaciones cualitativas también consideran el tiempo histórico de las personas participantes en el trabajo heurístico, porque las significaciones dadas por los versionantes al fenómeno estudiado están sujetos a esa realidad histórica – social de la que forma parte. Por ello, durante el estudio consideré y valoré la dimensión histórico – temporal de las experiencias vividas por cada docente, concretamente me interesé por conocer su historia de vida personal y profesional en tiempos pasados y presentes para comprender la construcción de sus saberes didácticos y sus significados. Igualmente, la dimensión histórica – temporal en que realicé la investigación fue importante para contextualizar las narraciones y significaciones dadas al saber didáctico, siendo en este caso desarrollada desde el año 2015 al 2019.

Por otro lado, como las investigaciones de naturaleza interpretativa y perspectiva cualitativa tienen la característica de estar ligadas a la labor de preguntar, hurgar, interactuar, interpretar y de traspasar cualquier lindero en el que se asuma la construcción del conocimiento como un proceso rígido, lineal y preestablecido. Concretamente en esta investigación, tomé la decisión de construir y ejecutar un diseño emergente, dinámico y artesanal para abordar las realidades múltiples de cada uno de los docentes involucrados en el estudio. No llevé a cabo procedimientos estandarizados, ni rigurosos, sino más bien uno propio, flexible y ajustado a la misma naturaleza de la investigación, las circunstancias individuales de cada versionante y también, a mi propia realidad como investigadora.

Asimismo, pude con esta investigación interactuar con los actores-docentes de modo natural y no intrusivo, mediante intercambios dialógicos que me permitieran conocer y comprender desde su mirada cómo veían el fenómeno estudiado. Específicamente, a través de la realización de entrevistas no estructuradas establecí una relación cordial y de confianza con los versionantes, para que develaran de los quehaceres realizados, desafíos enfrentados y anécdotas vividas las percepciones y representaciones construidas acerca del saber didáctico. Lo que hice fue relacionarme con los educadores de la UPEL-IPB para intentar "... ver las cosas desde el punto de vista de otras personas" (Taylor y Bogdan, ob.cit, p.23), y de este modo poder llegar a la esencia de los saberes didácticos construidos durante las experiencias vividas a lo largo de los años.

Finalmente, llevar a cabo una investigación cualitativa y de naturaleza interpretativa me permitió caracterizar al estudio como un proceso subjetivo e intersubjetivo, por cuanto los significados expresados por el sujeto sobre el fenómeno investigado no emanaron nada más de la realidad individual de cada uno, sino de sus interacciones con los pares en los escenarios recorridos. La vida cotidiana en esta investigación representó el escenario fundamental para poder comprender las realidades múltiples de los docentes

de la UPEL-IPB quienes durante sus interacciones sociales construyeron saberes didácticos y edificaron significados valiosos para ellos y para quienes los acompañaron en el acontecer diario. Es por ello que, los hallazgos de esta investigación son la elucidación y representación de realidades diversas y complejas del mundo vivido por los sujetos en compañía de los otros.

Diseño de la Investigación: Trazado Emergente y Artesanal del Andar Heurístico

Como lo he venido señalando en apartados anteriores, el diseño de la investigación fue propio, contextual, emergente y artesanal. ***Propio y contextual***, porque lo construí en consideración a la naturaleza del estudio, las características de los versionantes, las circunstancias de la realidad estudiada y a mis pareceres y percepciones sobre cómo debía abordar el tema objeto de estudio. Fue ***emergente y artesanal***, puesto que la construcción la llevé a cabo de manera progresiva y dinámica, es decir, fui elaborándolo y reelaborando el diseño de investigación a medida que avanzaba en el proceso heurístico y lo adapté a las circunstancias y vicisitudes afrontadas durante el estudio.

Sobre los diseños de investigación Álvarez y Jurgenson (ob. cit.) plantean que los investigadores cualitativos "...son flexibles en cuanto al modo en que conducen sus estudios. Siguen directrices orientadoras, pero no reglas (p. 28). Esto es, que no siguen un diseño riguroso, sino más bien abierto y adaptable a las características de escenario social investigado. El investigador según el autor, no debe ser esclavo de procedimientos, ni técnicas; por el contrario, tiene la libertad de elaborar su propio diseño y adecuarlo a las necesidades y características de la investigación. Lejos de pensar en llevar a cabo un estudio caracterizado por etapas preestablecidas

y planeadas linealmente, tiene que concebirlo como un proceso recursivo en el que pueda detenerse a reflexionar y tomar nuevas acciones para seguir avanzando en atención al propósito y características de la investigación.

En suma, por la afinidad a esta idea y a la dinámica de la realidad estudiada fue que decidí realizar ajustes a las acciones que debía emprender metodológicamente para abordar el tema de estudio. Tomé la decisión de construir e implementar un diseño emergente y pertinente a las particularidades de escenario social, los actores-docente y el objeto de estudio. No lo configuré en base a pasos y procedimientos rigurosos, sino más bien deliberados para lograr la interpretación y comprensión de los saberes didácticos construidos por el docente de la UPEL-IPB durante la experiencia de vida cotidiana.

Fundamentos de la Fenomenología – Hermenéutica que orientaron la Travesía Investigativa

La travesía investigativa la enmarqué en los fundamentos de la fenomenología y la hermenéutica como ontologías, porque mi principal intencionalidad en el trabajo estuvo orientada hacia la interpretación de los significados del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB. Específicamente, consideré algunos aportes teóricos dados a la fenomenología - hermenéutica por Martin Heidegger (ob.cit), Hans-Georg Gadamer (1986) y Van Manen (2003), por cuanto sus contribuciones me inspiraron a realizar un trabajo heurístico con características emergentes, dinámicas y flexibles en el que pude valorar las experiencias de vida subjetiva e intersubjetiva como base para la construcción del conocimiento social.

De Heidegger (ob.cit.) y Gadamer (ob.cit.) asumí sus propuestas de vincular la fenomenología con la hermenéutica para poder interpretar a

través del lenguaje los contenidos de la conciencia humana en su dimensión histórica y sociocultural. En concreto Heidegger (ob.cit.), señala que la fenomenología es hermenéutica y ontológica, porque se pregunta por el problema del Ser en el mundo y busca interpretar el significado dado por las personas a la experiencia vivida subjetiva e intersubjetiva, sin necesidad de suspender las presuposiciones y creencias del investigador.

Por su lado Gadamer (ob.cit.), enfatiza que el conocimiento es fundamental para la existencia humana y sólo desde la interpretación puede el hombre comprenderse y comprender su entorno social. Sucintamente este último autor refiere la necesidad de llegar a la comprensión de las experiencias humanas mediante el lenguaje, pues a través de éste se pueden conocer los significados atribuidos por el hombre a los sucesos históricos vividos, sin que el investigador suspenda sus posturas y representaciones sobre los mismos.

En atención a estos planteamientos de Gadamer (ob. cit) y Heidegger (ob. cit) decidí en la investigación darle relevancia a cuatro aspectos fundamentales. El primero fue a **las experiencias de vida cotidiana**, ya que a través de ellas los seres humanos construyen sus saberes y le dan significados. Las experiencias no son simplemente sucesos que ocurren en el día a día, sino más bien, acontecimientos o episodios que dejan huellas en los sujetos que las viven. Constituyen el cimiento para poder llegar a la construcción del saber experiencial y sus significados.

El segundo aspecto al que le di importancia en la investigación fue al **lenguaje oral y escrito**, por cuanto el mismo representó el hilo conductor que permitió generar la evidencia cualitativa y revelar los hallazgos producidos a partir de la interpretación de la información. A través del lenguaje los versionantes representaron los significados del fenómeno, entendido por Heidegger (ibídem) "...como aquello que se muestra, el ser del ente, su sentido, sus modificaciones y derivados" (p. 45). Es decir que los

sujetos no expresaron nada más lo visto, captado y manifiesto del tema estudiado, sino también su representación y significados.

El tercer aspecto que realcé durante el estudio fue la necesidad de expresar **mis propias experiencias y percepciones acerca del fenómeno investigado**, pues como lo señalé en la primera parte del informe de la tesis el tema de interés heurístico emergió de mis propias experiencias y por ello fue necesario develarlas para fundamentar las razones que me conllevaron a desarrollar este trabajo investigativo. Revelé mis percepciones y representaciones sobre el tema investigado, porque soy empática con las ideas de Gadamer (ob.cit.) y Heidegger (ob.cit.), cuando señalan que es fundamental dejar ver los presupuestos del investigador sobre el fenómeno investigado, para poder llegar a una comprensión profunda del mismo.

No obstante, durante la realización de las entrevistas intenté considerar la postura de Husserl (1986) sobre la *epojé* (εποχή) o reducción fenomenológica para intentar "...volver a las cosas mismas" (p. 49), es decir, para lograr la interpretación y comprensión de la esencia de los saberes humanos, desde las propias miradas y voces de los sujetos investigados y no solamente desde mi visión como investigadora. En ese momento, lo que busqué fue reducir por breves instantes las representaciones sobre el fenómeno estudiado para permitir que los docentes expresaran libremente sus experiencias de vida cotidiana y las significaciones emanadas de ellas acerca del saber didáctico.

El cuarto y último aspecto considerado fue **la interpretación de los significados de la vida subjetiva e intersubjetiva**. Según Heidegger (ibídem) los seres humanos (Dasein) son por naturaleza interpretativos, cuestionan su mundo y le otorgan significado a lo vivido en el contexto histórico – social donde se desenvuelven. Dichas interpretaciones no se realizan sólo sobre el mundo de vida subjetivo, sino también el intersubjetivo, por cuanto cada ser humano construye sus concepciones, creencias,

saberes y significados del mundo a partir de las experiencias compartidas con otros en un determinado contexto social.

Cada interpretación que realiza el sujeto de su mundo viene cargada de otras interpretaciones. Según Gadamer (ibídem), cuando "...interpretamos el significado de algo, en realidad estamos interpretando una interpretación" (p.68). Es decir, se dilucidan las percepciones, ideas y exégesis que previamente fueron co-construidas por el sujeto a partir de las interacciones sociales que estableció en su realidad.

La idea de la intersubjetividad, me conllevó también a realzar **la temporalidad-espacial de las significaciones** expresadas por los docentes sobre el saber didáctico, ya que ellas emanaron de los escenarios históricos-sociales donde los sujetos estuvieron inmersos a lo largo de su historia de vida. De ahí, que durante las entrevistas y la redacción de los testimonios escritos pedí a los versionantes que contextualizaran en espacio y tiempo las narraciones de las experiencias de vida cotidiana y las respectivas representaciones y significaciones del saber didáctico para comprenderlas en profundidad.

Otro autor que llamó mi atención fue Van Manen (ob.cit.), cuyo aporte fundamental se centra en el traslado de los principios filosóficos de la fenomenología y la hermenéutica al contexto de la investigación educativa. Van Manen (ibídem) señala que la fenomenología - Hermenéutica no tiene un método específico, sino más bien, la existencia de "...un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vida de pensadores y autores que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas" (p.48). El autor invita al investigador a considerar los presupuestos de la fenomenología - hermenéutica para trazar el propio camino metodológico. Además plantea seis sugerencias que le permitan diseñar los procedimientos adecuados para investigar un fenómeno social. Estas son:

- 1) centrarnos en un fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo;
- 2) investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos;
- 3) reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno;
- 4) describir el fenómeno mediante el arte de escribir y rescribir;
- 5) mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él;
- 6) equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo. (p. 48)

Sobre el primer tema, el autor recomienda al investigador a comprometerse con la búsqueda y cuestionamiento profundo del fenómeno en estudio. En el segundo, el escritor propone explorar en todas sus dimensiones la experiencia cotidiana, puesto que en ella se devela la naturaleza y sabiduría de la práctica vivida. Mientras que en el tercer tema metodológico, enfatiza la necesidad de meditar y reflexionar sobre lo constituido en la experiencia de vida, es decir, su esencia y/o significado.

Como cuarto tema, Van Manen (ibídem) destaca la importancia de recurrir al lenguaje como un recurso mediante el cual se podrá describir e interpretar lo que se percibe del fenómeno. En el quinto, advierte al investigador sobre la importancia de mantener una relación firme y sólida con el fenómeno educativo vivido en la experiencia, a no desviarse de las intenciones propuestas en la investigación y caer en superficialidades u objetivos poco pertinentes. Finalmente en el sexto tema, el autor sugiere al investigador se detenga en varios momentos del proceso heurístico para revisar el contexto particular en el que se estudia la experiencia vivida y ver cómo contribuye a la totalidad de lo investigado.

En atención a este planteamiento de Van Manen (ibídem) y en consideración al propósito y las características del estudio, decidí construir un diseño propio y emergente para orientar el camino heurístico en la investigación. Asumí la fenomenología – hermenéutica como “...un método y un modo de ver” (Ferrater, ob. cit, p. 1240), ya que la fenomenología –

hermenéutica como perspectiva y método se encuentran estrechamente relacionados. El método se constituye mediante un modo de ver, y este se hace posible mediante el método.

Otras contribuciones teóricas de Van Manen (ob. cit.) sobre la fenomenología – hermenéutica, con las cuales que me sentí identificada fueron: ***la indagación por lo inconmensurable y pre-reflexivo y la búsqueda de la esencia y/o significados del fenómeno estudiado***. Sobre la primera, el autor apunta que el investigador en los estudios fenomenológicos-hermenéuticos siempre debe apuntar hacia la indagación de lo inconmensurable y pre-reflexivo, es decir, al estudio del mundo vivido e imposible de medir. Literalmente el autor señala que la fenomenología – hermenéutica “...difiere prácticamente de cualquier otra ciencia en el hecho primero de que intenta conseguir descripciones perspicaces y agudas sobre el modo en que experimentamos el mundo de una manera prerreflexiva...” (p. 27). La fenomenología – hermenéutica se diferencia de otros métodos, porque centra su atención en la interpretación y comprensión de los significados atribuidos a la experiencia de vida cotidiana.

La fenomenología – hermenéutica no busca medir datos estadísticamente, ni relacionar variables y verificar hipótesis. Más bien, se encarga de estudiar los significados labrados en el mundo vivido por los seres humanos. Según Van Manen (ibídem) se preocupa por el quehacer cotidiano, por lo que significa vivir en el mundo. Su intención es resaltar la experiencia tal como se viven y no como se representan en la teoría abstracta propia del paradigma dominante de la lógica, la predicción y el control. La fenomenología – hermenéutica se aleja del paradigma positivista y pretende encontrar en el lenguaje de los sujetos los significados de la experiencia vivida e interpretada acerca de un fenómeno. Por ello acude a la pre-reflexión, o sea, al conjunto opiniones, creencias, contemplaciones y precepciones del hombre como fundamento de la experiencia de vida subjetiva e intersubjetiva.

En este sentido, durante la investigación me interesé de modo especial por las experiencias de vida cotidiana del profesor de la UPEL-IPB y por las significaciones del saber didáctico que emanan de lo vivido. En ningún momento tuve interés por orientar el trabajo heurístico hacia lo conmensurable y medible, sino más bien a lo acontecido y percibido por el ser humano en su mundo. Me interesé por su mirada, creencias y representaciones acerca del saber didáctico y valoré el modo en que ha venido construyendo dichos saberes a lo largo de las experiencias de vida cotidiana. De igual manera, con la fenomenología – hermenéutica tuve la posibilidad de ***llegar a la esencia y/o significados del saber didáctico*** construido durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB. La esencia para Van Manen (ibídem) es:

...un significado constituido por una compleja multitud de aspectos, propiedades y cualidades, algunas de las cuales son circunstanciales y otras son más cruciales para el existir de las cosas. El término «esencia» deriva del verbo «ser», que, por definición, es una noción profundamente existencial. Pregunta lo que algo «es» para aquel que formula la pregunta. La esencia interroga sobre lo que algo «es» y sin lo cual no podría ser lo que es (p.14).

La esencia de un fenómeno es el significado que la persona le atribuye a este a partir de las experiencias que vive en el mundo. Es lo que define la cosa, sus características, cualidades, representaciones y sentidos. Proviene de los quehaceres cotidianos realizados por el hombre en los escenarios sociales donde se desenvuelve, derivan de lo que percibe, interpreta, siente y piensa; pero también, de las relaciones intersubjetivas que establece en un determinado contexto histórico – social.

En este estudio, el fenómeno estudiado fue el saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana, y la esencia y/o significados fueron los signos, ideas y representaciones que cada docente de la UPEL-IPB expresó sobre el mismo, a partir de su propia existencia y coexistencia en el

mundo. En la investigación asumí una ***visión existencialista de la esencia***, por cuanto me propuse indagar las significaciones dadas por el actor – docente al saber didáctico construido durante la vida misma. Para lograrlo, recurrí al empleo de técnicas de indagación cualitativa, por medio de las cuales los versionantes narraron ampliamente sus vivencias y la esencia y/o significados del saber didáctico.

En otras palabras, la esencia del saber didáctico en esta investigación no fue asumida como una cualidad generalizada o repetitiva del fenómeno estudiado, sino más bien como aquella representación única y particular que cada docente le da al saber didáctico a partir de las experiencias vividas y compartidas con otras personas en su realidad. En el caso de los significados dados al saber didáctico, emanan de la interacción establecida por el docente con sus pares pero también de la subjetividad o percepción individual del profesor sobre el dominio de la didáctica.

En suma, la fenomenología - hermenéutica en esta investigación tuvo gran importancia como corriente filosófica y método por las siguientes razones:

- Epistemológicamente, consideré las experiencias de vida subjetiva e intersubjetiva de los actores – docentes como base para la construcción del conocimiento.
- Metafísica y Ontológicamente, se develó la esencia y/o significados del saber didáctico construidos en la experiencia de vida cotidiana, desde las distintas miradas de los docentes participantes en el estudio y no solamente desde mi única visión como investigadora. Consideré las múltiples realidades de los sujetos y sus respectivas representaciones acerca lo que es, cómo es y no es el saber didáctico construido en la experiencia de vida cotidiana.
- Metodológicamente, asumí los postulados de la fenomenología – hermenéutica para orientar mi camino como investigadora y así poder interpretar y develar la esencia y/o significados expresados por el docente de la UPEL-IPB sobre el saber didáctico construido durante la experiencia

de vida cotidiana. Con la fenomenología – hermenéutica encontré una vía privilegiada para llegar a la comprensión de las experiencias humanas.

Dinámica Procedimental en la Investigación: Momentos del Viaje Heurístico

La dinámica procedimental de la investigación estuvo fundada en la fenomenología – hermenéutica, y “...significa primariamente una concepción metodológica, que no caracteriza el qué de los objetos de la investigación filosófica, sino el cómo de ésta” (Heidegger, ob. cit, p. 51). Es decir, se interesa por conocer cómo los fenómenos se muestran por sí mismos al sujeto, se hacen manifiesto y visible al Dasein quien los interpreta a partir de las experiencia vividas y compartidas en su mundo.

Concretamente, los presupuestos de la fenomenología – hermenéutica me conllevaron a desarrollar una dinámica procedimental abierta, flexible y emergente en la que cualquier idea de linealidad fue rechazada para llevar a cabo el proceder heurístico. Más bien, transité un camino heurístico, dialéctico, caracterizado por los siguientes momentos:

Acercamiento inicial al fenómeno estudiado: en este momento de la investigación realicé el primer acercamiento fenomenológico a los significados del saber didáctico construido por el docente durante la experiencia de vida cotidiana. Invité a ocho (8) profesores adscritos al Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB, para que formaran parte de la investigación realizando testimonios escritos referidos al saber didáctico emanado de las experiencias de vida cotidiana en el ámbito personal y profesional.

Acercarme de este modo al fenómeno objeto de estudio fue importante, porque me permitió identificar las primeras categorías en la evidencia producida con los testimonios escritos, realizar interpretaciones preliminares

y reorientar las intenciones de la investigación. Inicialmente, mi propósito en la investigación estaba orientado a interpretar la esencia del saber didáctico emanado de los quehaceres ejecutados cotidianamente por el profesor en el aula de clase y otros escenarios educativos, pero a partir de la información narrada por los versionantes, pude darme cuenta que los saberes didácticos del docente y sus significados no sólo se cimentan a lo largo de la experiencia profesional, sino también sobre la historia de vida personal. De ahí que, tomé la decisión de realizar una indagación más profunda de las experiencias vividas por éste, para comprender el fenómeno estudiado.

Encuentros dialógicos sobre los significados del saber didáctico: En este momento de la investigación, decidí ejecutar la entrevista como principal técnica de indagación cualitativa para profundizar en las significaciones del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana. Durante los encuentros dialógicos con los docentes participantes en el estudio, intenté no revelar abiertamente mis apreciaciones y percepciones sobre el tema estudiado para permitir que los versionantes expresaran libremente sus representaciones sobre el saber didáctico.

La idea era recurrir al lenguaje oral para que los actores – docentes realizaran “...una descripción del fenómeno en estudio que resultara lo más completa y no prejuiciada posible y, al mismo tiempo, reflejara la realidad vivida por cada sujeto en su mundo y en su situación” (Martínez, 2004, p.141). En este momento lo que quise fue indagar en todas las dimensiones de la experiencia de vida del docente, tal y como fueron vividas en su realidad para poder comprender de manera profunda la miradas de los docentes sobre el saber didáctico.

Luego de las entrevistas llevé a cabo la transcripción literal de las mismas, respetando cada frase, anécdota y comentario expresado por el profesor durante su interacción dialógica y continué identificando las categorías en la evidencia generada. Culminada la transcripción de las entrevistas, hice la devolución de las mismas a los actores docentes, con la intención de

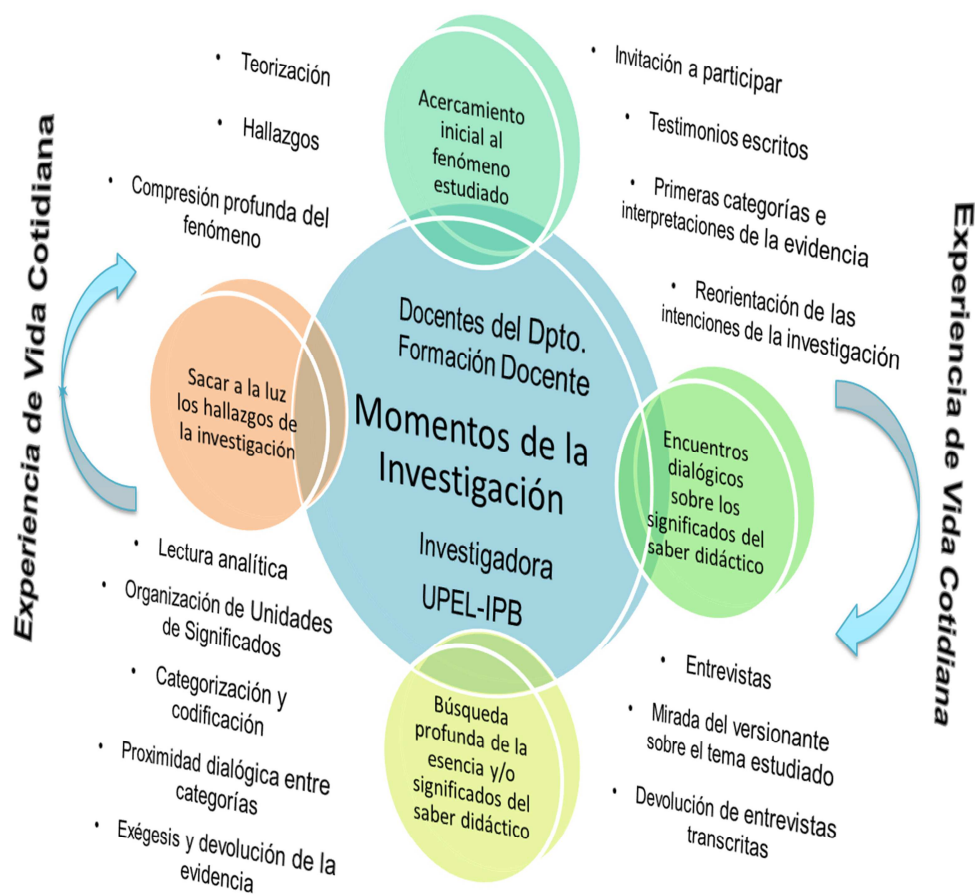
reafirmar la participación de los versionantes, fortalecer hallazgos, aclarar ideas y corregir errores de transcripción.

Búsqueda profunda de la esencia y/o significados del saber didáctico: Aunque en los momentos anteriores de la investigación ya había iniciado esta búsqueda, lo que quise acá fue llevar a cabo un proceso de análisis, codificación, categorización e interpretación profunda de los significados del saber didáctico. Para ello, recurrí a la lectura analítica y comprensiva de toda la evidencia, organicé en matrices y gráficos las unidades de significados, codifiqué los testimonios de los versionantes, identifiqué etiquetas verbales asumidas como categorías y llevé a cabo una proximidad dialógica entre las categorías para ver sus coincidencias e interpretarlas. Culminado este proceso, devolví a los docentes la evidencia para darle su respectiva credibilidad y legitimación, pero también para poder corregir cualquier problema de categorización e interpretación.

Sacar a la luz los hallazgos de la investigación: Luego del proceso de codificación, categorización, articulación e interpretación de la evidencia generada durante las entrevistas, lo que hice seguidamente fue teorizar las categorías esenciales con la intención de ofrecer un respaldo teórico a las mismas. Asimismo, saqué a la luz los hallazgos de la investigación, mediante este informe contentivo de una teoría sustantiva acerca de los significados múltiples del saber didáctico construido por los docentes de la UPEL-IPB en la experiencia de vida cotidiana.

Estos momentos del proceso heurístico no se dieron de manera rígida, ni predeterminada, sino de forma dinámica y flexible. Y aunque intenté describirlos ordenadamente, debo confesar que en ocasiones se dieron simultáneos o se repitieron cuando se requería. En la ilustración número dos (2), se puede apreciar el carácter dinámico de dicho proceso.

Ilustración N° 2: Momentos de la Investigación



Fuente: Ilustración elaborada por Mascareño (2018).

Técnicas de Indagación Cualitativa: ¿Cómo realicé el Viaje Investigativo?

Según De Souza (2009) En las investigaciones de naturaleza cualitativa es fundamental que las técnicas de indagación de la información sean abiertas y flexibles de manera que permitan que el investigador se sumerja

en el fenómeno en estudio. Por ello, en este trabajo heurístico emplee las entrevistas y los testimonios focalizados como técnicas que me permitieran generar la evidencia sobre el tema investigado.

Testimonios focalizados:

Es una técnica cuya intención es "...solicitar un testimonio oral o escritos a una o más personas que han vivido determinadas experiencias personales, o que han sido testigos de un suceso histórico o social" (Briones, 1992, p.72). Son narraciones de experiencias vividas, mediante las cuales el versionante podrá evocar recuerdos, relatar anécdotas y describir e interpretar los significados del fenómeno investigado.

Los testimonios focalizados en esta investigación los solicité al inicio del trabajo heurístico para que los docentes de la UPEL-IPB relataran de modo escrito las representaciones y significaciones del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana. De los ocho actores docentes que participaron en la investigación, sólo cuatro de ellos realizaron los testimonios focalizados, dado que algunos de ellos tuvieron inconvenientes para elaborar el escrito en el momento de la solicitud. No obstante, los testimonios realizados por algunos versionantes fueron de gran utilidad, porque pude identificar las primeras unidades temáticas y categorías sobre la esencia del fenómeno indagado y tomé decisiones sobre las intenciones de la investigación propuestas inicialmente.

Posteriormente a la solicitud de testimonios escritos, invité a los protagonistas de la experiencia a participar en interacciones dialógica o entrevistas abiertas para compartir, aclarar, enriquecer y profundizar los hallazgos encontrados inicialmente en las narraciones escritas elaboradas por ellos sobre el fenómeno indagado.

Entrevista abierta:

En la investigación utilicé la entrevista abierta para profundizar en los significados del saber didáctico construido por el docente de la UPEL-IPB durante la experiencia de vida cotidiana. Esta técnica de indagación cualitativa la concebí como una conversación placentera y amena "...donde el informante es invitado a hablar libremente sobre un tema, y las preguntas del investigador, cuando son realizadas, buscan dar más profundidad a las reflexiones" (De Souza, *ibídem*, p. 213). La entrevista me permitió interactuar dialógicamente con los versionantes comprometidos con el estudio y además, logré que expresaran libremente su mirada o percepción acerca de la construcción del saber didáctico en la experiencia de vida cotidiana y las significaciones emanadas de dicho proceso.

Previo a la realización de la entrevista diseñé una guía de conversación con temas e interrogantes que sirvió de orientación y referencia durante el diálogo. Esta guía no fue asumida como un protocolo de conversación, es decir, como un conjunto de reglas a seguir, más bien, fue una herramienta flexible y de apoyo para organizar aquellos aspectos que sobre el fenómeno estudiado se debían conversar. Durante las entrevistas no seguí de modo rígido los temas e interrogantes incorporadas en la guía, por el contrario, mientras se desarrollaba la conversación surgieron nuevas interrogantes y temas inicialmente no consideradas.

Adicionalmente, a la guía de entrevista hice uso de instrumentos como grabaciones de video y audio, para registrar las experiencias subjetivas e intersubjetivas construidas por los informantes durante su devenir profesional y también, del computador y Programa Dragón Naturally Speaking para la transcripción de la misma

Por otro lado, como en las entrevistas de indagación cualitativa "...las informaciones dadas por los sujetos pueden ser profundamente afectadas por la naturaleza de ese encuentro" (De Souza, *ibídem*, p.176), es decir, por la dinámica y relación que se establece entre investigador y los entrevistados

en un determinado escenario social. En esta investigación, fui respetuosa del horario y lugar sugerido por el versionante para la realización de la entrevista e intenté no revelar abiertamente mi propia percepción del fenómeno estudiado, para lograr que los docentes expresaran libremente sus ideas y no restringiera sus relatos a mi visión como investigadora. Eso trajo como beneficio la generación de una densa información, rica en anécdotas, vivencias, reflexiones, aprehensiones y significados sobre el saber didáctico.

De igual modo, durante las entrevistas la empatía sujeto – sujeto fue fundamental para desarrollar gratas conversaciones sobre las experiencias de vida que permitieron a los actores docentes construir su saber didáctico y respectivos significados. Haber logrado un clima de confianza, calidez y cordialidad durante los encuentros dialógicos me permitió ponerme en el lugar del otro y generar una conversación agradable, llena de aprendizajes, reflexiones y frases elocuentes representativas del saber didáctico erigido por los versionantes a lo largo de su historia de vida cotidiana.

Durante el transcurrir de las entrevistas aprecié que los actores docentes se sintieron a gusto narrando sus experiencias de vida docente, e incluso, algunos llegaron a comentar lo placentero que fue el haber participado en dicho encuentro, dado que les permitió reflexionar y compartir sus significados sobre el saber didáctico. Entre estos comentarios, cito el de la doctora Nellys Castillo, quien al final de la entrevista dijo:

-...déjeme decirle que estuvo muy rica la conversación, estuvo muy sabrosa y pienso que es una innovación que usted podría escribir en su trabajo como investigadora, porque siento que no fue una entrevista estructurada como tal, sino que fue más bien una interacción (...) me permitió reflexionar sobre algo que yo tengo allí como punto de honor y es la revisión sobre mi vida profesional... (RE-NC-31/01/2018).

- Yo no me puedo llevar todo eso que yo he aprendido, a alguien le tiene que servir y no sólo a aquellas personas de las que yo he sido tutora o jurado o a mis compañeros de trabajo (...) Es más, a los que menos les ha llegado eso es a mis compañero de trabajo, porque cada uno anda en su propio proceso y de repente nosotros no nos

encontramos mucho y eso es mezquino, porque todos tenemos mucho que decirnos y que ayudarnos... (RE-NC-31/01/2018).

En este comentario, la doctora Nellys no sólo destacó su apreciación sobre lo innovadora y agradable que fue la realización de la entrevista como técnica de indagación cualitativa, sino que además, manifestó su importancia, dado que le permitió reflexionar sobre la necesidad de compartir los saberes que ha erigido como docente a lo largo de su vida cotidiana. Según ella, es fundamental generar espacios entre los docentes para compartir saberes y aprendizajes que ayuden a otros a construir su propio camino como enseñante y a enfrentar los desafíos particulares de su práctica pedagógica.

En suma, en la investigación realicé un total de ocho (8) entrevistas, una por cada versionante. Con cada entrevista logré que los docentes narraran de modo detallado y en su propio lenguaje lo vivido en su realidad. Nunca fue mi intención aplicarla como una técnica de búsqueda de datos, sino como un encuentro dialógico del que emanaron evidencias marcadas por la dinámica del escenario social donde desenvuelven los sujetos entrevistados y sus interacciones sociales. El encuentro representó una oportunidad maravillosa para conocer ampliamente las experiencias vividas por los mediadores de la UPEL-IPB y las significaciones del saber didáctico provenientes de las mismas.

Análisis y Exégesis de la Evidencia:

Elucidación de las Perspectivas del Saber Didáctico del Docente durante el Navegar Investigativo

En cuanto al análisis e interpretación de la evidencia González de Flores y Hernández Gil (2011) reseñan que este es un proceso innovador, el cual invita al investigador a construir su propio diseño para procesar la información recabada en el escenario de la investigación. Es por ello que, durante la investigación llevé a cabo la revisión de diversos modelos de

análisis e interpretación propuestos por otros investigadores y autores, como un marco de referencia para la construcción de un plan de análisis e interpretación propio, emergente y ajustado a la naturaleza del estudio.

Específicamente, para el análisis y exégesis de la evidencia generada empleé la lectura analítica, categorización, codificación, articulación y teorización de la evidencia. Todo ello con la intención de lograr la construcción de una teoría sustantiva, cimentada en los testimonios hablados y escritos de los docentes de la UPEL-IPB, sobre los significados del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana. Dicho proceso lo explicaré con detalle en el cuarto paraje de este informe de investigación, por considerar que el mismo requiere un apartado en el cual se destaque las particularidades del diseño emergente, elaborado para elucidar las distintas perspectivas o representaciones expresadas por los protagonistas de la experiencia sobre el saber didáctico.

***Credibilidad y Legitimación de la Evidencia:
Confianza en la Información Labrada e Interpretada durante la
Andanza Investigativa***

Para asegurar la credibilidad y legitimación de la evidencia generada durante la investigación, devolví la información a los sujetos comprometidos en el estudio. Consideré las ideas de Vasilachis de Gialdino (2006), quien señala que en las investigaciones cualitativas la devolución de la evidencia a los versionantes es una acción que permite reafirmar la participación de los mismos, fortalecer hallazgos, aclarar ideas y corregir errores de transcripción e interpretación.

Por ello, durante el trabajo heurístico puse a disposición de los docentes de la UPEL-IPB, no sólo la transcripción completa y literal de las entrevistas realizadas, sino también las categorías producidas de los testimonios orales y escritos. Todo ello con la intención de darle valor y reconocimiento a las

ideas y representaciones expresadas por los sujetos en sus narrativas y también, para que tuviesen la oportunidad de pronunciarse y hacer sugerencias sobre la información transcrita, categorizada e interpretada, para mejorarla y representar en ella lo que en realidad quisieron decir. Además, con este procedimiento pretendí que los docentes dieran fe de la consideración y respeto que tuve con sus ideas, perspectivas y significados sobre el fenómeno indagado, al presentar los testimonios orales y escritos de modo completo y exacto a como fueron expresados durante la investigación.

Otro procedimiento considerado para darle credibilidad y legitimación a la evidencia producida durante el trabajo heurístico, fue la codificación. La codificación según La Torre (2003), además de permitirle al investigador organizar y articular la información generada durante el proceso heurístico, también sirve para darle reconocimiento como evidencia legítima de las opiniones expresadas por los versionantes durante el trabajo heurístico. En este caso, darle un código a la evidencia no sólo me sirvió para ordenar las unidades de significados e integrarlas, sino además, para proporcionarle una etiqueta representativa de los testimonios orales y escritos erigidos por los protagonistas de la experiencia en distintos momentos de la labor investigativa.

Finalmente, para darle legitimación y credibilidad a la evidencia generada durante la investigación hice uso de la triangulación o articulación de la información producida. Esto lo hice con el propósito de percibir "...intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno" (Leal, 2005, p. 116). O dicho de otro modo, lo realicé con la intención de contrastar las distintas miradas de los versionantes con otras fuentes para visualizar hallazgos en medio de la convergencia y divergencia de las categorías emanadas de la evidencia.

Las modalidades de triangulación asumidas en la investigación fueron las siguientes:

Triangulación entre la Información expresada por los Versionantes:

Acá contrasté la evidencia expresada por los docentes seleccionados, para observar coincidencias entre sus ideas y llegar a categorías esenciales sobre el significado del saber didáctico construido en la experiencia de vida cotidiana. Específicamente, consideré la mirada de ocho (8) docentes de la UPEL-IPB, quienes mediante los testimonios escritos y orales ofrecieron una densa, rica y necesaria información para la comprensión del tema objeto de estudio.

Triangulación de los Hallazgos encontrados con los Referentes Teóricos:

En este caso, los referentes teóricos no sólo me sirvieron para fundamentar el fenómeno en estudio, sino también, para contrastarlos con la evidencia generada de la realidad subjetiva e intersubjetiva de los docentes seleccionados. Finalizado estos pasos, realicé una descripción de los hallazgos revelando las categorías esenciales y la articulación entre ellas, es decir, elaboré una construcción teórica sobre los significados del saber didáctico procedentes de la experiencia de vida cotidiana, que pudiese ser revisado y legitimado por los versionantes.

Generación de la Teoría Sustantiva: Propositiones en la Bitácora del Viaje Heurístico Emprendido

Leal (ob. cit.) afirma que en el paradigma interpretativo las investigaciones persiguen la construcción de teorías orientadas a comprender maneras específicas de la vida social. Literalmente, el autor expone que, las teorías generadas en las investigaciones cualitativas "...no deben evaluarse en términos de criterios exteriores, sino en términos de su coherencia, consistencia, poder interpretativo y de si posee sentido para quienes se investiga" (p.123). En este tipo de estudio, no fue mi intención comprobar

teorías universales ya estudiadas y verificadas científicamente, sino más bien, acercarme fenomenológicamente a la construcción de una teoría donde se pudiesen develar los significados del fenómeno en estudio desde la mirada y voces de los actores sociales implicados en el proceso heurístico.

En atención a lo planteado por el autor, en la investigación hice uso de mis capacidades creativas para hurgar, organizar, interrelacionar, realzar, interpretar, ilustrar y develar en el presente corpus teórico los hallazgos encontrados en la realidad estudiada. Particularmente construí una teoría "...caracterizada por el modo de mirar el fenómeno de estudio, de organizar sus elementos y representaciones conceptualmente, a través de una red de relaciones" (Leal, *ibídem*, p. 122). O dicho de otro modo, erigí una teoría sustantiva cimentada en los testimonios hablados y escritos de los docentes de la UPEL-IPB acerca de los significados que tienen para ellos el saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana.

Para Yunis y Urbano (2005) las teorías sustantivas son un conjunto de proposiciones que "...tratan de describir intensamente un sujeto, grupo o población situándolos en contexto o escenario y en una dimensión temporal específica" (p.92). Por ello, en esta investigación di cuenta de los actores – sociales, revelé sus experiencias y escenarios en los cuales se han desenvuelto a lo largo de la historia de vida. En esta investigación, aproximarme al contexto natural de los docentes de la UPEL-IPB y a sus vivencias me permitió realzar los significados dados al saber didáctico, reinterpretarlos, teorizarlos y revelarlos en este informe de tesis como hallazgos emergentes.

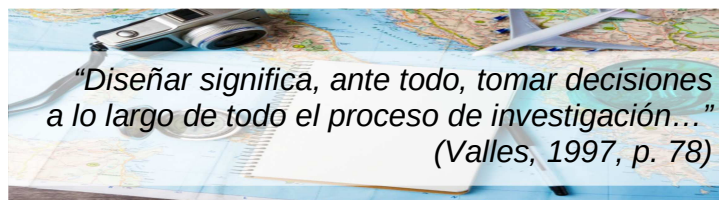
Estos hallazgos emergentes los plasmé en este corpus teórico al que consideré metafóricamente como una bitácora del viaje heurístico emprendido, por cuanto me sirvió para reunir las distintas reflexiones, comprensiones y representaciones alusivas al tema investigado. Asimismo, en esta bitácora revelé mis percepciones e interpretaciones sobre el fenómeno estudiado y las vivencias y aprehensiones sobre el camino

heurístico andado. En esta investigación, más que un instrumento heurístico, fui una investigadora pensante y actuante, que en todo momento dejó ver sus apreciaciones y reflexiones sobre el tema indagado y las decisiones metodológicas para triangular e interpretar la evidencia producida durante el viaje heurístico.

En resumen, la teoría sustantiva construida es el producto teórico - no acabado - de las distintas miradas que sobre el saber didáctico tienen un grupo de docentes universitarios comprometidos con la educación. En esta, articulé y sustenté de manera dinámica y reflexiva las opiniones de los docentes sobre tema objeto de estudio con las posturas teóricas de autores, la visión de la tutora y las mías como investigadora reflexiva e intérprete de segundo orden.

CUARTO PARAJE

TRAVESÍA RECORRIDA PARA LA EXÉGESIS Y TEORIZACIÓN DE LOS SIGNIFICADOS DEL SABER DIDÁCTICO: UN DISEÑO EMERGENTE



En este paraje del informe de tesis quiero compartir la travesía recorrida para la exégesis y teorización de la evidencia generada durante el estudio. Decidí darle este espacio, porque me pareció importante destacar el diseño construido para llevar a cabo la organización, categorización, articulación, interpretación y teorización de la información recabada sobre el saber didáctico. Para Valles (ob. cit.) diseñar durante el proceso de investigación "...significa, ante todo, tomar "decisiones" (p.78), y esto, fue precisamente lo que viví a lo largo del trabajo heurístico, una toma de decisiones permanente sobre cada una de las acciones a seguir como investigadora.

En este caso, tomé la decisión de erigir un diseño para la exégesis y teorización de la evidencia que espero sirva de referencia a otros investigadores para la realización de sus trabajos. Mi intención no fue proponer acá una receta, sino más bien relatar lo hecho y andado para despertar en otros investigadores el talento creativo e invitarlos a erigir su camino hacia los hallazgos de las investigaciones que emprendan.

Como lo señalé en el tercer paraje, el proceso de exégesis y teorización de la evidencia no fue concebido, ni desarrollado como un conjunto de etapas rígidas y lineales durante la investigación; sino como momentos dinámicos a los que recurrí varias veces para tener una mirada más completa y comprensiva del fenómeno estudiado. Este diseño provino de la propia naturaleza y características de la investigación, y del deseo por encontrar

una vía o modo para poder organizar, reducir, categorizar, interpretar y respaldar teóricamente la extensa y rica información producida con los testimonios orales y escritos a lo largo del estudio.

Confieso que al tener en mis manos la evidencia, intenté comenzarla a interpretar y teorizar empleando diseños de análisis propuestos por otros autores e investigadores, pero en ese momento sentí que no encajaban, no se ajustaban a las características del estudio, ni a mi modo de percibir dicho proceso. Entonces, siguiendo las orientaciones de mi tutora quien fue otro sujeto actuante y pensante que me acompañó en la investigación, tomé la decisión de generar un diseño propio, emergente y ajustado a las particularidades del trabajo fenomenológico – hermenéutico iniciado.

Este diseño para la exégesis y teorización de los significados del saber didáctico lo llevé a cabo a través de cuatro (4) momentos que pueden apreciarse en la ilustración N°. 3:

Ilustración N° 3: Momentos del Proceso de Exégesis y Teorización de la Evidencia en la Investigación.



Fuente: Ilustración elaborada por Mascareño (2018).

En la ilustración número tres (3), se observa el carácter dinámico del proceso de exégesis y de teorización de la evidencia. También, el carácter participativo e interactivo entre los protagonistas de la experiencia y mi persona, ya que los invité a dar opiniones durante la interpretación de los testimonios orales y escritos, aportando nuevos significados sobre el saber didáctico y proponiendo mejoras a las transcripciones e interpretaciones realizadas, para darle a la evidencia su respectiva credibilidad y legitimación. En las líneas que siguen expliqué con detalle cada uno de estos momentos.

Momentos del Proceso de Exégesis y Teorización de la Evidencia en la Investigación

Primer Momento: Transcripción y Lectura analítica de la Evidencia

Este momento abarca la transcripción y lectura analítica de la información producida con los testimonios escritos y encuentros dialógicos realizados durante la investigación. Desde el mismo momento en que decidí ir al encuentro con los protagonistas de la experiencia para que compartieran sus experiencias de vida cotidiana y significaciones sobre el saber didáctico, me pregunté ***¿Qué hago con la evidencia generada en la investigación?*** Después de un largo reflexionar sobre esta interrogante, decidí iniciar el proceso de interpretación y teorización de la evidencia transcribiendo o trasladando los testimonios orales y escritos a un documento digital que expresara cada idea, anécdota, deliberación, percepción y representación señalada por los docentes sobre el saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana.

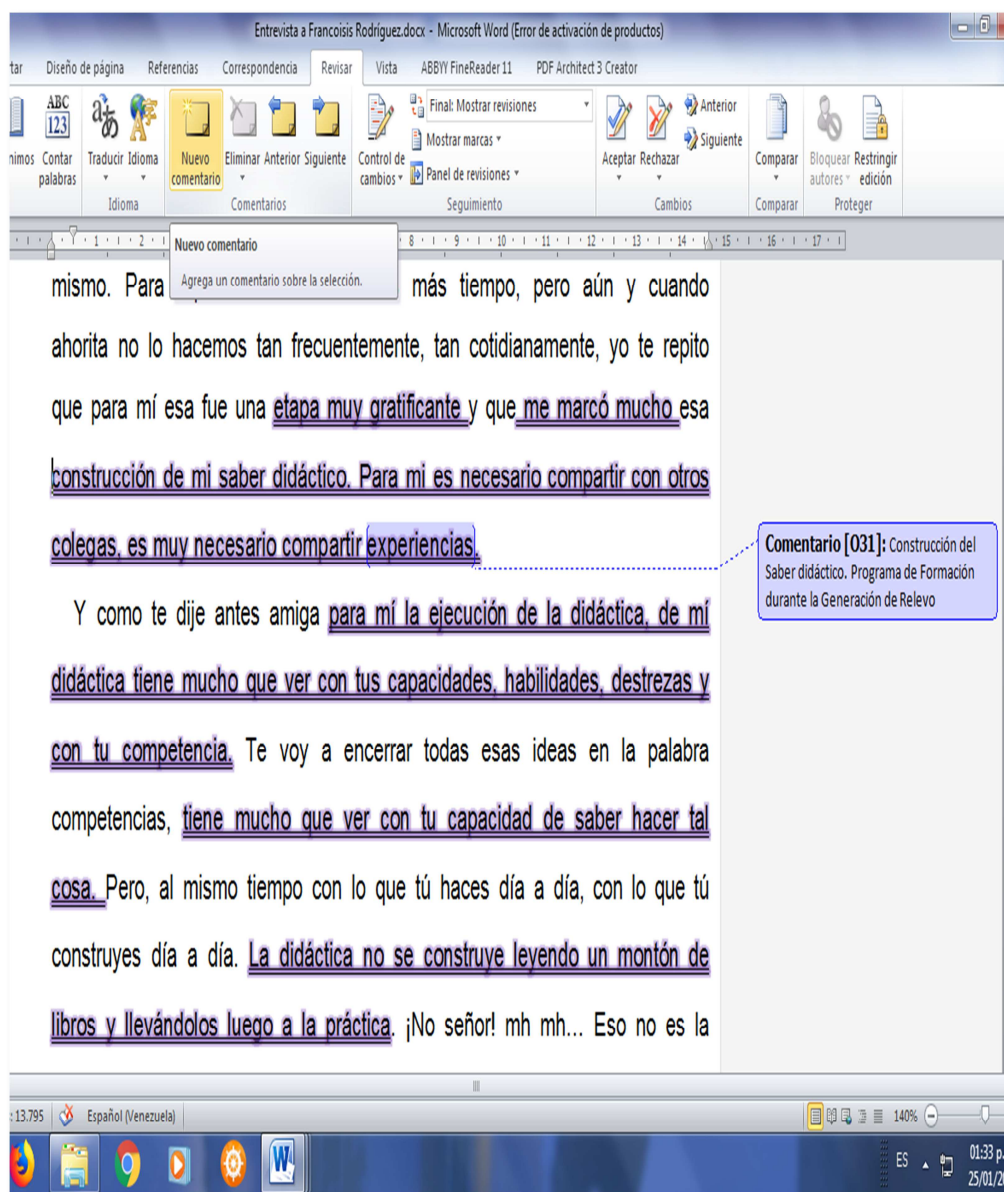
Este trabajo fue arduo en el caso de las entrevistas, porque las narraciones orales grabadas fueron extensas y aunque empleé un programa computarizado denominado DRAGÓN NATURALLY SPEAKING, versión 12.0 que me permitió transformar rápidamente los audios en texto, mediante

el dictado de voz; igual invertí mucho tiempo y esfuerzo al querer representar lo más fielmente posible las experiencias e ideas relatadas por los versionantes durante las interacciones dialógicas establecidas conmigo. Igualmente, aunque la labor de las transcripciones fue intensa y agotadora, también fue reveladora e interesante, porque durante la escucha de las grabaciones y la transcripción de los testimonios pude ir haciendo lecturas y relecturas de las informaciones e identificando unidades de significados y categorías iniciales.

Luego de culminar las transcripciones de los testimonios, las envié por correo electrónico a los protagonistas de la experiencia para que confirmaran la legitimidad y credibilidad de estas y sugirieran algún cambio. Asimismo, continué realizando relecturas a los documentos transcritos, porque según Schettini y Cortazzo (2000) esto ayuda "...a familiarizarnos con la evidencia y detectar los temas más significativos" (p. 75). En lo particular, la relectura me permitió, resaltar párrafos, frases, palabras claves o etiquetas verbales representativas de la mirada de los versionantes sobre el fenómeno estudiado.

Para destacar las frases o etiquetas verbales que me conllevaran a la construcción de categorías y subcategorías, recurrí a la técnica de subrayado y a la herramienta de Microsoft Word "Nuevo Comentario" ubicada en la pestaña "Revisar", con la intención de resaltar aquellos aspectos sobre los que estaba hablando el actor docente en ese apartado del testimonio. En la siguiente ilustración puede visualizarse dicho procedimiento:

Ilustración N° 4: Ejemplo del subrayado de etiquetas verbales e identificación de categorías iniciales.



Fuente: Elaborado por Mascareño (2018) con evidencia producida en encuentro dialógicos durante la investigación.

En la ilustración número cuatro (4), puede apreciarse el subrayado de frases, palabras claves y oraciones relacionadas con el fenómeno estudiado.

De igual manera ilustro un ejemplo del empleo de la herramienta “comentario”, en el cual resalto el tema sobre el cual hace mención el versionante durante su testimonio y el momento de su historia de vida que tiene relación con la construcción del saber didáctico y sus significaciones.

Este procedimiento fue posible, porque durante la lectura analítica de los testimonios mantuve lo que De Souza (2009) llama una “relación interrogativa con la evidencia” (p. 291). Mientras realizaba las lecturas y relectura de los testimonios me preguntaba ***¿De qué está hablando el docente en este párrafo? ¿Qué dice el versionante acerca de la construcción del saber didáctico durante la experiencia de vida cotidiana? Y ¿qué significados atribuye al saber didáctico construido?*** Hacerlo de este modo, me ayudó a sumergirme con profundidad en la información, subrayar ideas relevantes, no perder de vista ningún detalle y abstraer categorías preliminares.

En suma, intenté llevar una relación interrogativa y dialógica con los testimonios transcritos, para que los versionantes me hablaran una vez más a través de los textos y me permitieran llegar a “...frases que parecen particularmente esenciales sobre el fenómeno estudiado” (Van Manen, ob. cit, p. 110). Es decir, a encontrar expresiones llenas de percepciones y aprehensiones del actor – docente sobre el tema objeto de estudio.

Segundo Momento: Organización, Categorización, Codificación y Primera Interpretación de la Evidencia

Para la reducción y organización de las unidades de significados tomadas de los testimonios transcritos diseñé dos matrices. En uno incorporé la mirada actor docente sobre el proceso de construcción del saber didáctico y en el otro, los significados expresados sobre el saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana. De este modo, la organización de la evidencia la realicé en atención a las dos grandes temáticas indagadas en el

estudio y referidas en las intenciones de la investigación. Un ejemplo de estas matrices diseñadas puede apreciarse en la siguiente ilustración:

Ilustración N° 5: Ejemplo de Matriz diseñada para la organización, codificación, categorización y primera interpretación de la evidencia.

página Referencias Correspondencia Revisar Vista ABBYY FineReader 11 PDF Architect 3 Creator

Segunda Matriz:

Significados del saber didáctico construido por la doctora Nellys Castillo durante la experiencia de vida cotidiana.

Testimonio del actor docente	Frases o etiquetas verbales	Categorías/subcategorías	Exégesis
- "...lo práctico definitivamente tiene que ver con la didáctica, pero el elemento didáctico no es algo abstracto, sin relación con ningún concepto, no es lo instrumental. Yo me niego a creer que la didáctica es lo instrumental" (RE-NC-SSD-31/01/2018)	- "...lo práctico definitivamente tiene que ver con la didáctica - "...el elemento didáctico no es algo abstracto - Yo me niego a creer que la didáctica es lo instrumental	La didáctica es un saber práctico La didáctica es un saber teórico - Tiene un fundamento teórico - No es un saber abstracto, ni indefinido Visión técnica de la didáctica - La didáctica no es instrumental	En este testimonio la doctora Nellys Castillo señala que la didáctica es un saber práctico. Dicho saber no es abstracto, instrumental, ni indefinido. La didáctica tiene un fundamento teórico que la erige y orienta.
- "...yo asocio la didáctica con unos modelos de enseñanza, por mi formación. Pero también yo entiendo que esos modelos de	- "...asocio la didáctica con unos modelos de enseñanza - Esos modelos de enseñanza a su vez están relacionados	Didáctica articulada - La didáctica no es un saber autónomo - La didáctica se vincula	Para la profesora Nellys Castillo la didáctica no es un saber autónomo. La didáctica se articula

l (Venezuela)

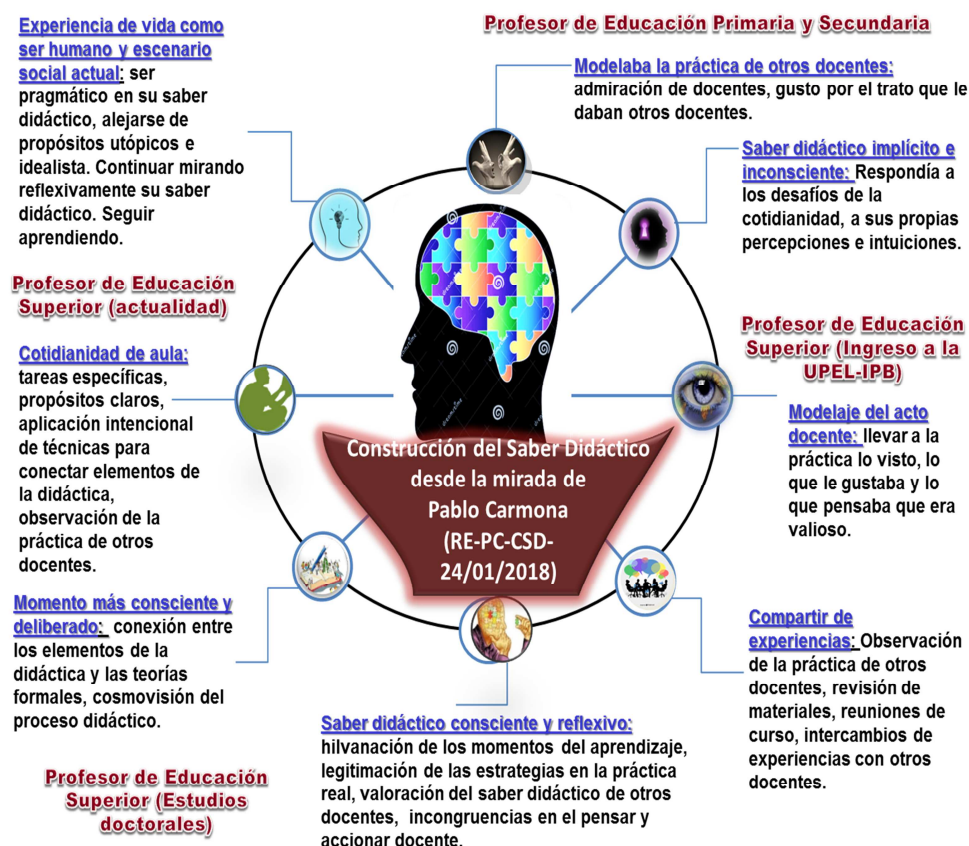
Fuente: Matriz elaborada por Mascareño (2018), con la evidencia producida durante la investigación.

En la parte superior de la matriz o gráfico coloqué la **temática otorgada a las Unidades de significados** extraídas de los documentos transcritos. En la columna izquierda, incorporé la **mirada del protagonista sobre la temática** o la expresión literal de la evidencia generada con los testimonios escritos y entrevistas. A estas unidades de significados les asigné un **código**, que me permitiera con letras y números reconocer en ellas las técnicas con las cuales se había generado la evidencia (entrevista o testimonio focalizado), el nombre del versionante que proporcionó la información, la temática central del estudio a la que pertenece dicho testimonio (construcción del saber didáctico o significados del saber didáctico) y la fecha en que se generó el relato oral o escrito.

En la segunda y tercera columnas añadí las **etiquetas verbales, categorías y subcategorías** emanadas de la propia percepción de los versionantes y la mía como investigadora acerca de lo expresado por el actor - docente. Finalmente, en la cuarta columna, agregué una primera interpretación o exégesis de la evidencia, en la que establecí una relación dialógica entre la mirada del versionante y la mía como investigadora acerca del fenómeno investigado.

Culminado este procedimiento, decidí reducir las unidades de significados, etiquetas verbales y categorías organizadas en las matrices, mediante infografías e iconografías, ya que las representaciones gráficas según Coffey y Atkinson (2003) son técnicas que permiten ilustrar relaciones semánticas complejas entre las categorías esenciales y presentar al lector la evidencia de manera más resumida y atractiva. Concretamente en la investigación diseñé dos representaciones gráficas por actor-docente, en una presento su mirada sobre la construcción del saber didáctico durante la experiencia de vida cotidiana y en la otra, los significados expresados por estos acerca del saber didáctico construido. Un ejemplo de estas representaciones gráficas se puede visualizar en la ilustración número seis (6):

Ilustración N° 6: Ejemplo de Infografía elaborada con etiquetas verbales, categorías y subcategorías emanadas de la evidencia producida con los testimonios de cada actor – docente.



Fuente: Representación gráfica elaborada por Mascareño (2018) con evidencia generada de los testimonios orales y escritos durante la investigación.

Finalizado este momento, envié por correo electrónico las representaciones gráficas con la categorización de la evidencia a los actores-docentes, para que dieran sus impresiones y sugirieran mejoras a las mismas (Ver otras representaciones gráficas con categorías y subcategorías emanadas de la evidencia generada durante la investigación en Anexo A).

Tercer Momento: Proximidad Dialógica entre Categorías

Mientras realizaba el proceso de organización, codificación, categorización e interpretación inicial de la evidencia en matrices y representaciones gráficas, aprecié coincidencias entre los testimonios narrados por los versionantes. Por ello, en este momento del proceso de exégesis y teorización de la información decidí llevar a cabo una triangulación o proximidad dialógica entre las categorías generadas de la evidencia aportada por actores – docentes durante la investigación.

Aunque mi intención en este trabajo no se centró en llegar a los significados esenciales del saber didáctico, como aquellas cualidades generalizadas y repetitivas del fenómeno indagado. Sino más bien, buscar desde una visión existencialista los significados esenciales como representaciones subjetivas e intersubjetivas edificadas por el docente sobre el saber didáctico, a partir de sus experiencias de vida. En este estudio, si me pareció interesante realizar la triangulación o proximidad dialógica entre las categorías producidas durante la investigación, porque el sujeto no construye sus percepciones o ideas de manera aisladas en su mundo, sino en compañía de sus pares.

Entonces, lo que hice concretamente en este momento fue articular o integrar en una nueva matriz, las etiquetas verbales y categorías emanadas de los testimonios orales y escritos proporcionados por cada versionante. Todo ello, con el propósito de buscar nuevas categorías o subcategorías esenciales sobre el saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana. A este tercer momento lo denominé ***proximidad dialógica entre categorías***, porque mientras organizaba las etiquetas verbales por categorías para ver sus coincidencias, percibí una especie de intercambio dialógico o compartir de ideas entre los testimonios de los docentes sobre el saber didáctico

La proximidad dialógica o articulación entre categorías fue de gran ayuda no sólo porque pude apreciar la mirada particular de cada docente sobre la construcción de saber didáctico durante la experiencia de vida cotidiana y sus significaciones, sino porque además, me permitió vincular las opiniones, creencias, aprehensiones y visiones compartidas por los versionantes. Un ejemplo de la matriz empleada para llevar a cabo la proximidad dialógica entre categorías es el siguiente:

Ilustración N° 7: Ejemplo de matriz construida para llevar a cabo la proximidad dialógica entre categorías.

MATRIZ.docx - Microsoft Word (Error de activación de productos)

Herramientas de tabla

Diseño Presentación

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26

MATRIZ: PROXIMIDAD DIALÓGICA ENTRE CATEGORÍAS

Coincidencias en los Significados del Saber Didáctico construidos durante la experiencia de Vida Cotidiana por el docente de la UPEL-IPB

CATEGORIA: PREOCUPACIONES Y DESAFÍOS DIDÁCTICOS

Subcategoría	Frases y/o etiquetas verbales emanadas de la evidencia producida durante las entrevistas y testimonios escritos por los docentes de la UPEL-IPB			
Visión técnica, desarticulada y descontextualizada de la didáctica.	Francois -La didáctica no es un hacer mecánico de acciones (RE-FR-SSD-15/03/2018) -La didáctica no es una práctica pura, vista como un tecnicismo (RE-FR-SSD-15/03/2018)	Nellys -La didáctica algunos la entienden como el brazo técnico... (RE-NC-SSD-31/01/2018) -En esa visión técnica, el docente no establece relación entre la didáctica y los modelos curriculares y educativos (RE-NC-SSD-31/01/2018) -El docente no reflexiona, no tiene un momento para reflexionar sobre esa didáctica que él va a implementar (RE-NC-SSD-31/01/2018) -El docente está mirando la didáctica de una forma descurricularizada y descontextualizada (RE-NC-SSD-31/01/2018)	Josmary -La didáctica es el brazo práctico, pero no instrumental, ni mecánico de la pedagogía (TF-JJ-SSD-23/05/2017) -La didáctica debe ser reflexionada (RE-JJ-SSD-07/03/2018) -Las realidades cambian, los estudiantes no son los mismos (RE-JJ-SSD-07/03/2018) Esequiel: -La didáctica no es un asunto de mera intuición o de instinto (TF-ER-SSD-06/06/2017) -La didáctica es un quehacer de intencionalidades, de propósitos previamente planificados, de comprensión y valoración de contextos (TF-ER-SSD-06/06/2017)	Pablo -El docente debe ser consciente de las teorías formales que respaldan su saber didáctico (RE-PC-SSD-24/01/2018). -Es necesario tener una cosmovisión de los elementos de la didáctica y conocer la relación que existe entre ellos (RE-PC-SSD-24/01/2018). -Saber conectar el método con la técnica, la técnica con el procedimiento, las estrategias con la evaluación y estas con los modelos de enseñanza, de aprendizaje y los paradigmas es fundamental (RE-PC-SSD-24/01/2018).
	Yicseil -Observar el clima social y escolar es muy importante para tomar decisiones didácticas (RE-YA-SSD-19/02/2018) -Si el profesor no considera su propia realidad y la de sus estudiantes no podrá conducir adecuadamente la enseñanza. (RE-YA-SSD-19/02/2018)			

401 Español (Venezuela)

Fuente: Matriz elaborada por Mascareño (2018) con la evidencia generada durante la investigación.

En la parte superior de la matriz destaqué la temática y categoría sobre la cual coinciden las opiniones de los versionantes. En la columna izquierda,

refiero la subcategoría emanada de los testimonios y en las columnas del lado derecho, realzo el nombre del docente y las frases o etiquetas verbales coincidentes.

Terminada la construcción de la matriz, reduje aún más la evidencia elaborando una representación gráfica en la que pude articular y resaltar las categorías centrales, principales y subcategorías producidas progresivamente a lo largo de la investigación. A continuación presento dicho procedimiento en la ilustración número ocho (8).

Ilustración N° 8: Infografía para la articulación de categorías esenciales.



Fuente: Ilustración elaborada por Mascareño (2018) con categorías emanadas del proceso de organización, categorización y articulación de la evidencia.

Cuarto Momento: Exégesis y Teorización de las Categorías Esenciales

Culminada la integración de categorías en representaciones gráficas, llevé a cabo una descripción, exégesis y teorización de las mismas. Aquí establecí una especie de relación dialógica entre la mirada de los docentes de la UPEL-IPB, la postura teórica de autores y la mía como investigadora. Este momento me permitió comprender de modo profundo el fenómeno investigado y develar los hallazgos encontrados en torno a los dos temas centrales de la investigación. Estos son:

- ***Construcción del saber didáctico durante la experiencia de vida cotidiana.***
- ***Significados del saber didáctico construidos durante la experiencia de vida cotidiana.***

Del primer tema emergió la categoría: Construcción del saber didáctico: proceso profundamente existencial y de ella emanaron cuatro (4) la subcategorías:

1. Deviene de la subjetividad del docente
2. Relaciones intersubjetivas: construcción compartida del saber.
3. Proceso experiencial, cotidiano y contextual.
4. Carácter dinámico, reflexivo y permanente de la construcción del saber didáctico.

Del segundo tema emergieron cuatro categorías y diversas subcategorías:

Primera categorías: Didáctica: Saber teórico y práctico:

Subcategorías:

1. Vinculación con la pedagogía
2. Didáctica como arte y ciencia.

Segunda categoría: Didáctica: Representación de la condición humana del docente

Tercera categoría: Sentido de la didáctica

Subcategorías:

1. Empoderamiento del aprendizaje.

2. Trascendencia del docente

Cuarta categoría: Preocupaciones y desafíos didácticos:

Subcategorías:

1. Visión técnica, inconsciente, desarticulada y descontextualizada de la didáctica

2. Anclaje y Moda en la Conducción de los Procesos Didácticos.

3. Incongruencia en el pensamiento, discurso y accionar didáctico del docente.

4. Formación permanente del docente en el asunto didáctico.

Cada una de estas categorías las interpreté y teorice con la intención de profundizar en las representaciones subjetivas e intersubjetivas de todos los docentes que me acompañaron en esta travesía heurística y de poder contrastar dichas ideas con las teorías formales.

Finalmente, todo el trabajo realizado durante la exégesis y teorización de la evidencia, me condujo a un entretejido de relaciones entre las categorías emergentes en la investigación. También, me conllevó a los hallazgos encontrados sobre el significado del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB. Seguidamente exhibo en el quinto paraje la exégesis y teorización de las categorías antes señaladas.

QUINTO PARAJE

UNA ESTANCIA PARA EXHIBIR LA EXÉGESIS Y TEORIZACIÓN DE LA EVIDENCIA GENERADA DURANTE EL VIAJE HEURÍSTICO



Este paraje es una estancia en el que exhibo la exégesis y teorización de la evidencia producida durante el viaje heurístico. Es un apartado, en el cual dilucidé las opiniones de los actores docentes sobre el fenómeno estudiado y las teorice intentando "...dar cuenta de la realidad" (Tadeo Morales, ob.cit, p. 241). Dicho de otro modo, traté de interpretar y respaldar teóricamente las temáticas y categorías emanadas de la información registrada durante el estudio, con la intención de elaborar un constructo teórico sobre los significados del saber didáctico emanado de la experiencia de vida cotidiana.

La exégesis y teorización de las categorías las presenté en este apartado, como una proximidad dialógica o entretejido múltiple entre opiniones de los docentes sobre el saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana, las posturas teóricas de los autores consultados y mis interpretaciones como investigadora. Concretamente, la elucidación y teorización la realicé sobre las categorías y subcategorías de los dos (2) temas centrales del estudio. Estos temas fueron: **a) construcción del saber didáctico durante la experiencia de vida cotidiana, y b) significados del saber didáctico construidos durante la experiencia de vida cotidiana.** En la sección que sigue exhibo de estas temáticas, ideas interpretativas y teorización.

Tema: Construcción del Saber Didáctico durante la Experiencia de Vida Cotidiana.

Como la intención principal de esta investigación fue ***“Interpretar los significados del saber didáctico contruidos durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB”***, entonces me pareció necesario investigar la construcción de esos saberes y sus significados desde la mirada del actor docente para comprender cómo se edificaron a lo largo de la historia de vida del profesor. En la siguiente ilustración revelo gráficamente las categorías principales y subcategorías emanadas de los testimonios orales y escritos de los docentes en torno a este tema central.

Ilustración N° 9: Categorías y subcategorías sobre la construcción del saber didáctico durante la experiencia de vida cotidiana



Fuente: Ilustración elaborada por Mascareño (2018) con categorías y subcategorías emanadas de los testimonios escritos y orales registrados durante la investigación.

En la ilustración número nueve (9) se aprecia como de la temática **“Construcción del saber didáctico durante la experiencia de vida cotidiana”** emergió una (1) categoría y cuatro (4) subcategorías. De cada una presento su significado, testimonios de los actores de docentes que dieron origen a la misma, respaldo teórico, mis interpretaciones como investigadora y al final de todas ellas, exhibo una ilustración que resume el engranaje entre dicha categoría y subcategoría.

Categoría: Construcción del Saber Didáctico: Proceso Profundamente Existencial

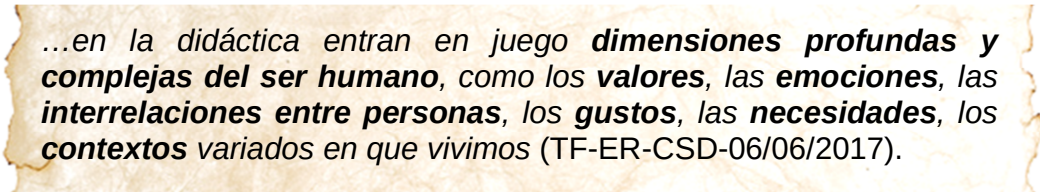
La categoría **“construcción del saber didáctico: proceso profundamente existencial”**, es el proceso llevado a cabo por el docente durante la experiencia de vida cotidiana en la que edifica su propia mirada sobre la didáctica y procede en base a ella. Según los docentes participantes en la investigación los saberes didácticos provienen de la vida misma, de la persona. Es decir, tienen relación con lo que el sujeto vive día a día, su historia de vida, lo aprendido durante su formación, el modo en que lo criaron y las relaciones establecidas con sus pares en distintos escenarios sociales. De ahí que la construcción de los saberes didácticos y sus significados emanen de un proceso profundamente existencial.

Algunas frases o etiquetas verbales que dieron origen a la construcción de esta categoría se aprecian en el siguiente testimonio de la Profesora Yicsell Alejos, quien durante la entrevista expresó lo siguiente:

...lo teórico no es lo único que te ayuda a construir tu saber didáctico, sino que también influye tu visión de vida, tus experiencias de vida, tus sentimientos, tus emociones, vivir las tristezas y vivir las alegrías. Eso forma parte también del saber didáctico que he construido hasta el momento y hoy que ya tengo 37 años de edad, así lo entiendo, por lo que he vivido, por mi formación. (RE-YA-CSD-19/02/2018).

De las expresiones: - “**lo teórico no es lo único que te ayuda a construir tu saber didáctico**”, - “**también influye tu visión de vida, tus experiencias de vida**” interpreté que la profesora Yicsell no sólo ha podido construir su saber didáctico de la formación académica recibida o de los referentes teóricos consultados sobre el dominio de la didáctica a lo largo de su historia de vida. Su saber didáctico también ha sido erigido a partir de las creencias, pensamientos y perspectivas elaboradas a partir de las experiencias vividas como persona. En otras palabras, la visión que el sujeto imprime a la didáctica ejecutada durante sus quehaceres cotidianos están marcadas por su subjetividad, lo acontecido y vivido en su mundo.

Otro testimonio que conllevó a la construcción de esta categoría principal, es el escrito por el profesor Esequiel Rojas al señalar que en la construcción del saber didáctico intervienen aspectos propios de la vida del ser humano. Literalmente señaló:



*...en la didáctica entran en juego **dimensiones profundas y complejas del ser humano**, como los **valores**, las **emociones**, las **interrelaciones entre personas**, los **gustos**, las **necesidades**, los **contextos variados** en que vivimos (TF-ER-CSD-06/06/2017).*

El testimonio escrito por el profesor Esequiel, me conllevó a interpretar que en la construcción del saber didáctico impactan aspectos significativos de la vida del docente como persona, entre ellos los valores, sus inquietudes, impresiones, apreciaciones, aspiraciones y limitaciones. Pero además, repercuten las características del escenario social donde se desenvuelve el docente y las relaciones intersubjetivas establecidas con otros seres humanos, como los estudiantes, familiares, colegas, entre otros que afectan su modo de ver y ejecutar los procesos didácticos.

Estas ideas tienen asidero teórico en Barrón (2006) al señalar que los saberes del docente son existenciales porque “...involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismo” (p.15). Los saberes del docente

son labrados más allá de las experiencias relacionadas con la práctica escolar y las relaciones intersubjetivas establecidas en el marco de las instituciones escolares. Se construyen en sus vivencias como ser humano y profesional y de cada experiencia aprende y construye su visión acerca de cómo enseñar y orientar a sus estudiantes durante el aprendizaje.

Para los testimonios expresados por los docentes encontré respaldo teórico en los planteamientos de Tardif (ob. cit.), quien indica que los saberes profesionales contruidos por el profesor son existenciales. Esto debido a que el profesor es visto como un sujeto existencial, en el sentido de la tradición fenomenológica y hermenéutica. Literalmente sobre este aspecto, el autor apunta lo siguiente:

El profesor no es sólo un sujeto epistémico que se sitúa ante el mundo en una relación estricta de conocimiento (...) Es un sujeto existencial (...) un ser en el mundo, (...) una persona completa con su cuerpo, sus emociones, su lenguaje, sus relaciones con los otros y consigo mismo. Es una persona comprometida con y por su propia historia –personal, familiar, escolar, social- que le proporciona un bagaje de certezas a partir de las cuales comprende e interpreta las nuevas situaciones que le afectan y construye por medio de sus propias acciones, la continuación de su historia. (p. 76)

En este extracto, el autor manifiesta que el docente no construye su saber solamente a partir de la relación cognitiva establecida con la realidad para conocerla. Su saber también se erige a partir de la propia existencia en el mundo, donde tiene la posibilidad de comunicarse, pensar, sentir y compartir con otras personas. Asimismo, el saber construido por el profesor es profundamente existencial, porque lo conlleva a reconocer los problemas emergentes de la realidad y a tomar decisiones prácticas sobre el modo en que debe continuar procediendo y forjando su devenir histórico.

En fin, al llevar estas ideas al plano de la didáctica puedo pensar que la construcción de dicho saber **es profundamente existencial**, por cuanto en este proceso interviene significativamente lo humano. Es decir, las andanzas,

sentimientos, incertidumbres, tropiezos, pareceres, creencias, interpretaciones y aprehensiones del profesor en su vida y sobre su vida lo conllevan a construir una representación particular sobre lo que significa lo didáctico. A partir de esta visión ejecuta acciones, vive experiencias, interactúa con las demás personas y sigue en ese andar, tratando de orientar la enseñanza y el aprendizaje mediante su saber didáctico. Es por ello y todo lo antes señalado que en esta investigación haya emergido esta categoría y respectivas subcategorías.

Subcategoría: Construcción del Saber Didáctico: Deviene de la Subjetividad del Docente.

La subcategoría **“Construcción del saber didáctico: Deviene de la subjetividad del docente”**, es aquella cualidad del profesor que da origen al saber didáctico y sus significados. Las opiniones e interpretaciones que el actor social dé a las experiencias de vida cotidiana lo conducen a elaborar sus propias representaciones y apreciaciones acerca de la didáctica. Sobre este aspecto, me apoyé en el planteamiento de Contreras (2016), para quien los saberes contruidos por el docente, a lo largo de historia de vida, provienen de su subjetividad. Es decir, de la percepción e interpretación realizada por el educador sobre su propia realidad, del significado dado por él a la enseñanza y el aprendizaje, a su labor como educador, sus estudiantes y a todo aquello que concierna al mundo de la educación.

A partir de esas interpretaciones y percepciones, considero, el profesor vive experiencias que los hacen construir y reconstruir un saber didáctico personal. Este saber, en la postura de Contreras (ibídem) no sólo se labra a partir de la relación que establece el sujeto con el mundo externo, sino también, está basado en aquellos conocimientos, deseos, intereses e ideas del profesor con características intrínsecas. Uno testimonios de vida que

cimentó esta subcategoría es el de la profesora Francois Rodríguez, quien durante la entrevista dijo:

- ***Cada profesor tiene su propia didáctica y cada didáctica depende de quién es el profesor, por ejemplo: ¿quién es Francois, quién es X y quién es X? ¡Así lo veo yo! Es que yo no puedo dejar colgado en el clóset mis valores, mis sentimientos, emociones, mi ideología, mis creencias, mi manera de ver el mundo... ¡Yo no los puedo dejar colgados! Yo me los tengo que traer para mi didáctica, porque son parte de lo soy, hago y puedo hacer. En mi didáctica aflora lo que en esencia es Francois, aflora la esencia de la persona que está ejerciendo la didáctica*** (RE-FR-CSD-15/03/2018).

Del fragmento testimonial de la versionante interpreté que cada profesor dependiendo de su propia visión del mundo y de la vida vivida construye su saber didáctico. Este saber es representativo de la individualidad del docente como ser humano, de sus convicciones, valores, inquietudes y posturas provenientes de las experiencias vividas como persona y profesional. Es un saber intrínseco constituido de las percepciones de la realidad, en el que se muestra su esencia como sujeto actuante, pensante y distinto a otras personas. Por ello, cada educador ejerce una didáctica diferente a la que ejecutan sus colegas. De ahí que ***la construcción del saber didáctico devenga de la subjetividad del docente***, es decir, de lo propio, lo singular, del punto de vista quien la ponga en práctica.

Otro testimonio que realza esta subcategoría es el de la profesora Yicsell Alejos, quien durante la entrevista señaló:

-...yo he aprendido que en la construcción de mi saber didáctico también ha sido importante lo humano, lo vivido (...) he tenido altos y bajos en mi vida que han incidido en la construcción de mi saber didáctico y tiene que ver con el enfrentar situaciones difíciles, como por ejemplo la muerte de mi abuela, ya que prácticamente mi abuela nos crió. También mi primera experiencia amorosa (...) de todas esas experiencias de vida, siento que hubo grandes aprendizajes. Todo eso permitió que yo elaborara

*mis propias conclusiones, que me cuestionara como ser humano y que entrara en conflicto conmigo misma, como mujer... Cuando yo me encuentro conmigo misma y me enamoro por primera vez todo cambia. Toda **esta experiencia me hace cambiar**, yo me volví muy sensible y comienzo a valorar la libertad, comienzo a reconocermme como Yicsel (...) **esta experiencia por supuesto se ve reflejada en mi quehacer didáctico** ya que mis estrategias cambiaron, fueron menos rígidas, hubo más humor, más risas, yo era más simpática... (RE-YA-CSD-19/02/2018).*

En su testimonio, la profesora Yicsell manifestó que algunas experiencias subjetivas tuvieron impacto en la construcción de su saber didáctico. Vivencias como ejemplo, la muerte de un familiar o una relación amorosa, generaron en ella un aprendizaje que le permitió cuestionarse, erigir ideas y cambiar como persona y profesional. Específicamente, los cambios hechos en el ámbito personal se irradiaron hacia lo profesional, cuando los quehaceres didácticos ejecutados durante su práctica fueron menos rigurosos y más bien, se tornaron hacia la flexibilidad, el buen humor, la empatía y cordialidad entre la docente y sus estudiantes.

Lo dicho por la profesora Yicsell me llevó a interpretar que **el saber didáctico deviene de la subjetividad del docente**, porque se relaciona con las ideas, opiniones y percepciones propias a las que llega el educado por lo que vive en su mundo. Es un saber permeado por las experiencias existenciales del docente, por lo que es como persona, por lo que piensa, siente y hace en su cotidianidad. En lo tocante a la subjetividad Rodríguez (2010) señala:

...la subjetividad se establece a través de lo vivido, es decir de la experiencia aprendida, por lo tanto, la subjetividad se toma como la singularidad de la percepción de la realidad y el marco de referencia a partir del cual el individuo elabora la interpretación del presente. Lo que se vive y las experiencias que quedan son personales y únicas, para quien las experimenta y por esa razón es que únicamente a su conciencia son accesibles. (p. 53)

A partir de este planteamiento, considero fundamental indagar en la subjetividad del docente para poder comprender los significados dados al saber didáctico. Hacerlo permite entender que la construcción de dicho saber es un proceso personal y propio de cada educador, forjado en el día a día y mediante las representaciones o significados atribuidos a lo vivido y acaecido en su realidad. La construcción del saber didáctico es subjetiva, porque está vinculada a la perspectiva que sobre el dominio de la didáctica edifica el profesor durante su historia de vida y en consideración a sus necesidades, intereses y pretensiones.

Adicionalmente a los testimonios antes presentados, también, despliego el de la doctora Elsy Figueroa, quien durante la entrevista realzó el carácter subjetivo de la construcción del saber didáctico, al destacar como las emociones, afectos y sentimientos experimentados en su vida han marcado de modo significativo la construcción y puesta en escena del saber didáctico. En concreto narró lo siguiente:

*- ...estar enamorada para mí ha sido fundamental (...) como vivo en el amor con mi esposo y con mis hijos, entonces **ese amor yo lo proyecto, yo lo comparto en el aula de clase. Siento que todo ese amor me hace asumir el proceso didáctico con mayor entrega, con mayor pasión y con mayor entusiasmo y dinamismo...** (RE-EF-CSD-07/02/2018).*

-Me gustaría usar ese término para representar mi saber didáctico. Para mí ha representado un enamoramiento, porque cuando estamos enamorados somos capaces de luchar, de seguir adelante, de ver la vida desde otra perspectiva. Porque quizás el que no está enamorado, tiene miedo, tiene temor, angustia, desesperanza y apatía. En cambio, el que está enamorado puede lograr más, porque tiene esa intencionalidad de lograr ese propósito. Entonces mi saber didáctico se ha construido gracias a que estoy enamorada de lo que hago, de lo que enseño, de la carrera docente (RE-EF-CSD-07/02/2018).

-...yo creo que la didáctica debe buscar eso, el enamorarse. Eso lo digo por lo que he vivido, es que yo he sido una eterna enamorada de la vida, de mis hijos, de mi esposo (...) y descubrí que enamorarme y disfrutar de lo que hago en el aula para que los estudiantes aprendan es primordial, eso me ayudó a cambiar

las estrategias, a escuchar a los estudiantes y permitirle participar para que me dijeran cómo les gustaría aprender, qué actividades eran las mejores y cómo podíamos evaluar... (RE-EF-CSD-07/02/2018).

- ...cuando estamos en ese mundo del enamoramiento nos olvidamos de ese pesar, de lo que aqueja y podemos fluir en esos procesos de enseñanza y aprendizaje. Además podemos lograr que el estudiante aprenda a llevar los contenidos o temas a su vida cotidiana, a su vida diaria (RE-EF-CSD-07/02/2018).

En el testimonio la doctora Elsy destacó la importancia de los sentimientos y emociones vividas en la construcción del saber didáctico. Señaló que el amor sentido por su familia y la vida lo comparte con sus estudiantes mientras enseña. Y ese mismo sentimiento le ha permitido posesionarse de los procesos didácticos con mayor abnegación, entusiasmo, compromiso, esperanza, valentía y dinamismo. Para la versionante, la construcción de su saber didáctico ha representado un enamoramiento que le ha ayudado a superar momentos difíciles, trabajar en la adversidad, innovar en el aula, relacionarse con sus estudiantes, escuchar las necesidades de las otras personas y reorientar sus quehaceres didácticos.

Sobre la importancia de las emociones en la educación Freire (2008) destaca que al ser la educación una práctica humana, no debe entenderse como "...una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista" (p. 136). Esto quiere decir que, el maestro no es un mero transmisor de conocimientos y técnico, aplicador de métodos y técnicas reduccionistas y mecánicas de aprendizajes. Es más bien, un ser humano impregnado de pensamientos, ideas, impresiones, aspiraciones, inquietudes y emociones que dan cierta distinción a sus acciones profesionales.

En la medida en que el docente convierta sus quehaceres didácticos en un acto de amor y de cabida a las emociones y sentimientos, no sólo se limitará a poner en práctica una serie de elementos didácticos para enseñar, sino que además, le permitirá convivir de manera armónica con sus estudiantes,

conocer sus gustos, aceptar sus diferencias, llegar a consensos didácticos y reorientar la construcción del saber didáctico con pasión, alegría, esperanza y certeza hacia el logro de las intenciones didácticas propuestas. Además, el docente realizará sus tareas cotidianas en el aula con menos temor, malestar y desidia.

En este sentido, el amor y la pasión son componentes de la subjetividad del docente que lo impulsan a construir su saber didáctico de modo permanente. El amor y la pasión según Day (2006) ayuda a los educadores a ser más conscientes de los desafíos de aquellos contextos sociales en los que enseñan y "...se preocupan por cómo enseñar y qué enseñan y quieren aprender más de ambas cosas (p. 16). Sentir amor y pasión por la docencia, la enseñanza y el aprendizaje les ayudará a los educadores a mantener una preocupación permanente por lo que hacen y deben hacer para enseñar. Los invitará a no conformarse y a continuar construyendo su saber didáctico.

En resumen, los testimonios de los versionantes participantes en la investigación y las posturas de los teóricos consultados develan que ***el saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana deviene de la subjetividad del docente***. Es decir, se originan de las percepciones y concepciones procedentes de las experiencias vividas por el profesor en la familia, la sociedad, durante su formación y las actividades profesionales. Todas estas experiencias de vida cotidiana sirven al educador para erigir ideas didácticas y orientar su pensamiento, lenguaje, sentires y acciones al enseñar.

Subcategoría: Relaciones Intersubjetivas: Construcción compartida del Saber Didáctico.

La subcategoría "**Relaciones intersubjetivas: construcción compartida del saber didáctico**", son aquellas interacciones sociales establecidas por el docente con sus pares durante las experiencias de vida cotidiana que

impactan en la construcción del saber didáctico. Los mediadores participantes en la investigación expresaron a través de los testimonios orales y escritos, que el saber didáctico además de provenir de la subjetividad del docente, también se construye de la interacción del profesor con sus estudiantes, colegas, familiares y otras personas.

Concretamente, en el diálogo establecido con el doctor Pablo Carmona durante las entrevistas, pude percibir lo significativo que son las relaciones intersubjetivas en la construcción del saber didáctico. El actor social, literalmente durante la entrevista expresó lo siguiente:

*...el proceso de observación que viví durante el Programa Generación de Relevo yo no lo olvido, porque fue realmente significativo para mí. Esa experiencia de observación, **esos momentos que viví con los docentes en el aula yo los tengo grabado, yo no los olvido** porque **aprendí viendo lo bueno**, pero también **aprendí viendo lo malo**, lo que no debiera hacerse como docente en el aula de clase (...) **vimos quien no estaba llevando una práctica organizada, elaborada, pensada y razonada**. Quien vendía una cosa en la teoría pero en la práctica no lo aplicaba. Vimos como gente se jactaba de decir soy constructivista, social constructivista pero desarrollaban una práctica 100% tecnicista en el aula de clase. Tuve la oportunidad de darme cuenta de eso y esa reflexión, es la que me fue llevando entonces a **darme cuenta de lo deliberado y lo consciente que debe ser eso diseños pedagógicos y didácticos** para ser llevados a la práctica (RE-PC-CSD-24/01/2018).*

*...una experiencia durante esa época que también me marcó mucho fue la experiencia con la profesora Francia Angulo (...) ella **me mostró la posibilidad de aplicar una didáctica mejor organizada, más consciente, más deliberada**, donde ella **invitaba sus estudiantes a contrastar la teoría que estudiaban con la práctica** y a como ir aplicando los conocimientos teóricos que nosotros en ese momento ofrecíamos a los estudiantes sobre las estrategias, la evaluación y la planificación. En ese momento **se despierta en mí la posibilidad de formarme más conscientemente** y de formarme más reflexivamente en torno los fundamentos teóricos y en cómo estos debe llevarse a la práctica... (RE-PC-CSD-24/01/2018).*

...la construcción del saber didáctico tiene que ver con los pares, con como nosotros nos acercamos más a uno de ellos que a

*otros por su manera de mirarte, de observarte, de comunicarse contigo. Eso envuelve principios que a lo mejor te agradan más que otros. Eso me parece que ayuda a la persona o coadyuva a la persona a **asimilar unos principios o supuestos didácticos cotidianos** acerca de cómo se hacen las cosas (RE-PC-CSD-24/01/2018).*

En la entrevista, el doctor Pablo Carmona comentó que durante los primeros años de experiencia como docente de didáctica en la UPEL-IPB, tuvo la oportunidad de acompañar a otros educadores en sus clases y compartir con ellos el modo en que debían ejecutarse los procesos didácticos. Ese interactuar fue significativo, porque le permitió construir su saber didáctico contrastando la práctica de sus colegas y la suya, apreciando las incongruencias entre el discurso teórico y el accionar didáctico de los educadores y viendo en el trabajo de sus compañeros la posibilidad de ejecutar un saber didáctico más deliberado y consciente. También pudo apreciar en ese compartir con sus pares, la necesidad de formarse reflexivamente en torno a los fundamentos teóricos que respaldan la didáctica y a la manera en que deben ser llevados a la práctica del docente.

De manera similar, la profesora Francois Rodríguez expresó durante las entrevistas haber vivido una experiencia significativa al inicio de la carrera profesional como docente de didáctica del IPB, en la que destaca el valor de las interacciones sociales en la construcción de su saber didáctico. Específicamente durante la entrevista señaló:

*-...**asistir a clase de otros docentes, acompañarlos y ver el accionar didáctico de otros docentes** ha sido fundamental en la construcción de mi saber didáctico (...) **ver qué de ellos me gustaba y me ayudaría a mejorar mi accionar didáctico fue muy significativo**. Por ejemplo de Francia me llamaba mucho la atención su capacidad de reflexión y de criticidad, su manera de llevar al estudiante, el cómo lo envuelve y lo lleva a expresar con lógica, con coherencia y con cohesión lo que él entiende por tal cosa (RE-FR-CSD-15/03/2018).*

*...el mismo compartir entre nosotros. Eso para mí fue algo también muy grande Olmary. Ese compartir, ese **trabajo colaborativo entre Pablo, tú y yo fue algo muy significativo** (...) Esos fueron **momentos que me marcaron y que extraño** amiga, los extraño mucho porque yo siento que esos momentos **me hicieron crecer, ese compartir de saberes hacen crecer al docente** (RE-FR-CSD-15/03/2018).*

*...para mí esa fue una etapa muy gratificante y que **marcó mucho esa construcción de mi saber didáctico**. Para mí **es necesario compartir con otros colegas**, es muy necesario compartir experiencias (RE-FR-CSD-15/03/2018).*

En el relato, la profesora Francois manifestó que haber acompañado a sus colegas durante la ejecución de sus quehaceres didácticos la ayudó a construir y reorientar el saber didáctico. Esto lo logró considerando, de la práctica de otros educadores, aquellos aspectos didácticos que le llamaban la atención e incorporándolos a su propio accionar como docente. Asimismo, la protagonista de la experiencia manifestó que los trabajos colaborativos entre los docentes y el compartir de experiencias son fundamentales para la construcción del saber didáctico, porque permite al educador aprender del otro y formarse de modo significativo como persona y profesional.

A parte de las relaciones intersubjetivas establecidas entre los docentes, los versionantes igualmente resaltaron que las interacciones sociales llevadas a cabo entre el profesor y sus estudiantes son importantes en la construcción del saber didáctico. Esto se debe a que el educador toma en cuenta las apreciaciones y opiniones de los estudiantes para revisar y renovar el modo de percibir y ejecutar la didáctica. Un relato que funda esa idea es la del profesor Esequiel Rojas, quien durante la entrevista, contó una experiencia vivida con sus educandos de pregrado, en la que estos le solicitaron hacer cambios a las actividades didácticas propuestas para el curso de filosofía. Según los estudiantes dichas actividades didácticas no estaban generando un impacto positivo en su aprendizaje. Específicamente de esta vivencia el versionante relató:

-Esa conversación con las estudiantes me movió el piso y acordamos ese día que yo iba a revisar con detenimiento todo lo que ellas me habían dicho, que yo también iba a buscar asesoría con otros docentes para buscar nuevas estrategias, nuevas actividades de evaluación, nuevas formas de enseñar, nuevos medios didácticos y lecturas más digeribles. Ellas también se comprometieron a leer más y a ponerle más interés a las actividades propuestas. Fue un compromiso mutuo y a mí me pareció bien... (RE-ER-CSD-25/02/2018).

-...a partir de ahí yo empecé a darme cuenta que tenía que variar mis estrategias, mis actividades de evaluación, mis recursos. Lo primero que hice fue quitar las tres pruebas, dejé una sola, coloqué exposiciones y trabajos escritos. Empecé a buscar lecturas más cortas, más digeribles, lecturas que inclusive no eran profundamente filosóficas pero que sí hablaban sobre temas de la formación del niño, eran más de la filosofía de la educación (RE-ER-CSD-25/02/2018).

-...los estudiantes con mucha seriedad vinieron haciendo esa evaluación de mi desempeño como docentes, me hacían sugerencias y yo durante mucho tiempo he venido recogiendo esas apreciaciones de ellos y tengo que decir, que eso me ha servido mucho, porque me han permitido cambiar muchos aspectos sobre los cuales uno no se da cuenta... (RE-ER-CSD-25/02/2018).

La experiencia vivida por el actor docente con sus estudiantes tuvo un gran significado porque le permitió reflexionar sobre sus quehaceres didácticos y cambiar las estrategias y actividades de evaluación que venía ejecutando en el curso de filosofía. También esta vivencia le permitió entender la importancia que tiene el escuchar las opiniones de sus estudiantes, pues la interacción con ellos sirve para valorar y mejorar continuamente los elementos didácticos destinados para enseñar y generar aprendizajes.

Además de la interacción intersubjetiva establecida por el docente con sus colegas y estudiantes en el ámbito profesional y laboral, los versionantes también señalaron a través de sus testimonios que el saber didáctico se edifica de las relaciones sociales llevadas a cabo con miembros de su

familia, amigos u otras personas. Al respecto el doctor Pablo Carmona durante las entrevistas expresó:

*-Esa **cercanía entre los sujetos puede activar la construcción del saber didáctico** y puede activar la enseñanza y el aprendizaje en los procesos informales, fuera del aula de clase... (RE-PC-CSD-24/01/2018).*

*-...el establecimiento de las mismas reglas de convivencia en el hogar, la manera en que tus padres las hacen, las imponen o las consensuan, allí deben aparecer o aparecen los principios didácticos. **En la misma relación de pareja, con la cercanía que uno tenido con las personas pueden aparecer estos principios didácticos**, esos principios pedagógicos que te llevan a obtener aprendizajes. De repente esos principios no los queremos, no estamos completamente de acuerdo pero igual los asimilamos y los aprendemos (RE-PC-CSD-24/01/2018).*

Sobre este mismo aspecto, el profesor Esequiel Rojas narró en la entrevista como la experiencia de ser padre y esposo le han ayudado en la construcción de su saber didáctico. Resumidamente señaló:

*-...el haberme casado contigo, que eres profesora de didáctica, pues eso **me ha ayudado muchísimo en la construcción del saber didáctico**, porque **continuamente hablamos de toda clase de temas referidos a la educación y en especial de la didáctica**. Hablamos de nuestras dificultades, sobre los que nos preocupa, sobre lo que ocurre en la educación, con nuestros estudiantes y su aprendizaje, sobre lo que nos alienta y nos place de la carrera docente (RE-ER-CSD-25/02/2018).*

*-...el hecho de que nuestras hijas vayan para la escuela también **nos hace reflexionar sobre cómo otros docentes llevan a cabo los procesos didácticos** en el aula de clase, nos hace ver muchos aspectos de la educación sobre las cuales incluso nosotros damos clase, porque **están vinculados con las estrategias que aplican los docentes** de nuestras hijas para que aprendan, **con las actividades de evaluación que les asignan** y tienen que ver hasta **con los fundamentos filosóficos que respaldan la actuación de las docentes** que les dan clase a las niñas y que **por eso de ese modo proceden didácticamente**... (RE-ER-CSD-25/02/2018).*

...eso nos ha llevado a reflexionar, nos ha llevado a asumir posturas, a entender cómo funciona el sistema venezolano e inclusive nos ha llevado a conversar esas ideas con las mismas docentes de las niñas, a plantearles situaciones y nuestro punto de vista acerca de cómo deberían hacerse las cosas... (RE-ER-CSD-25/02/2018).

De los testimonios de los profesores Pablo y Esequiel interpreté que la construcción del saber didáctico encierra un sentido social y humano, generado de la relación dialógica intersubjetiva llevada a cabo por los actores docentes en cualquier escenario social. Esto se aprecia en el relato del doctor Pablo cuando señaló que el compartir con sus padres le permitió asumir principios didácticos mediante el establecimiento de normas de convivencia en el hogar. Asimismo el profesor Esequiel realzó dicha idea, cuando comentó que las experiencias educativas vividas por su esposa en el ámbito laboral y por sus hijas en la escuela lo han conducido a reflexionar, cuestionar y asumir posturas sobre los procesos didácticos. Interactuar con miembros de su familia y compartir las vivencias de cada uno en los contextos educativo le han permitido mirar con preocupación lo didáctico y cimentar su saber.

Los testimonios antes presentados, tienen asidero teórico en los planteamientos Schütz y Luckmann (1973) quienes apuntan que el "...mundo cotidiano no es mi mundo privado, sino más bien un mundo intersubjetivo; la estructura fundamental de su realidad consiste en que es compartido..." (p. 26). La postura de los autores, vista desde el plano de la didáctica, me lleva a pensar que el compartir ideas, pensamientos y sentimientos entre el docente y sus pares, en distintos contextos, permite la construcción del saber didáctico. Esto ocurre porque la realidad vivida por el profesor es compartida con otros y lo conlleva a escuchar, sentir, pensar, opinar, equivocarse, deliberar, aprender y desaprender sobre la didáctica.

Por su parte García Fallas (2005), también funda teóricamente esta idea al declarar que en la construcción del saber la interacción y la comunicación

entre las personas son fundamentales. Según la autora las interacciones sociales son procesos permanentes de la vida humana que permite a los sujetos apropiarse de las experiencias del otro y llegar a la elaboración de significados compartidos. En este interactuar, la comunicación y el lenguaje “... trascienden los mundos privados de los participantes” (p. 16), es decir, se convierten en vehículos primordiales para el intercambio de opiniones, ideas y experiencias que permiten a los actores sociales construir puntos de vistas convergentes y divergentes sobre diversos fenómenos de la realidad.

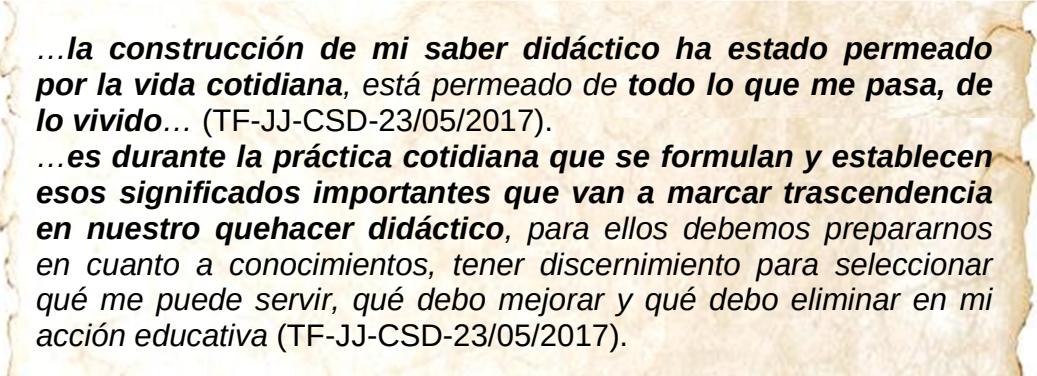
En suma, ***la construcción del saber didáctico además de provenir de la subjetividad, también se funda de la intersubjetividad***. Este saber no se edifica en la cotidianidad a partir de las experiencias vividas por un solo actor social, sino más bien, de las vivencias de este en compañía de los otros sujetos. En la medida en que el educador hace un reconocimiento de su persona como ser humano y profesional en el contexto donde se desenvuelve, simultáneamente, también hace una ilustración de sí mismo en su interrelación con las otras personas y a partir de esas interacciones se comunica y aprende. Es por ello, que la construcción del saber didáctico en la experiencia de vida cotidiana revela un mundo compartido y coexistido entre el docente y sus pares.

Subcategoría: Construcción del saber didáctico: Proceso experiencial, cotidiano y contextual.

La subcategoría **“Construcción del saber didáctico: Proceso experiencial, cotidiano y contextual”**, son características asignadas por los actores docentes al proceso de construcción del saber didáctico. Según los versionantes **la construcción del saber didáctico es un proceso experiencial y cotidiano** porque se erige a partir de las representaciones y aprehensiones realizadas por el docente sobre lo que ocurre y acontece en su mundo. Mientras que **el carácter contextual de la edificación del saber**

didáctico, es visto por los actores sociales como aquellas peculiaridades de la realidad social y educativa que marcan significativamente las percepciones, decisiones y acciones didácticas del educador.

Uno de los testimonios escritos del cual emerge esta subcategoría es el de la profesora Josmary Jiménez, quien a través del mismo señaló lo siguiente:

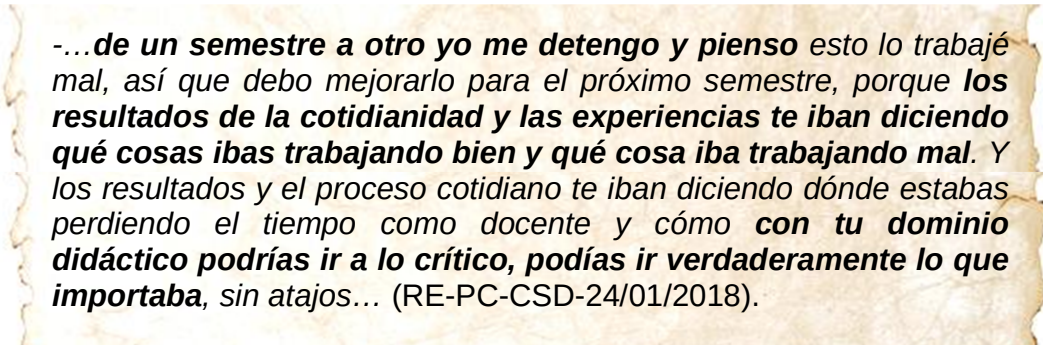


...la construcción de mi saber didáctico ha estado permeado por la vida cotidiana, está permeado de todo lo que me pasa, de lo vivido... (TF-JJ-CSD-23/05/2017).
...es durante la práctica cotidiana que se formulan y establecen esos significados importantes que van a marcar trascendencia en nuestro quehacer didáctico, para ellos debemos prepararnos en cuanto a conocimientos, tener discernimiento para seleccionar qué me puede servir, qué debo mejorar y qué debo eliminar en mi acción educativa (TF-JJ-CSD-23/05/2017).

A través de este testimonio la versionante manifestó que la construcción de su saber didáctico la ha llevado a cabo a través del diario vivir. Es un saber edificado a partir de lo acontecido y vivido por ella en su mundo. Cada evento y experiencia le han permitido dar significados a la didáctica y evaluar lo oportuno que son o no son los quehaceres didácticos ejecutados durante la enseñanza. En este proceso, la preparación académica y su capacidad de discernir fueron trascendentales para la toma de decisiones pertinentes de las acciones didácticas.

Desde la postura de Di Martino (2010), el saber "...no es una actividad más del sujeto humano, sino la forma misma de su relación con la realidad" (p. 9). El saber para la autora está relacionado con la vida misma de la persona, con sus experiencias cotidianas y las peculiaridades de la realidad. Estas experiencias y características del contexto permiten entender las cosas presentes a su alrededor, darles sentidos y significados. Por ello, trascienden en el saber del sujeto, permitiéndole hacer un ejercicio de engranaje entre sus percepciones, pensamiento y emociones para revestir de significados los fenómenos.

Otro testimonio que realza el carácter experiencial y cotidiano del proceso de construcción del saber didáctico del docente, es el del doctor Pablo Carmona, quien durante la entrevista señaló:

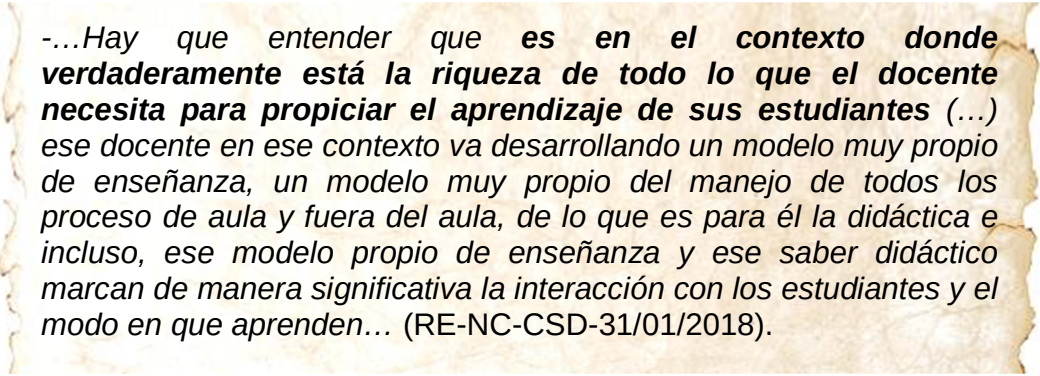


-...de un semestre a otro yo me detengo y pienso esto lo trabajé mal, así que debo mejorarlo para el próximo semestre, porque los resultados de la cotidianidad y las experiencias te iban diciendo qué cosas ibas trabajando bien y qué cosa iba trabajando mal. Y los resultados y el proceso cotidiano te iban diciendo dónde estabas perdiendo el tiempo como docente y cómo con tu dominio didáctico podrías ir a lo crítico, podrías ir verdaderamente lo que importaba, sin atajos... (RE-PC-CSD-24/01/2018).

Del testimonio del versionante dilucidé que las experiencias cotidianas conllevan al docente a un proceso reflexivo sobre la trascendencia de sus quehaceres didácticos en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo los acontecimientos diarios, ayudan al educador a realizar un recuento de lo vivido para identificar en el contexto educativo nudos críticos y tomar decisiones favorables para resolverlos. En este proceso el profesor tiene oportunidad de establecer un diálogo consigo mismo, desarrollar habilidades, edificar una visión personal sobre la didáctica, estar atento a lo que ocurre a su alrededor, para continuar en ese proceso de construcción del saber didáctico, sin atajos.

En la perspectiva de Contreras (ob. cit.), el saber proveniente de la experiencia cotidiana es el saber "...sedimentado en lo vivido, y que proporciona un bagaje y una orientación para la acción, es un saber siempre incipiente, un saber siempre en renovación..." (p. 129). Tal saber ayuda al docente a estar atento a la novedad, las circunstancias y los cambios que ocurren en la realidad educativa. Igualmente lo invita a interrogarse sobre cuál es el mejor modo en que puede conducir sus acciones para lograr una educación más cercana a la realidad y a las particularidades de la vida de las personas que aprenden.

Adicionalmente a los testimonios de los profesores Pablo y Josmary, la doctora Nellys Castillo durante la entrevista realzó el carácter contextual del proceso de construcción del saber didáctico. Sobre esto comentó:



-...Hay que entender que es en el contexto donde verdaderamente está la riqueza de todo lo que el docente necesita para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes (...) ese docente en ese contexto va desarrollando un modelo muy propio de enseñanza, un modelo muy propio del manejo de todos los procesos de aula y fuera del aula, de lo que es para él la didáctica e incluso, ese modelo propio de enseñanza y ese saber didáctico marcan de manera significativa la interacción con los estudiantes y el modo en que aprenden... (RE-NC-CSD-31/01/2018).

Para la versionante, el contexto representa el escenario real de donde el profesor puede captar todos aquellos elementos que puedan servir para orientar pertinentemente el aprendizaje de los estudiantes. Son las peculiaridades del contexto las que permiten al educador darse cuenta de las necesidades de sus estudiantes para el aprendizaje, y a partir de esto construye una visión personal de la didáctica, un modelo didáctico propio y orientador de sus acciones como docente y la de sus estudiantes.

En resumen, los testimonios y posturas teóricas presentadas me permiten pensar que **el proceso de construcción de saber didáctico es experiencial, cotidiano y contextual**. Lo es, porque está relacionado con la existencia del docente en su mundo, con los eventos y circunstancias que lo afectan y las características de la realidad de la cual forma parte. El día a día y las particularidades del contexto social y educativo inciden en sus emociones, pensamientos, aprehensiones y acciones didácticas pero también, en la de sus estudiantes y otras personas con las que comparte sus tareas como educador. Considerar permanentemente su entorno, lo acaecido y vivido por él y los otros en los ambientes sociales educativos le permite seguir edificando y renovando su saber.

Subcategoría: Carácter Dinámico, Reflexivo y Permanente de la Construcción del Saber Didáctico

La subcategoría “**Carácter dinámico, reflexivo y permanente de la construcción del saber didáctico**”, son otras cualidades o características expresadas por los versionantes sobre el proceso de construcción del saber didáctico en la experiencia de vida cotidiana. Para los protagonistas de la experiencia, los saberes didácticos se construyen continuamente y en correspondencia a la dinámica del escenario individual, social y educativo donde se desenvuelven los docentes. Este proceso, además de ser, dinámico y continuo, también es reflexivo por cuanto lleva al docente a pensar sobre lo que ocurre, comprender su realidad e idear nuevas acciones didácticas para enseñar y promover aprendizajes en sus estudiantes.

El testimonio oral de la profesora Francois Rodríguez funda esta subcategoría, cuando manifestó durante la entrevista las siguientes ideas:

*-...yo pienso que los quehaceres didácticos aún y cuando tú los pienses, los reflexiones y aún y cuando tú los planifiques, muchas veces **las experiencias cotidianas en clase te hacen cambiar, las reacciones de los estudiantes ante las estrategias que apliques te hacen cambiar, la misma dinámica política, económica y social te hace cambiar.** Eso me lleva a decirte que **la construcción del saber didáctico también es dinámico** amiga. El accionar de ese saber didáctico es dinámico y **todo te lo determinar el contexto, la característica del estudiante, tus experiencias de vida y todo aquello que tenga que ver con el contexto.** Por eso la construcción del saber didáctico es continuo, es dinámico... (RE-FR-CSD-15/03/2018).*

*-...el contexto genera en mí dudas e interrogantes, luego **aplico la lógica y la reflexión, busco respuestas en los libros y lo llevo a la práctica.** Y nuevamente el trabajo diario me va diciendo lo que está bien y qué debo mejorar. Eso es continuo... (RE-FR-CSD-15/03/2018).*

Del testimonio de la profesora Francois interpreté que al ser la realidad social y educativa dinámica y cambiante, entonces la construcción del saber didáctico también lo es. Cada evento acaecido en los escenarios sociales y educativos provocan en el docente inquietudes, incertidumbre, curiosidad, dudas, reflexiones, toma de decisiones y puesta en práctica de acciones que hacen de la edificación del saber didáctico, un proceso reflexivo y en constante cambio. Por ello, a partir de lo expresado por la profesora Francois pienso que el docente no puede vivir de espaldas a la realidad, es necesario conocerla, comprenderla y encararla continuamente para ajustar los procesos didácticos a la misma.

Para adaptar los procesos didácticos a la dinámica de la realidad, Francois señaló en su testimonio que acude a la reflexión, indagación y contrastación continua entre la teoría y la práctica. En otras palabras, la docente manifestó que edifica permanentemente su saber didáctico mediante un proceso de indagación reflexiva sobre la realidad.

En sintonía con Francois, el profesor Esequiel Rojas en su testimonio oral expresó lo siguiente:

*...la construcción de mi saber didáctico al inicio no fue un asunto teórico, estudiado, no pude formarme en una universidad sobre temas didácticos, sino que más bien, **la construcción de mi saber didáctico la hice en el día a día, a partir de los desafíos y situaciones que se me fueron presentando como docente.** Yo no pude prepararme para ser docente como lo hizo la mayoría de los colegas. En mi caso faltó eso y hubiese sido bueno que yo me hubiese preparado en la universidad como profesor pero no fue así. Entonces **fue más bien la cotidianidad y las situaciones que se me presentaban día a día las que hicieron que yo buscara respuesta y que buscara aprender sobre la didáctica...** (RE-ER-CSD-25/02/2018).*

*...a medida que pasó el tiempo y me enfrenté a diversos problemas de la enseñanza, fue cuando **me di cuenta que necesitaba formarme,** por eso recurrí a distintas fuentes para leer sobre didáctica, me apoyé en los colegas, te escuché a ti, también escuché las necesidades y sugerencias de mis estudiantes y todo **eso me llevó a reflexionar y darme cuenta que debía cambiar.** Así que*

*comencé a modificar mis estrategias, la evaluación y todavía lo sigo haciendo, porque entendí que **la didáctica requiere una renovación permanente...** ... (RE-ER-CSD-25/02/2018).*

El versionante en su testimonio oral señaló que en la construcción cotidiana del saber didáctico ha sido importante la **indagación reflexiva** sobre la realidad. Investigar de modo crítico las características del contexto y sus quehaceres didácticos, le permitieron darse cuenta que debía formarse continuamente sobre el tema didáctico para atender las necesidades de sus estudiantes y las suyas como docente. Por ello, consultó las teorías formales que fundamentan la didáctica, consideró las opiniones y sugerencias de sus colegas y estudiantes, modificó sus quehaceres didácticos y los evaluó para ver su pertinencia en la práctica. Este proceso de reflexión y renovación de los quehaceres didácticos ha sido permanente, según el versionante, y todavía lo sigue haciendo, dado que el dinamismo de la realidad así lo requieren.

Al igual que Esequiel y Francois, la profesora Josmary Jiménez durante la entrevista también destacó el carácter dinámico, reflexivo y permanente del proceso de construcción del saber didáctico. Concretamente sobre estos aspectos dijo:

*- ...nuestro trabajo no es solamente venir a dar clase, no es sólo colocar una nota, es ir más allá, nuestro accionar didáctico debe ir más allá. Y el más allá no significa que sea visto como un producto acabado, porque **las realidades cambian, los estudiantes no son lo mismo, nuestro contexto político, económico y social es diferente**. Por eso la construcción del saber didáctico no puede ser vista como un producto acabado, sino como un **proceso en construcción permanente...** (RE-JJ-CSD-07/03/2018).*

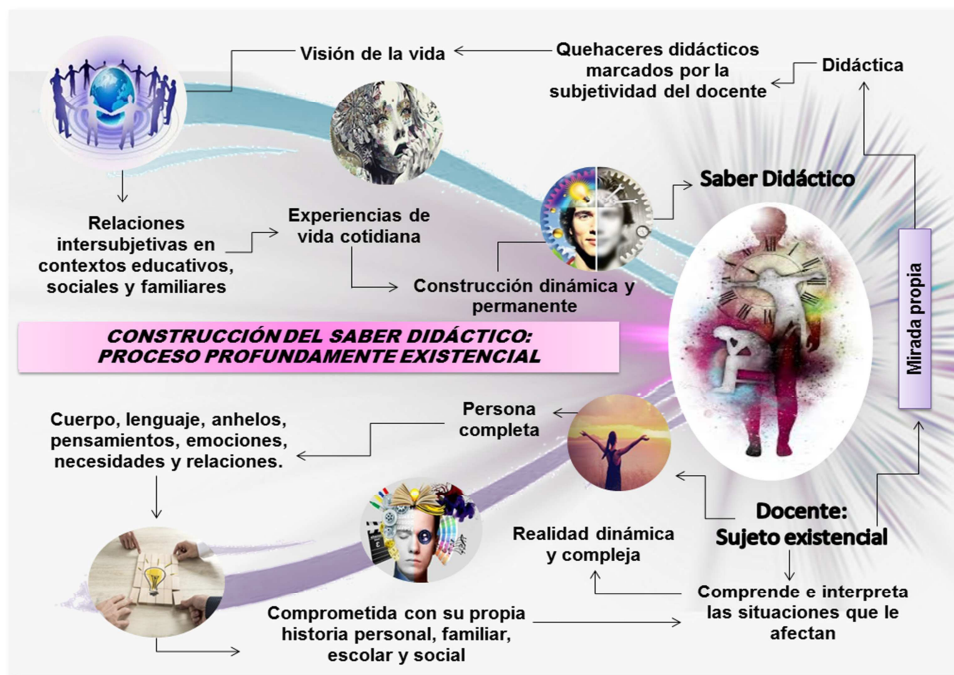
*-...para mí **el saber didáctico no es acabado, él se transforma constantemente y él se transforma en la medida en que yo voy actualizándome, voy reflexionando y voy innovando día a día**. Entonces saber didáctico no puede ser acabado... (RE-JJ-CSD-07/03/2018).*

Del testimonio de la profesora Josmary interpreté que ***la construcción del saber didáctico es emergente***. Es decir, surge y cambia continuamente en consideración a la complejidad y dinanismos de los escenarios sociales y educativos donde se encuentra inmerso el docente. También depende del proceso reflexivo e innovador que realice el docente de los quehaceres didácticos que ejecuta y la formación permanente del educador sobre el dominio de la didáctica.

Para Medina y Rivilla (ob.cit) el saber didáctico que proviene de la experiencia, es aquel en la cual el docente reflexiona, cambia y deja de lado los quehaceres didácticos tradicionales y repetitivos. El educador se concibe como "...un investigador que, mediante una indagación sistemática e intencional sobre sus acciones, genera conocimientos relevantes..." (Medina y Rivilla, ibídem, p. 433). Por su parte, el contexto social y educativo se entiende como un lugar de investigación que despiertan en el educador la inquietud por abordar los problemas de la realidad y perspicacia para reorientar, evaluar e innovar sus acciones didácticas.

Por último, de las subcategorías que develan a la construcción del saber didáctico como un proceso profundamente existencial, puedo señalar que entre ellas persiste un engranaje de relaciones, donde prevalece lo humano. El engranaje o enramado de relaciones se pueden apreciar en la siguiente ilustración:

Ilustración N° 10: Engranaje de categorías y subcategorías que develan el carácter profundamente existencial del proceso de construcción del saber didáctico.



Fuente: Ilustración elaborada por Mascareño (2018) con categorías y subcategorías emanadas de los testimonios escritos y orales registrados durante la investigación.

En la ilustración número diez (10) se aprecia como en la construcción del saber didáctico impacta el recorrido existencial que realiza el docente en su mundo. El educador forma parte de una realidad cambiante, compleja, dinámica y compartida con otras personas que lo conduce a pensar, sentir y actuar didácticamente en base a ella. Con el paso del tiempo, dichas reflexiones y acciones sobre la realidad cambian y van dejando en él y sus pares una marca o aprehensión sobre lo que es, no es y debe ser la didáctica. De ahí que la construcción del saber didáctico sea subjetivo, intersubjetivo, cotidiano, dinámico, reflexivo, experiencial y cambiante o dicho de otro modo, sea un proceso existencial.

Tema: Significados del Saber Didáctico construido durante la Experiencia de Vida Cotidiana.

Este tema guarda relación con aquellas percepciones, ideas y representaciones esenciales que tienen los docentes de la UPEL-IPB sobre el tema didáctico. Dichos significados esenciales fueron edificados por los versionantes a lo largo de la experiencia de vida cotidiana y representa su mirada subjetiva e intersubjetiva sobre la didáctica. En siguiente ilustración, exhibo las categorías y subcategorías emanadas en la investigación sobre este tema.

Ilustración N° 11: Categorías y subcategorías sobre los significados del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana.



Fuente: Ilustración elaborada por Mascareño (2019) con categorías y subcategorías emanadas de los testimonios escritos y orales registrados durante la investigación.

En la ilustración número once (11) se aprecia como de la categoría central **“Significados del Saber Didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana”** emergieron cuatro (4) categorías principales y de ellas diversas subcategorías. En la sección que sigue presento de cada una su significado, los testimonios orales y escritos que las fundaron, respaldo teórico y mis interpretaciones como investigadora.

Categoría:

Didáctica: Saber Teórico y Práctico

La categoría **“Didáctica: saber teórico y práctico”**, es uno de los significados dados por los actores docente al tema didáctico. Desde sus perspectivas, los profesores expresaron mediante testimonios orales y escritos que la didáctica es un saber teórico y práctico orientador de las acciones llevadas a cabo por los sujetos cuando enseñan y aprenden.

Uno de los testimonios que respalda esta categoría es el de la profesora Francois Rodríguez, quien durante la entrevista dijo:

*-...la didáctica representa la esencia del saber práctico y teórico del docente, la didáctica es el quehacer. Es el hacer pero no me refiero a un hacer mecánico de acciones; sino al hacer consciente, reflexivo y **sustentado en una teoría**, un modelo pedagógico, en la visión del docente (RE-FR-15 de marzo del 2018).
-...la didáctica también **tiene que ver para mí con la fundamentación teórica**, porque cada tendencia, cada teoría y cada concepción respaldan la didáctica que ejecutas como docente (RE-FR-SSD-15/03/2018).
-...la didáctica **tiene que ver con la operacionalización, tiene que ver con la practicidad**, con el cómo poder hacer esa mediación, en cómo llevar a cabo algo como mediadora de o en facilitadora de. Y cuando te hablo de eso no sólo me refiero nada más a cómo lo hago en la docencia, sino también a cómo lo hago con mi hija, con mi papá, con mi esposo, con mis hermanos. En cómo hago yo para que mi hija aprenda. La didáctica también **tiene que ver con esa metodología, con esa técnica, con ese proceder, esas estrategias, con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes***

(...) con la organización de esos elementos... (RE-FR-SSD-15/03/2018).

En su testimonio, la versionante expresó que la didáctica es un saber teórico y práctico. Es teórico porque se apoya en fundamentos teóricos que orientan la visión y quehaceres didácticos del profesor cuando enseña. También es un saber práctico relacionado con el hacer o proceder consciente ejecutado por los sujetos para enseñar y aprender. De ahí que la didáctica según la profesora Francois se vincule también a la planeación y ejecución de métodos, técnicas, procedimientos, actividades y recursos necesarios para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Otros testimonios que erigieron esta categoría, pertenecen a los docentes Nellys Castillo y Esequiel Rojas. Concretamente la doctora Nellys durante la entrevista señaló:

-...lo práctico definitivamente tiene que ver con la didáctica pero el elemento didáctico no es algo abstracto, sin relación con ningún concepto, no es lo instrumental ¡Yo me niego a creer que es lo instrumental!... (RE-NC-SSD-31/01/2018).

Por su parte, el profesor Esequiel durante la entrevista dijo:

-...lo didáctico representa algo así como el modo o la manera en que el docente conduce u orienta a sus estudiantes para que aprendan, o es la forma en que se organiza el ambiente de aprendizaje para que los estudiantes construyan sus conocimientos y se motiven a seguir aprendiendo. (RE-ER-SSD-25/02/2018).

-...yo relaciono la didáctica con todas las actividades que los docentes y los estudiantes realizan en el día a día para aprender, la relaciono con las evaluaciones que se llevan a cabo para valorar lo aprendido... (RE-ER-SSD-25/02/2018).

Del testimonio de la doctora Nellys Castillo interpreté que la didáctica es un saber vinculado a lo operativo y práctico de la enseñanza y el aprendizaje.

Sólo que dicho saber no es instrumental, ni indefinido, es más bien un saber relacionado y orientado por perspectivas teóricas que señalan el modo de dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, lo expresado por el profesor Esequiel me llevó a dilucidar que la didáctica tiene relación con lo práctico, al permitir aplicar distintas estrategias de enseñanza y evaluación destinadas a lograr y valorar los conocimientos construidos por las personas en un determinado ambiente educativo.

Camilloni, Cols, Basabe y Feeney (ob. cit.) sobre el carácter teórico y práctico de la didáctica refiere lo siguiente:

La didáctica está fundada sobre teorías tomadas de diversos campos científicos y filosóficos. Cada teoría didáctica global adopta una postura en el dominio de las teorías del conocimiento, de la naturaleza del conocimiento en cada disciplina, del aprendizaje, del desarrollo, del origen y el desarrollo de las cualidades personales, de las misiones de la escuela, de los fines y alcances de la educación. La didáctica, en tanto tiene como objeto de conocimiento la enseñanza, y ésta se ocupa del aprendizaje de conocimientos, se relaciona con todas las posibles fuentes de conocimientos y, en especial, con todas las disciplinas (p. 52).

La autora destaca que la didáctica no es saber autónomo y sin sentido, sino más bien un saber arropado por las distintas posturas epistemológicas de la ciencia, la educación y otras disciplinas que en el tiempo han emergido y servido para dar respuesta a los distintos nudos críticos de la enseñanza y el aprendizaje. Pero además, la didáctica no sólo se funda en perspectivas teóricas, sino que también contribuye a erigir conocimientos prácticos sobre el mejor modo de enseñar y aprender. La didáctica es una "...fuente de conocimientos destinada a apoyar la tarea del profesor..." (Camilloni, Cols, Basabe y Feeney, *ibídem*, p.56). Es decir, lo ayuda a tomar decisiones sobre sus acciones e interacciones y a edificar nuevos saberes a partir de las reflexiones y deliberaciones que realice en torno a su práctica.

El docente ante la necesidad de resolver problemas cotidianos de la enseñanza se ve comprometido a indagar, comprender, contrastar,

interpretar y/o resignificar sus saberes teóricos y prácticos sobre la didáctica, para lograr la ejecución de quehaceres más congruentes y ajustados a los requerimientos de sus estudiantes, la institución educativa y el contexto social y educativo en general. En este sentido, la didáctica no es nada más un saber teórico, sino que además es un saber práctico. Al respecto, Medina y Salvador (ob. cit.) apuntan:

La Didáctica es una disciplina con una gran proyección-práctica, ligada a los problemas concretos de docentes y estudiantes. La Didáctica ha de responder a los siguientes interrogantes: para qué formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el Profesorado, quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y especialmente cómo realizar la tarea de enseñanza... (p.7).

En resumen, la didáctica es una especie de escenario empírico que busca dar respuesta a una serie de interrogantes referidas a la enseñanza y el aprendizaje. Invita al docente a cuestionar sus propias acciones y a considerar el contexto con la intención de elegir las estrategias más adecuadas para lograr que las personas construyan sus conocimientos. Asimismo, contribuye a que el educador erija su propio saber didáctico y proponga nuevas perspectivas, modelos y tendencias didácticas destinadas a mejorar el quehacer de los mediadores al enseñar y la de sus estudiantes al aprender.

Subcategoría: Vinculación con la Pedagogía.

La subcategoría “**Vinculación con la pedagogía**”, se refiere a aquella relación recíproca existente entre la didáctica y la pedagogía mediante la cual la pedagogía brinda a la didáctica un soporte teórico orientador de los asuntos prácticos de la enseñanza. Mientras que la didáctica desde su función práctica ofrece a la pedagogía, aquellas estrategias y herramientas necesarias para atender los nudos críticos del contexto educativo real.

Un testimonio que asidera esta subcategoría es el de la profesora Francois Rodríguez, quien durante la entrevista mencionó lo siguiente:

-...la didáctica no puede alejarse de la pedagogía porque la pedagogía me da la estructura teórica. O sea, la pedagogía es la teoría y la didáctica es la práctica pero no una práctica pura, vista como un tecnicismo, ¡No! No es eso, porque va de la mano con la pedagogía y con lo que dicen las tendencias actuales de la enseñanza y el aprendizaje (RE-FR-SSD-15/03/2018).

Del testimonio de la profesora Francois interpreté que la didáctica es un saber de naturaleza pedagógica, que proporciona a la educación una variedad de saberes destinados a resolver y dar respuesta a las necesidades del contexto educativo. Asimismo, el hacer didáctico no es mecánico, ni instrumental porque encuentra en la pedagogía el soporte teórico que la orientan y legitiman como un saber destinado a orientar la enseñanza y el aprendizaje de las personas.

Zambrano (ob. cit.) manifiesta que entre la pedagogía y la didáctica existe una estrecha relación. Ambos conceptos se alimentan de las ciencias de la educación y se encargan de plantear problemas y soluciones teóricas - prácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje. La didáctica y la pedagogía según el autor, hacen posible esa conexión dinámica entre teoría y práctica, cuando el profesor contrasta de manera recurrente los planteamientos teóricos de la pedagogía con los problemas y peculiaridades de la práctica in situ desarrolla por él en compañía de sus estudiantes.

De la contrastación entre la teoría y práctica se pueden erigir nuevos saberes didácticos que pueden ser ofrecidos a la pedagogía con el firme compromiso de renovar o mejorar las posturas teóricas existentes acerca de la educación. En suma, la didáctica se vincula a la pedagogía, en una relación recíproca y recursiva para generar nuevas perspectivas, modelos y

tendencias educativas que ayuden a orientar de forma pertinente y satisfactoria las acciones de los sujetos cuando enseñan y aprenden.

Subcategoría: Didáctica como arte y ciencia

La subcategoría “**Didáctica como arte y ciencia**”, son conceptos atribuidos a la didáctica para definirla y justificarla como un saber de carácter teórico y práctico. Según los actores docentes, cuando la didáctica es vista como ciencia, tiene relación con una teoría que la respalda y le permite abordar y dar respuesta a los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje como objetos de estudio. Pero cuando se asume la didáctica como arte, se vincula a las habilidades y destrezas puestas en práctica por los sujetos para enseñar y aprender.

Entre los testimonios de los actores docentes que dieron soporte a la construcción de dicha subcategoría, se encuentra el de la profesora María Teresa Díaz, quien durante la entrevista comentó:

*-...la **didáctica** para mí es (...) **ha sido y es un arte**, porque a través de la didáctica llevo al estudiante a que aprenda, a que construya su conocimiento, **el arte de hacer que el estudiante se mueva, derroche su talento**. Inclusive es arte porque me ayuda a aprisionarlos contra la pared cognitivamente, porque cuando yo le digo qué es y lo responden a través de una descripción o cuando yo les pido que mencione una característica y lo que me dan es un ejemplo, entonces yo los llevo a ellos como la técnica de la mayéutica en la que les hago pregunta, tras preguntas hasta que llegan a la respuesta... (RE-MTD-SSD-27/02/2018).*

*-...para mí **la didáctica es un arte**, porque le doy variedad al proceso, nunca las clases son iguales, tomo en cuenta las necesidades de los estudiantes, aplico el humor y la seducción para atrapar al estudiante, para enamorallo (...) La didáctica es un arte, porque **tomo de aquí, agarro de allá, pienso en la mejor manera de dar la clase, de evaluar**. Y si no me funciona ¿Qué hago? Lo modifico, lo mejoro, lo cambio... (RE-MTD-SSD-27/02/2018).*

En su testimonio, la profesora María Teresa expresó que la didáctica es arte porque le permite hacer uso de sus habilidades para lograr que sus estudiantes construyan sus conocimientos mediante el empleo de sus procesos mentales y otras potencialidades. De igual modo, la didáctica es arte, porque a través de ella da versatilidad a sus clases, ajusta sus quehaceres didácticos a las necesidades del contexto, delibera sobre sus acciones didácticas para mejorarlas y genera en los educandos expectativa y placer por aprender.

En concordancia con el testimonio María Teresa Díaz, la profesora Josmary Jiménez durante la entrevista señaló que la didáctica es un arte. Sobre este aspecto dijo:

- La didáctica es el arte de poder concatenar los elementos que yo veo puedo utilizar en una clase, es que ni siquiera nada más en una clase... es un arte en la medida en que yo pueda decir que ese arte me puede ayudar a desenvolverse en cada uno de los escenarios donde me encuentre, llámese mi trabajo o llámese mi casa (RE-MTD-SSD-27/02/2018).

La profesora Josmary en su testimonio señaló que la didáctica es arte porque puede engranar todos sus elementos. Es decir, puede conectar las estrategias, la evaluación y la planeación de estas con las intenciones pedagógicas, las peculiaridades del contexto social y otros elementos didácticos. La didáctica también es arte, al permitirle hacer uso de sus habilidades para adaptarse y desenvolverse en distintos escenarios sociales en búsqueda del aprendizaje de los seres humanos.

Los testimonios de las profesoras María Teresa y Josmary tienen asidero teórico en los planteamientos de Medina y Salvador (ob. cit.) cuanto señalan:

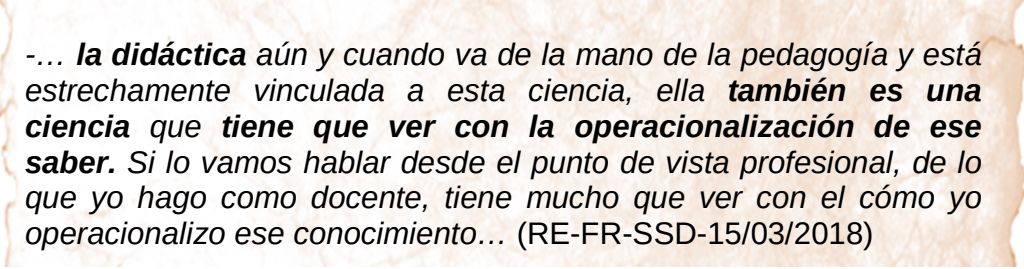
La Didáctica artística necesariamente ha de ser de deleite, singularización y apertura a los modos específicos de cada ser humano de vivirse en su camino de mejora integral, de avances compartidos y de continua búsqueda del sentido más genuinamente

humano. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son itinerarios llenos de ilusión y flexibilidad, que invitan y comprometen a la creación y a la búsqueda permanente. p.10

Esto quiere decir que, el docente mediante la visión de la didáctica como arte, convierte su labor en una tarea placentera, novedosa y desafiante por medio de la cual contribuye a la formación integral del ser humano. El trabajo de enseñar, es asumido como un quehacer inacabado y desafiante, caracterizado por la creatividad, el ingenio, la flexibilidad y el esfuerzo permanente para ejecutar elementos didácticos orientadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De igual manera Torres y Girón (2009) consideran que en la didáctica vista como arte, el educador tiene la posibilidad de "...perfeccionar sus facultades principalmente en el campo intelectual, y que se reconoce externamente por la facilidad y mediación para lograr que sus alumnos aprendan" (p. 14). No obstante, según los autores dicha probabilidad de mejorar sus talentos, no es posible sólo con la lectura de textos, sino con el ejercicio real o puesta en práctica del saber didáctico del docente. Es en la práctica cuando el enseñante desarrolla múltiples habilidades y destrezas meritorias para lograr que otras personas aprendan. Por supuesto esta tarea es inacabada.

En lo que respecta a la visión de la didáctica como ciencia, la profesora Francois Rodríguez durante la entrevista indicó:



*-... **la didáctica** aún y cuando va de la mano de la pedagogía y está estrechamente vinculada a esta ciencia, ella **también es una ciencia que tiene que ver con la operacionalización de ese saber**. Si lo vamos hablar desde el punto de vista profesional, de lo que yo hago como docente, tiene mucho que ver con el cómo yo operacionalizo ese conocimiento... (RE-FR-SSD-15/03/2018)*

Desde la perspectiva de la docente pude interpretar que la didáctica es una ciencia teórica y práctica, mediante la cual se busca dar respuestas al

qué, cómo, cuándo, dónde, a quién, por qué y para qué se va enseñar. El docente para dar respuesta a estas interrogantes pone en práctica una serie de elementos, herramientas y principios didácticos que faciliten el aprendizaje de otras personas. En este sentido la didáctica es ciencia, porque está estrechamente vinculada a la tarea de enseñar y a la búsqueda de ideas, estrategias y recursos necesarios para ayudar a otras personas durante su formación, pero también para contribuir a mejorar la propia enseñanza.

Sobre la visión de la didáctica como ciencia Camilloni, Cols, Basabe y Feeney (ob. cit.) plantea lo siguiente:

...la didáctica es una ciencia social (...) comprometida con proyectos sociales y con la instalación y el desarrollo de los valores de la humanidad en cada uno de los alumnos. Siendo la enseñanza una acción social de intervención, está fuertemente comprometida con la práctica social. Es el resultado del esfuerzo por resolver problemas concretos que se presentan en la práctica social de la educación. Es producto de esfuerzos analíticos de teorización de las acciones y situaciones de enseñanza y sus relaciones con el aprendizaje de los alumnos y los docentes. Se sustenta sobre investigaciones empíricas. No es autónoma, porque se relaciona con las que comparte, necesariamente, teorías. (p. 58)

Para la autora, la didáctica es una ciencia social porque está comprometida con formación del ser humano y la complejidad que dicha tarea implica. Asimismo es ciencia, porque busca en la realidad educativa y los planteamientos teóricos de otras disciplinas, nuevas perspectivas, modelos y tendencias orientadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, la didáctica genera sus propias propuestas teóricas destinadas a mejorar la práctica del enseñante y los aprendices de un determinado contexto. Cada propuesta teórica, es interpretada y renovada continuamente porque las necesidades de la realidad son cambiantes.

En síntesis, la didáctica es arte y ciencia porque está relacionada con los quehaceres de los docentes, estudiantes y otros actores sociales en su afán

por enseñar y aprender. Dicha responsabilidad implica llevar a cabo procesos investigativos para generar planteamientos teóricos destinados a resolver problemas de la práctica pedagógica. Durante este andar investigativo el docente toma decisiones, desarrolla habilidades diversas y creativas para enseñar, innova su estrategias, contrasta información, propone tareas estéticas y convierte los ambientes de aprendizajes en escenarios placenteros, donde los sujetos puedan compartir ideas, sentimientos y tareas.

Para cerrar la exégesis y teorización de esta categoría, a continuación presento una ilustración con el enramado de subcategorías que definen a la didáctica como un saber teórico y práctico.

Ilustración N° 12: Engranaje de categorías y subcategorías que develan el significado de la didáctica como un saber teórico y práctico.



Fuente: Ilustración elaborada por Mascareño (2019) con categorías y subcategorías emanadas de la exégesis y teorización de la evidencia registrada durante la investigación.

En la ilustración número doce (12) se aprecia el significado teórico y práctico de la didáctica cuando se vincula a la pedagogía y a las particularidades del contexto educativo. La didáctica es un saber teórico y práctico porque buscar resolver problemas de la realidad educativa a partir de planteamientos teóricos provenientes de distintas ciencias y de las propuestas emergidas en los escenarios donde el docente aplica su saber. Mediante la didáctica se planean y ejecutan elementos destinados a orientar las acciones de los enseñantes y aprendices, se promueven el desarrollo de habilidades para evaluar las prácticas del profesor y se erigen saberes orientados a mejorar aquellos procesos destinados a formar las personas que requiere la sociedad.

Categoría:

Didáctica: Representación de la Condición Humana del Docente

La categoría ***“Didáctica: representación de la condición humana del docente”***, es otro de los significados dados por los actores docente al saber didáctico construido por ellos durante la experiencia de vida cotidiana. Desde la mirada de los versionantes la didáctica es un saber humano y social mediante la cual el docente y otros actores sociales proyectan su condición humana. Es decir, su ser como persona, emociones, ideas, aprehensiones y desaprehensiones provenientes de la experiencia vivida y la realidad social.

Un testimonio que funda esta segunda categoría es el de la profesora Francois Rodríguez, quien durante las entrevistas comentó:

- El saber didáctico representa mi condición humana ¡sí, es eso! Mi condición humana. Es que el saber didáctico no se puede desprender de lo que yo soy, como ya te lo dije anteriormente. O sea, representa a Francois el ser humano, la mujer. Primero la Francois mujer y luego la Francois docente... (RE-FR-SSD-15/03/2018)

-...mi saber didáctico es el reflejo de lo que soy, de mi capacidad de reflexionar, de criticarme, de aplicar la lógica, el raciocinio, el pensamiento, de detenerme por un momento y poder evaluarme... (RE-FR-SSD-15/03/2018)
-...la didáctica tiene que ver con mí Ser como persona. Primero como Francois, porque la didáctica está sustentada en la personalidad del docente... (RE-FR-SSD-15/03/2018)

A través de su testimonio oral, la profesora Francois me llevó a dilucidar que la didáctica es un saber humano, mediado por la condición existencial del docente como persona en su mundo. Sus pensamientos, sentimientos y acciones como persona y profesional están condicionados por las experiencias vividas en la realidad. De ahí que la didáctica se vea por la profesora Francois como la representación de la condición humana del docente, de sus percepciones, representaciones, capacidades, destrezas y aprendizajes provenientes de las circunstancias y el contexto social donde se desenvuelve.

Este significado del saber didáctico también es compartido por la doctora Nellys Castillo, quien durante la entrevista indicó:

-...la vida personal del docente marca su quehacer didáctico, tal vez por el nacimiento de un hijo el docente cambia su modo de proceder, su modelo de enseñar, sus propias perspectivas de dirigirse a los estudiantes... (RE-NC-SSD-31/01/2018).
-...esta visión que yo pueda tener de la didáctica está enriquecida por mi propia visión del mundo y de la vida. Por eso es que usted me pregunta sobre el papel que tuvo mi madre en mi formación, me pregunta sobre lo que ha sido mi experiencia (...) es mi visión de la vida, una visión que definitivamente impacta en mi visión de la docencia... (RE-NC-SSD-31/01/2018).

La doctora Nellys mediante su testimonio señala que los saberes didácticos del docente están marcados por las experiencias vividas. Con cada vivencia el educador aprende, erige una visión del mundo y enriquece su proceder como profesional. La condición humana del docente se irradia hacia el ámbito laboral, ya que todas las ideas, percepciones y

representaciones construidas a lo largo de la historia de vida marcan de modo significativo su visión sobre la didáctica, las acciones e interacciones establecidas con otras personas mientras enseña.

Sobre la condición humana Arendt (1993) apunta que los hombre "...son seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia" (p. 23). En otras palabras, las personas cambian su condición humana de manera continua y esto ocurre gracias a las circunstancias en que se encuentren. Trasladar estas ideas al ámbito de la didáctica me condujeron a pensar, que las distintas situaciones vividas por el docente en su realidad lo ayudan a erigirse como ser humano y proyectar esa condición al dominio de la didáctica. A lo que sabe y hace didácticamente para que sus estudiantes aprendan.

Otro testimonio asidero acerca de la idea del saber didáctico como una proyección de la condición humana del docente, es el de la profesora Yicsell Alejos, quien durante la entrevista comentó:

*-...yo pienso que **la didáctica, la pedagogía tiene que ver primeramente con lo que tú eres como persona** y luego como profesional... (RE-YA-SSD-19/02/2018).*

*-...yo como principal ente conductor del proceso de aprendizaje, de **las mismas estrategias, de los procesos evaluativos**, de las intenciones que yo persigo en un curso **van a estar influenciadas por la actitud y disposición del profesor, por sus posturas, su carácter, sus creencias, sus habilidades y destrezas**... (RE-YA-SSD-19/02/2018).*

*-... **¡Nosotros somos proyección!** Así como pensamos, sentimos y actuamos en nuestra vida personal, así lo proyectamos en nuestra didáctica, en nuestros estudiantes. Una vez que tú te encuentras contigo mismo, chocas contigo mismo, te desnudas, te das cuenta y decides cambiar en tu vida personal, también lo haces en lo profesional. Por eso **es importante aprender a vivir y afrontar lo que te acontece, enfrentar problemas, formularte preguntas acerca de quién eres, sobre qué te pasa**, eso es importante, eso es muy importante. **Si te das cuenta que hay problemas***

entonces debes buscar soluciones, porque todo eso se proyecta en el aula de clase... (RE-YA-SSD-19/02/2018).

A través de su testimonio, la profesora Yicsell planteó que con cada estrategia didáctica, actividad de evaluación y recurso didáctico el docente tiene la posibilidad de proyectar sus posturas, creencias, actitudes, pensamientos y sentimientos forjados durante la experiencia de vida. Mediante las acciones didácticas el educador desnuda su condición humana, su modo de ser, pensar, sentir y actuar en la vida; y estas a su vez impactan en la formación de sus estudiantes. Por ello, la versionante señaló la primacía de que el educador haga un reconocimiento de su situación, de lo que le afecta y proyecta como persona cuando enseña y ejecuta los procesos didácticos. Esto le permitirá vislumbrar y mejorar sus acciones didácticas y el aprendizaje de sus estudiantes.

Para Morín (1999) es necesario que el docente se interrogue sobre su condición humana, se pregunte por su situación en el mundo y aprenda a identificar la humanidad en cada idea y acción que realice como persona y profesional. Hacerlo le permitirá reconocer no solamente en él y las demás personas ¿quiénes son? ¿De dónde provienen? ¿Dónde se encuentran? Y ¿hacia dónde se dirigen? Es decir, podrá comprender en él y en sus pares aquellas creencias, pensamientos, sentimientos y acciones que caracterizan su proceder didáctico cotidiano y la de sus estudiantes.

En resumen, las ideas definen a la didáctica como una representación de la condición humana del docente, se pueden apreciar en la siguiente ilustración:

Ilustración N° 13: Ideas que definen la didáctica como representación de la condición humana del docente.



Fuente: Ilustración elaborada por Mascareño (2019) con categorías y subcategorías emanadas de la exégesis y teorización de la evidencia registrada durante la investigación.

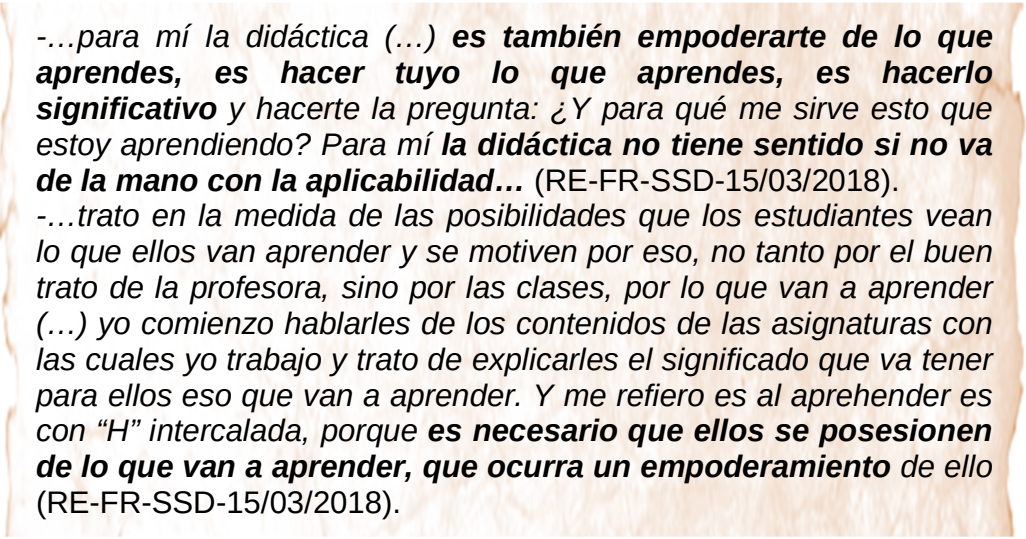
La ilustración número trece (13) permite sintetizar que la condición humana del docente se proyecta a través de los quehaceres didácticos que ejecuta. De ahí la importancia que el educador sea consciente de dicha situación y canalice de modo pertinente las estrategias, actividades y herramientas didácticas requeridas para orientar el aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, el reconocimiento de su condición humana le permitirá identificar las potencialidades y limitaciones de su saber didáctico para reorientarlo y/ mejorarlos permanentemente.

Categoría:
Sentido de la Didáctica

La categoría “**Sentido de la didáctica**”, son significados expresados por los actores docentes sobre la importancia o razón de ser de la didáctica en la enseñanza y el aprendizaje. Para los versionantes la misma tiene múltiples sentidos en el ámbito educativo, entre ellos, el empoderamiento del aprendizaje y la trascendencia del docente. A continuación presento su interpretación y teorización.

Subcategoría: Empoderamiento del Aprendizaje

La subcategoría “**Empoderamiento del Aprendizaje**”, es aquel proceso mediante el cual el docente logra que los estudiantes mejoren su aprendizaje con la aplicación intencionada de elementos y herramientas didácticas. Uno de los testimonios que cimentó esta subcategoría fue el de la profesora Francois Rodríguez, quien durante la entrevista comentó:



-...para mí la didáctica (...) **es también empoderarte de lo que aprendes, es hacer tuyo lo que aprendes, es hacerlo significativo** y hacerte la pregunta: ¿Y para qué me sirve esto que estoy aprendiendo? Para mí **la didáctica no tiene sentido si no va de la mano con la aplicabilidad...** (RE-FR-SSD-15/03/2018).
-...trato en la medida de las posibilidades que los estudiantes vean lo que ellos van a aprender y se motiven por eso, no tanto por el buen trato de la profesora, sino por las clases, por lo que van a aprender (...) yo comienzo hablarles de los contenidos de las asignaturas con las cuales yo trabajo y trato de explicarles el significado que va a tener para ellos eso que van a aprender. Y me refiero es al aprehender es con “H” intercalada, porque **es necesario que ellos se posesionen de lo que van a aprender, que ocurra un empoderamiento** de ello (RE-FR-SSD-15/03/2018).

Desde la perspectiva de la versionante, la didáctica no tiene sentido si no logra que el estudiante se empodere del aprendizaje, es decir, si no se

posesiona de lo que aprende y reconoce su importancia y aplicabilidad. Por ello es necesario según la profesora Francois, que el docente ayude a sus educandos a ser conscientes de lo que van a aprender y despierte en ellos el deseo y la motivación para lograr su aprendizaje.

Para Torres (2009) "...el empoderamiento es concebido como el proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades y potencialidades y la relación de éstas con el mundo que lo rodea" (p. 89). Lo cual indica que el educando desde esta visión, asume un papel protagónico y activo en el proceso didáctico, al poder participar en la elección de los elementos didácticos (estrategias, actividades de evaluación, recursos, entre otros), que favorezcan su aprendizaje.

El docente por su lado, es un mediador quien reconoce al aprendiz como un sujeto actuante y pensante al que debe orientar para revitalizar y potenciar sus capacidades en función de aproximarlos a un aprendizaje autónomo que trascienda el hecho educativo y transforme la realidad social. Esta tarea del educador destinada a formar estudiantes empoderados, lo compromete necesariamente a realizar una revisión de sus quehaceres didácticos para elegir aquellas estrategias, mediante las cuales el educando pueda desarrollar sus capacidades y empoderarse del aprendizaje.

Igualmente Torres (ibídem) apunta que para lograr el empoderamiento del aprendizaje, es indispensable que el educando reconozca sus capacidades y aprenda a potenciarlas y desarrollarlas para transformarse como persona y transformar su contexto social. En este sentido, el empoderamiento del aprendizaje no sólo tiene un sentido individual, sino también social, logrando que los sujetos trabajen cooperativamente y tomen decisiones compartidas en pro de un aprendizaje relevante destinado a mejorar la realidad social.

Según algunos versionantes, para lograr el empoderamiento individual y/o social es necesario impulsar en los estudiantes el ***aprender a pensar, aprender a hacer y el aprender a convivir***. De este modo, los educandos podrán desarrollar sus capacidades y autonomía para continuar formándose

y aprenderán a trabajar con sus pares por el bien común. Concretamente sobre el **aprender a pensar** la profesora Francois Rodríguez durante la entrevista señaló:

-...yo lo que ando buscando a través de mi didáctica es que mi estudiante piense, es que el estudiante aprenda a pensar y que él sepa que el pensamiento en la didáctica es la intencionalidad inicial, fundamental, importante y final para poder aprender. Mi didáctica (...) es sinónimo de pensar, de lo contrario, yo no le veo sentido a la didáctica (...) el estudiante es el que descubre, indaga, busca, crea, averigua, resuelve problemas... (RE-FR-SSD-15/03/2018).

*-...el meollo de la didáctica está en esto, en que el muchacho aprende a pensar porque **para él aprender a pensar tiene que poner en práctica los procesos mentales**, sin eso cómo va a aprender, cómo va a pensar (RE-FR-SSD-15/03/2018).*

*-...cuando veo que el estudiante mira hacia arriba y comienza decir: ah...ah...ok...claro profe...ahora sí entiendo... En ese momento a mí se me eriza la piel y me digo a mí misma ¡lo estás logrando! Y me voy de clase contenta y feliz porque me entendieron, porque **comprendieron, internalizaron (...) aprender a pensar les sirve para toda la vida, les ayuda a aprender continuamente**. Entonces, eso para mí eso es importante... (RE-FR-SSD-15/03/2018).*

Para la profesora Francois el docente debe tener como tarea fundamental, la puesta en práctica de quehaceres didácticos destinados a lograr que sus estudiantes aprendan a pensar. Según la versionante enseñar al educando a pensar, le permite activar sus procesos mentales para indagar, encontrar respuestas, producir ideas y resolver problemas. Le ayuda no sólo a empoderarse de sus capacidades cognitivas para potenciarlas mediante estrategias didácticas, sino también, a aprender para toda la vida.

De modo similar la profesora María Teresa Díaz, durante la entrevista destacó el importante papel que cumple la didáctica en el desarrollo de los procesos mentales de los estudiantes. En pocas palabras dijo:

-...yo creo que **la formación que tuve y tengo me ha ayudado a entender los procesos mentales**, me ha ayudado a entender cómo se aprende y por eso **trato de que las actividades didácticas que aplico en clase ayuden a trabajar los procesos mentales en los estudiantes**. Estoy pendiente de cada detalle para tratar de que ellos puedan llevar a cabo su proceso de aprendizaje pensando. (RE-MTD-SSD-27/02/2018).

-Yo **en clase aplico la didáctica de la seducción, yo trato de enamorarlos con las actividades que realizamos, que se sientan atraídos por lo que van a hacer, los mantengo a la expectativa...** (RE-MTD-SSD-27/02/2018).

-**Estar atentos e interesados les ayuda a pensar (...)** cuando los estudiantes se inquietan yo sé que estoy comenzando a ser mi trabajo, porque ellos se están interesando y **al interesarse por lo que van a aprender yo los invito a pensar, los invito a producir...** (RE-MTD-SSD-27/02/2018).

A partir del testimonio de la versionante interpreté que previo a la planeación y ejecución de los quehaceres didácticos, el docente debe conocer cómo aprenden sus estudiantes usando los procesos mentales. Tener consciencia de estos permite al educador ejecutar una didáctica más pertinente y destinada al desarrollo de las capacidades cognitivas del estudiante y la construcción del conocimiento. Asimismo de las ideas expresadas por la profesora María Teresa dilucidé que para aprender a pensar, es fundamental generar ambientes de aprendizajes tranquilos y motivadores, donde los estudiantes puedan sentirse seguros, alertas, entusiasmados y dispuestos a pensar para aprender.

En lo que respecta al empoderamiento del aprendizaje mediante el a **aprender hacer**, la profesora María Teresa Díaz durante la entrevista señaló:

-...cuando trabajo con los estudiantes psicología de la educación **voy poniendo en práctica con ellos cada teoría que vamos a estudiar**. Trato de **llevar a la práctica los contenidos del curso, de ejemplificarlos en las mismas clases** y a los estudiantes les gusta y comprenden mejor la información. Por ejemplo, si estoy trabajando el conductismo somos conductistas en clase, si trabajo el cognitivismo comienzo a hacerles preguntas y ellos se quedan

sorprendidos, se quedan impactados. Yo intento que los muchachos apliquen lo teórico, que lo vean en la práctica, que lo vivan, que lo lleven a la práctica... (RE-MTD-SSD-27/02/2018).

Según la profesora María Teresa, los docentes a través de la didáctica deben lograr que sus estudiantes apliquen los conocimientos o lleven a la práctica planteamientos teóricos abordados en clase. Hacerlo no sólo les permitirá motivarse o interesarse por lo que van a aprender, sino que además, podrán comprender mejor los temas estudiados al darles sentido y aplicabilidad.

Sobre el aprender haciendo Delors (1996) señala que es uno de los cuatro pilares de la educación mediante el cual el educando desarrollará competencias "...para hacer frente a gran número de situaciones y trabajar en equipo" (p. 34). Para lograr el desarrollo de dicha competencia es necesario ejecutar estrategias didácticas mediante las cuales el educando pueda observar, manipular, aplicar contenidos teóricos y trabajar colaborativamente con sus compañeros. De allí que aprender a convivir se asocie al aprender a hacer, y juntas permitan el empoderamiento individual y social del aprendizaje.

Sobre el **aprender a convivir**, la profesora Francois Rodríguez en la entrevista opinó:

*...continuando con mi experiencia en la docencia y con la didáctica que pongo en práctica para enseñar, te cuento que (...) también le imprimo mucha interacción, que ellos compartan, **que el aprendizaje sea colaborativo**. No se trata de que uno haga un pedazo del trabajo y otro hace el otro pedazo ¡No! Lo que busco es que si un estudiante está explicando algún contenido, el otro compañero lo pueda ayudar. Yo los dejes que hablen, que hagan preguntas y se involucren (...) se percaten y se den cuenta que **es necesario el aprendizaje entre varias personas. Aprender a convivir es necesario**, es muy necesario, porque **eso les ayuda no sólo a realizar los trabajos asignados por la docente, sino a compartir ideas, respetar lo que opine el compañero, resolver***

problemas en equipo y muchas cosas amiga (RE-FR-SSD-15/03/2018).

Para la versionante aprender a convivir permite a los estudiantes interactuar, involucrarse, estar pendiente del otro, ayudarse en su proceso de aprendizaje y trabajar colaborativamente por un bien común. Aprender a trabajar juntos, no sólo les ayuda a los educandos en la inmediatez de realizar tareas académicas asignadas por sus docentes, sino que además, pueden valorar la otredad, co-construir ideas para resolver problemas, entre otros beneficios.

Sobre este aspecto Delors (ob. cit.) apunta que la educación debe tener entre sus pilares el **aprender a vivir juntos**, ya que de este modo, el aprendiz va desarrollando la comprensión del otro. Se va preparando para enfrentar problemas comunes y considerar valores como la inclusión, el respeto y tolerancia hacia el otro. Por esto, es primordial que el docente a través de la didáctica conceda a los estudiantes la posibilidad de organizarse y poder tomar decisiones compartidas en pro de un empoderamiento colectivo del aprendizaje.

Para lograr la formación de estudiantes empoderados, Torres (ob. cit.) apunta que es necesario tener docentes empoderados, con suficiente dominio de la ciencia que enseñan y habilidades para crear las condiciones favorables para el aprendizaje del estudiante. Desde el plano de la didáctica, debe conocer ampliamente los distintos elementos que la conforman, sus fundamentos teóricos y debe desarrollar habilidades para ponerlas en práctica de modo pertinente. Sin olvidar que debe desplegar su ingenio para innovar sus quehaceres didácticos y reajustarlo a las necesidades del contexto.

En fin, la didáctica tiene sentido cuando el enseñante a través de los elementos didácticos contribuye a lograr que sus estudiantes se empoderen de manera individual y colectiva del aprendizaje. Es decir, cuando haciendo

uso de sus habilidades y la de sus educandos, ejecuta estrategias que les permitan apoderarse del conocimiento construido y tomar consciencia de las vías o modos a seguir para continuar aprendiendo. En la medida en que los sujetos logren dicho empoderamiento individual y social sentirán seguridad para expresar ideas, afrontar dificultades del acontecer diario y desarrollarán habilidades para aplicar y darle sentido a lo aprendido.

Subcategoría: Trascendencia del Docente.

La subcategoría “**Trascendencia del docente**” se refiere a aquella oportunidad que tiene el docente para trascender en la vida de otras personas cuando ejecuta los procesos didácticos. Según los actores docentes la didáctica tiene sentido cuando el educador a través de los quehaceres didácticos deja una impronta en aquellos sujetos con los cuales comparte el desafío de enseñar y aprender. La didáctica que trasciende es aquella mediante la cual el docente traspasa las labores del aula y logra ejecutar a través de la planeación de contenidos, estrategias y actividades evaluativas la formación de un ser social pensante, actuante y trascendental para la construcción de su propia historia y la de los demás.

Un testimonio que fundamenta esta subcategoría es el de la doctora Nellys Castillo, quien durante la entrevista expresó lo siguiente:

*-...el saber didáctico que he construido ha sido **una oportunidad para trascender como docente. En cada planificación, en cada recurso, en cada interacción, en cada lectura el docente tiene la oportunidad de trascender.** (...) cuando planifico en mi hoja de trabajo diario, **no dejo de buscar de manera minuciosa, de manera curiosa esa reflexión o ese detonante, ese pensamiento crítico que le van a permitir a este docente en formación mirar las cosas diferentes.** Para mí es una oportunidad de trascender como docente, o sea yo **no estoy pensando solamente en lo metodológico, sino en lo enriquecido que son los procesos de enseñanza y aprendizaje con todos esos elementos personales, profesionales, mis vivencias,** el haber conocido tantos fundamentos teóricos, el haber aprendido a darle un lugar a cada*

*cosa (...) una cosa que me ha permitido trascender como docente, es **esa búsqueda de lo que sienten e inquieta a los maestros** (...) esa inquietud yo **me la traigo como una herramienta para que el estudiante del IPB la desarrolle y le dé respuesta esa necesidad que está afuera**. Por eso siento que es una oportunidad para trascender (RE-NC-SSD-31/01/2018).*

Desde la perspectiva de la versionante, la didáctica es una oportunidad para trascender como docente. El profesor a través de sus quehaceres didácticos busca despertar en los educandos un rol activo que los motive a aprender y comprender desde una mirada crítica y creativas los fenómenos a su alrededor. Por ello la didáctica, no es un saber instrumental y mecánico de acciones destinadas a lograr que otros aprendan. La didáctica debe rebasar lo metodológico, lo operativo y más bien considerar la riqueza humana de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como las vivencias, pensamientos, interacciones, necesidades e impresiones de las personas.

Una de las experiencias que le han permitido a la doctora Nellys Castillo trascender a través su saber didáctico, es el haberse aproximado a las necesidades de los educadores en distintos espacios o escenarios educativos. Esas inquietudes sentidas las ha tomado como una herramienta para lograr que sus estudiantes -quienes son docentes en formación-, se conecten con el contexto educativo y busquen soluciones a los problemas presentes en este. Es decir que a través de la didáctica que aplica, la versionante ha brindado a sus educandos la posibilidad de trascender en la vida de otros, al indagar, comprender y resolver los problemas que afectan a otros docentes y sus educandos en distintos espacios educativos.

El testimonio de la profesora Yicsell Alejos también avala esta subcategoría, ya que durante la entrevista dijo:

*...para enseñar y generar aprendizajes en nuestros estudiantes es verdad que tenemos que leer, estudiar y prepararnos. Es verdad que es importante analizar, establecer la autocrítica y buscar la funcionalidad de las cosas que leemos (...); pero más allá de eso, **es importante ver la realidad, observar mi realidad y la que***

viven mis estudiantes. Es necesario detenerme a pensar y ver hasta dónde salpica lo que estoy haciendo-y perdóname lenguaje coloquial- pero necesitamos ver hasta dónde salpica eso que yo estoy enseñando, necesitamos ver hasta dónde la didáctica ayuda a los estudiantes a aprender, hasta dónde trasciende eso que yo hice como docente para enseñar... (RE-YA-SSD-19/02/2018).

A través de su testimonio la profesora Yicsell manifestó la necesidad de hacer una revisión reflexiva sobre la trascendencia del docente cuando enseña. Para la versionante el profesor ciertamente requiere una amplia preparación académica y debe desarrollar habilidades para enseñar pero a la par de esto, es primordial que también valore y reflexiones sobre la trascendencia de su labor como educador. En la medida en que considere la realidad, se detenga y piense cómo sus acciones didácticas impactan en el aprendizaje de los estudiantes, podrá reorientar los procesos didácticos de modo pertinente.

Sobre la trascendencia del docente, Gorrochotegui (2011) indica, el educador que trasciende "...es aquel que deja una fuerte huella en muchos seres humanos" (p. 22). Es aquel maestro que deja una impronta, pero trascender según el autor, es una tarea compleja y profunda, porque se trata de formar seres humanos que a la vez trasciendan en su sociedad y en la vida de otros.

En la perspectiva de Gorrochotegui (ibídem) el docente además de tener un amplio dominio de los contenidos a enseñar y contar con variadas habilidades y destrezas para lograr que sus estudiantes aprendan, también requiere de vocación. Es decir, de aquel llamado, inclinación o inspiración que el docente siente y lo lleva a asumir el compromiso de educar a otros. Acercarse a las personas, interactuar con ellos, invitarlos a aprender reflexiva y creativamente y reverdecir su mundo con sus ideas y acciones. Es parte de los retos que debe asumir el docente para trascender y lograr que otros trasciendan. Por ello, el docente debe preguntarse acerca de lo que hace y

por el devenir de sus acciones. Debe plantearse ¿cómo trasciende o puede trascender con su labor?

Al conectar estas ideas con el dominio de la didáctica, pienso que la misma tendrá sentido cuando el docente con su saber logre trascender en la vida de otros, para que estos también trasciendan. Con cada plan, estrategia, recurso, actividad de evaluación u otro elemento didáctico el docente deberá intentar dejar una huella a sus estudiantes para contribuir en la formación de los seres humanos que el mundo necesita. La tarea del profesor consistirá en proyectar sus quehaceres más allá del diseño y aplicación rigurosa de una estrategia o un instrumento de evaluación. Implicará más bien, construir y poner en práctica acciones destinadas a educar personas críticas, creativas, sensibles y con habilidades para dar respuestas a las necesidades del contexto local y mundial.

Para cerrar la exégesis y teorización de esta categoría a continuación exhibo la ilustración en la que se aprecia el engranaje entre subcategorías que definen el sentido o razón de ser de la didáctica en el ámbito educativo.

Ilustración N° 14: Engranaje entre subcategorías que definen el sentido o razón de ser de la didáctica en el ámbito educativo.



Fuente: Ilustración elaborada por Mascareño (2019) con categorías emanadas de la exégesis y teorización de la evidencia registrada durante la investigación.

La ilustración número catorce (14) resume el sentido que tiene la didáctica para los docentes participantes en la investigación. La razón de ser de la didáctica en el contexto educativo, según ellos, se centra en la formación de seres humanos conscientes de sus potencialidades y capaces de potenciarlos y emplearlos para resolver problemas de su cotidianidad. Cada acción didáctica puesta en práctica por el docente debe despertar en las personas el espíritu crítico, la creatividad y sensibilidad para trabajar en pro de sus propias necesidades y las de su comunidad. En suma la didáctica tiene sentido cuando permite al docente trascender con su labor en la formación de los educandos, para que se empoderen de su aprendizaje y trasciendan en la vida de otras personas.

Categoría:
Preocupaciones y Desafíos Didácticos

La categoría “**Preocupaciones y desafíos didácticos**” son aquellas inquietudes y retos que los actores docentes a partir de las experiencias vividas piensan deben atenderse y considerarse sobre el tema didáctico. Lo vivido y experienciado por los versionantes durante su historia personal y profesional les ha permitido aprender que el tema didáctico es complejo, y por ello, requiere la revisión y solución de algunos nudos críticos presentes en este. Seguidamente presento la exégesis y teorización de las subcategorías alusivas a las preocupaciones y desafíos didácticos señalados por los enseñantes durante la investigación.

Subcategoría: Visión Técnica, Inconsciente, Desarticulada y Descontextualizada de la Didáctica.

Una de las principales preocupaciones enunciada por los versionantes durante la investigación sobre la didáctica, es **la visión técnica, inconsciente, desarticulada y descontextualizada que los docentes siguen asumiendo sobre el dominio de la didáctica**. Para los protagonistas de la experiencia, muchos educadores continúan aplicando con sus estudiantes la perspectiva técnica de la didáctica, fundada en el paradigma positivista de la ciencia. Además de ello, los elementos didácticos que aplican, como la estrategia, planificación y evaluación, entre otros se trabajan de manera desarticulada, inconsciente y descontextualizada porque no son reflexionados ni relacionados con las necesidades del contexto, el currículo, la pedagogía los modelos educativos y los postulados teóricos de otras ciencias.

Entre los testimonios que dan asidero a esta subcategoría se encuentran el de la doctora Nellys Castillo, quien durante la entrevista señaló:

-La didáctica algunos la entienden como un brazo, como lo tecnológico, como el brazo técnico, el brazo práctico que permite de alguna manera hacer algo. Esa visión es técnica porque él no establece relación entre ese pensamiento con los modelos curriculares y educativos... (RE-NC-SSD-31/01/2018).
-...cuando vemos las programaciones de nuestros estudiantes y de nuestros profesores nosotros verdaderamente visualizamos eso que el doctor Zambrano decía: que la didáctica no sirve, pero no sirve es porque se está viendo la didáctica es como un elemento instrumental y técnico. Eso lo apreciamos nosotras cuando revisamos las programaciones de nuestros colegas, así es que el profesor planifica. El profesor se dedica a traer el método y ni siquiera sabe si ese método le sirve o le funciona para que el estudiante alcance ese objetivo, no le importa, porque él no reflexiona, no tiene un momento para reflexionar sobre esa didáctica que él va a implementar ¿Por qué? ¿La está mirando cómo? Está mirando la didáctica de una forma

descurricularizada y descontextualizada (RE-NC-SSD-31/01/2018).

...es por eso que el profesor Zambrano decía que la didáctica no servía, porque él estaba en contra de esa visión y yo comparto completamente esa postura. Yo no creo que la didáctica sea el brazo instrumental de nada o el brazo técnico, yo difiero de esa posición... (RE-NC-SSD-31/01/2018).

Del testimonio de la doctora Nellys interpreté que es necesario superar la perspectiva técnica de la didáctica, ya que esta visión fundada en el paradigma positivista prevalece en muchos docentes universitarios. El educador asume la didáctica como una práctica instrumental y mecánica en la que no se considera la conexión entre sus elementos y entre estos con los modelos curriculares, pedagógicos y educativos. Asimismo las estrategias y actividades de evaluación no son seleccionadas en consideración a las intencionalidades pedagógicas previstas y a las necesidades del contexto social y educativo. Más bien, se ejecutan sin ser reflexionada, cayendo de este modo en una práctica inmediatista centrada mayormente en responder ¿cómo se aplican las estrategias y los recursos? Y ¿cómo se elaboran los instrumentos de evaluación para medir los aprendizajes?

Gvirtz y Palamidessi (2006) fundamentan esta idea al señalar lo siguiente:

Al ser la enseñanza una ciencia aplicada, el docente que deberá llevarla a cabo se convierte en un técnico que deberá resolver los problemas del aula desde una perspectiva instrumental. Y los problemas instrumentales, técnicos, se solucionan aplicando los recursos y las estrategias prescritas por los especialistas. Cuanto mayor sea la parcela de intervención que los expertos puedan predeterminar – evitando los prejuicios y las improvisaciones de los docentes –, mayores garantías habrá de lograr los objetivos propuestos. El docente es situado como un ejecutor de las disposiciones tomadas por los científicos (p. 52).

Según los autores, el docente bajo esta perspectiva técnica, concibe y aplica la didáctica como un modo de intervención en la práctica apoyada por conocimientos científicos de otros. Las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación son ejecutados como instrumentos rigurosos que permitirán perseguir y evaluar los desempeños logrados por los estudiantes mediante sus productos. En este sentido, el profesor se convierte en un técnico empleando de manera mecánica y repetitiva los elementos didácticos diseñados por otras personas, y los educandos, son vistos como individuos que deben ser entrenados y dirigidos durante el aprendizaje.

Esta visión técnica de la enseñanza todavía arraigada en el mundo de la docencia, conlleva al enseñante no sólo a ejecutar una didáctica instrumental, sino que además, la aplica de manera desarticulada, inconsciente y descontextualizada. Sobre la **visión desarticulada e inconsciente de la didáctica** la doctora Nellys Castillo durante la entrevista dijo:

-...por mi formación, yo asocio la didáctica con unos modelos de enseñanza, por mi formación. Pero también yo entiendo que esos modelos de enseñanza a su vez están relacionados con modelos pedagógicos, con una visión de la pedagogía y a su vez eso tiene que ver con un modelo curricular y con un modelo educativo. Por mi formación yo lo entiendo así pero de pronto en otra área (...) el profesor no tiene claro todos estos elementos que tienen que ver con la didáctica (RE-NC-SSD-31/01/2018).

-Es más hasta en nuestra propia cotidianidad, cuando trabajamos con estudiantes de otras especialidades que han pasado por la mano de otros colegas nos hemos dado cuenta que no todos los docentes de la UPEL tienen claro estos elementos. El docente acciona sin haberse detenido a pensar y a entender que las herramientas más importantes o dentro de las herramientas más importantes no están en el saber propio de una disciplina, sino en el saber ser docente y el saber ser docente pasa por todos estos elementos de la didáctica, por todos estos modelos (RE-NC-SSD-31/01/2018).

-Si yo trabajo a espaldas de todos estos elementos que fundamentan la didáctica, entonces ¿qué estoy haciendo yo como docente? De pronto con mucha motivación, con mucho corazón uno logra llegar al alcance o a la consolidación de unos objetivos. A lo

*mejor yo logro que los estudiantes aprendan, porque yo los voy llevando desarticuladamente por ese proceso y a lo mejor sí, es posible que el estudiante lo logre accidentalmente pero **no hay una consciencia del trabajo didáctico que estoy haciendo o que tengo que hacer** para que el estudiante verdaderamente aprenda lo que tiene que aprender (RE-NC-SSD-31/01/2018).*

*-...**si en esa visión del docente no hay una visión del currículo, de lo educativo y pedagógico** que me coloque en un pensamiento tecnicista, una visión academicista, tecnológica del proceso o en una visión más comprensiva de la realidad (...) entonces el docente seguirá viendo la didáctica como algo instrumental, como algo técnico. En cambio, si eso surge, **si el profesor es consciente y tiene una visión de lo educativo como una gran categoría que arropa todos esos elementos**, los abraza y los cubre totalmente, entonces **el docente va entender que la didáctica no es algo técnico e instrumental** (RE-NC-SSD-31/01/2018).*

La doctora Nellys Castillo en su testimonio expresó con preocupación la visión desarticulada e inconsciente que algunos docentes universitarios tienen sobre la didáctica. Mencionó que los elementos didácticos (estrategias, planificación, evaluación, recursos, otros) no son autónomos, ellos se encuentran vinculados con unos modelos curriculares, pedagógicos y educativos. Esta vinculación entre la didáctica y los modelos le permite al docente orientar los procesos didácticos de manera articulada y deliberada pero lamentablemente para la versionante, muchos docentes no trabajan la didáctica de esta manera, no se han preocupado por comprender esta conexión, no han reflexionado sobre esto, no han tenido la oportunidad.

Según la doctora Nellys Castillo, el profesor acciona didácticamente sin detenerse a pensar en que para enseñar no basta con tener dominio de los contenidos propios de una disciplina, también es fundamental **saber Ser docente** pero para saber ser docente se requiere que el educador conozca la vinculación entre los elementos de la didáctica con los modelos curriculares, pedagógico y educativos. Si el educador conoce, comprende estas interconexiones podrá ejecutar una didáctica más propositiva,

consciente y articulada. Pero si por el contrario no lo hace, su saber didáctico seguirá siendo fundado por visión técnica e instrumental.

En sintonía con la doctora Nellys Castillo, el profesor Pablo Carmona comentó lo siguiente durante la entrevista:

-...saber conectar el método con la técnica, la técnica con el procedimiento, las estrategias con la evaluación y estas con los modelos de enseñanza, de aprendizaje, los paradigmas ¡Eso es fundamental! Y en eso yo ahora soy muy estricto (RE-PC-SSD-24/01/2018).

-¿Cómo es que yo he logrado eso? Tomando conciencia y haciendo uso reflexivo de las teorías. También alcanzando la conexión entre eso que sucedía en mi práctica cotidiana con el saber didáctico cotidiano de otros docentes, de lo que yo veía que los demás hacían, que se hacía así, que no se hacía así, sin saber los supuestos teóricos que lo amparaban. Ahora en cambio, soy consciente de esas conexiones y de las teorías formales que soportan la didáctica. A partir de esas relaciones que hice puedo ir a la cosmovisión que ampara un determinado proceso o procedimiento didáctico... (RE-PC-SSD-24/01/2018).

-Ahora hago esto, ejecuto esto y selecciono esto porque me lleva esto, elijo esta técnica porque me lleva esto, la actividad que conviene es esta porque me lleva esto (...) ahora yo podría recorrerme el paradigma, el modelo y todo (...) yo podría decir, esta señora tiene gran afinidad con todos estos elementos que la soportan y que la sustentan. **Eso ha sido producto de todo un trabajo investigativo que puede alcanzar gracias a la experiencia doctoral.** Allí pude consolidar muchas más cosas, ¿Olma y sabe qué es lo que yo más valoro hoy de todo ese recorrido, de todas experiencias? Es que **yo puedo ir a lo crítico sin desperdiciar tiempo, sin desperdiciar esfuerzo.** ¿Qué hacía yo antes? Perdía mucho tiempo en cosas banales que no tenían sentido para los propósitos del aprendizaje que estaba buscando (RE-PC-SSD-24/01/2018).

-... yo creo que quienes no han alcanzado ese nivel de conciencia y reflexibilidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje donde se ejecuta una didáctica intencionada y consciente, están trabajando repetitivamente. Yo creo que **si la didáctica repetitiva es adecuada y funciona eso está bien** pero cuando el modelo es inadecuado, la didáctica es repetitiva y no genera impacto en el aprendizaje del estudiante, entonces está mal, estás errando (RE-PC-SSD-24/01/2018).

El profesor Pablo en distintos momentos de la entrevista destacó que es fundamental para el docente saber conectar los elementos didácticos entre sí y relacionarlos con los modelos de enseñanza, aprendizaje y paradigmas de la ciencia que los amparan. Narró que al inicio de su experiencia profesional su saber didáctico era inconsciente y repetitivo, aplicaba técnicas porque otros colegas lo hacían y perdía tiempo en actividades sin sentido para lograr el aprendizaje de sus estudiantes. Al pasar el tiempo, las reflexiones realizadas sobre las experiencias vividas y los trabajos investigativos desarrollados para lograr la ejecución de una didáctica más deliberada, le permitieron comprender estas interconexiones entre los elementos didácticos y las teorías formales.

Luego de todas las investigaciones y reflexiones realizadas sobre la didáctica, el doctor Pablo comentó que ahora desarrolla una didáctica más consciente y deliberada, con la cual puede apreciar una visión completa e integrada entre sus elementos y las teorías formales. Por ello para él es fundamental ser consciente de los procesos didácticos y trabajar articuladamente sus elementos con los modelos teóricos que lo amparan. Incluso, para él no es un problema aplicar una didáctica repetitiva, siempre y cuando el modelo que la sustenta sea el adecuado y permita orientar de manera intencionada el aprendizaje de los estudiantes.

En la medida en que el profesor profundice en el dominio de la didáctica y trabaje articulada y conscientemente sus elementos, podrá "...disponer de un repertorio de estrategias y recursos más amplio, tendrá la posibilidad de ser creativo y tomar decisiones acertadas en cada tipo de clase y para cada grupo de alumnos" (Anijovich y Mora, 2010, p. 115). Es decir, podrá tomar decisiones pertinentes sobre sus acciones didácticas y las de sus estudiantes para lograr aprendizajes relevantes. Además, renovará continuamente su saber didáctico.

Pero si por el contrario, el docente no profundiza en el dominio de la didáctica, no reflexiona sobre sus acciones, ni convierte los ambientes de

aprendizajes en verdaderos espacios para la indagación y deliberación, sus saberes didácticos quedarán en un nivel implícitos e inconscientes. Sobre esto, el doctor Pablo Carmona durante la entrevista opinó:

-...cuando el ser humano o la persona no aprende reflexivamente y comprensivamente está aprendiendo implícitamente. Y es muy probable que en ese transcurrir, en esas experiencias previas sin ser docente y no haber alcanzado el nivel de formación que uno alcanza cuando se gradúa realizas muchas prácticas y esas prácticas fundamentalmente se asimilan de forma inconsciente, de manera implícita. Y allí **es muy probable que se hayan constituido, me imagino yo, algunas organizaciones de conocimientos que tienen que ver con el cómo desarrollar en el aula de clase el aprendizaje de los estudiantes, la manera como tú lo haces, como tú lo organizas y la manera como tú lo ejecutas** (RE-PC-SSD-24/01/2018).

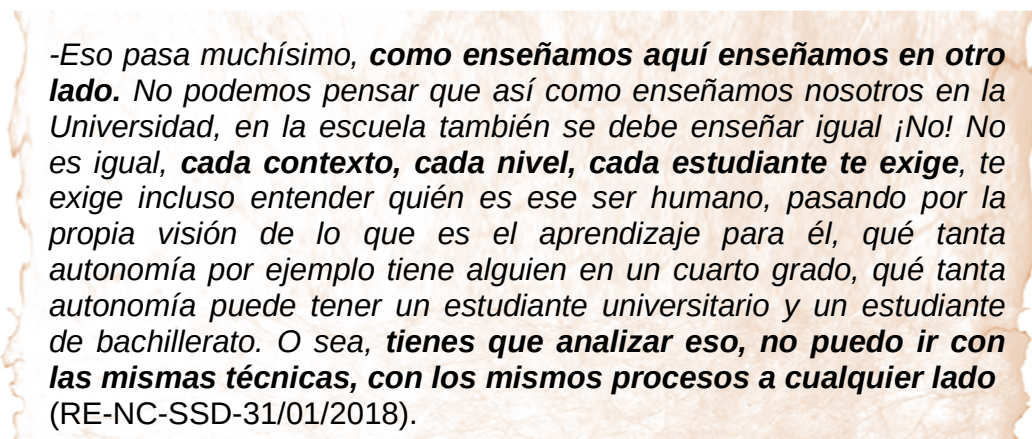
-...quiero hacer un paréntesis para decirte entonces que, **puede existir una manera o una vía para traducir ese conocimiento tácito, más cotidiano a un conocimiento más consciente y organizado** y que **la investigación y reflexión sobre la experiencia cotidiana en ese tránsito es vital.** Si el docente investiga y reflexiona, sus saberes serán más conscientes y eso le ayudará rápidamente a resolver problemas y elegir oportunamente los elementos didácticos requeridos para que el estudiante aprenda (RE-PC-SSD-24/01/2018).

En su testimonio, el doctor Pablo destacó la importancia de investigar y reflexionar sobre las experiencias cotidianas para que los saberes didácticos pasen de un nivel implícito a otro explícito. En la medida en que el profesor realice este ejercicio de reflexión e indagación sobre la práctica, podrá resolver nudos críticos y orientar adecuada y eficazmente sus quehaceres didácticos. De igual modo, le permitirán al educador explicitar y tener consciencia sobre su saber didáctico y los elementos empleados para enseñar y orientar al estudiante durante su aprendizaje.

Para Carecero Medina (2018), el docente mientras ejerce su práctica construye saberes y desarrolla algunas habilidades y destrezas provenientes

de las experiencias cotidianas. Según la autora si estas "...experiencias no son reflexionadas se quedan en un nivel intuitivo o inconsciente (p. 93). Esto quiere decir que, las experiencias diarias forman parte importante del saber didáctico que construye el profesor, y por ello, deben ser tomadas en cuenta y reflexionadas. Si estas son deliberadas, la didáctica se ejecutará de manera más consciente, intencionada y adecuada. De lo contrario, los procesos didácticos se llevarán a cabo de modo implícito, tácito e inconsciente.

En lo que respecta a la **visión descontextualizada de la didáctica**, la doctora Nellys Castillo durante la entrevista dijo:



*-Eso pasa muchísimo, **como enseñamos aquí enseñamos en otro lado**. No podemos pensar que así como enseñamos nosotros en la Universidad, en la escuela también se debe enseñar igual ¡No! No es igual, **cada contexto, cada nivel, cada estudiante te exige**, te exige incluso entender quién es ese ser humano, pasando por la propia visión de lo que es el aprendizaje para él, qué tanta autonomía por ejemplo tiene alguien en un cuarto grado, qué tanta autonomía puede tener un estudiante universitario y un estudiante de bachillerato. O sea, **tienes que analizar eso, no puedo ir con las mismas técnicas, con los mismos procesos a cualquier lado** (RE-NC-SSD-31/01/2018).*

De este testimonio interpreté que, la didáctica no sólo debe relacionarse con las teorías formales que la sustentan, sino también con las particularidades y necesidades del contexto social y educativo donde se vaya a implementar. Cada estudiante según la versionante tiene unas necesidades, unos intereses y particularidades. Por ello, el educador no puede pretender emplear las mismas estrategias para orientar a sus estudiantes durante el aprendizaje. Es necesario ajustar los elementos didácticos a la realidad de cada aprendiz, a sus estilos de aprendizajes, nivel educativo y pretensiones.

Sobre este mismo aspecto de la didáctica descontextualizada, la doctora Elsy Figueroa durante la entrevista opinó:

*...yo puedo tener el dominio del contenido, puedo dominar desde una perspectiva teórica todos los elementos de la didáctica pero **sino domino la esencia de la didáctica en su ejecución, en la experiencia, en las vivencias y en el Ser docente, entonces no voy a generar ningún proceso. Lo más importante es compartir intereses, necesidades y propósitos con el estudiante, escucharlo, hacerlo partícipe de ese proceso** que no me pertenece solo a mí. Yo puedo tener la experiencia, los libros, las teorías pero **ellos tienen las necesidades y esas necesidades hay que considerarlas para la ejecución de la didáctica (...)** y por eso yo debo hacer un diagnóstico, el diagnóstico es básico... (RE-EF-SSD-07/02/2018).*

La doctora Elsy Figueroa a través de su testimonio enfatizó, que tener dominio de los fundamentos teóricos de la didáctica es importante para llevar a cabo la ejecución de quehaceres didácticos conscientes, pero no son suficientes. También, es necesario considerar la realidad del estudiante, su condición y deseos. Por ello, el docente debe permitirle al educando participar en las decisiones didácticas, debe aprender a escuchar sus opiniones e incorporar sus ideas a cada acción, actividad o tarea destinada a promover el aprendizaje. Las decisiones didácticas deben ser contextualizadas y compartidas, no le pertenecen únicamente al docente, si no a todas aquellas personas involucradas en estos procesos.

Para poner en práctica una didáctica contextualizada y participativa Anijovich y Mora (ob. cit.) sugieren la diversidad como enfoque educativo. Literalmente, señalan:

Entendemos que un aula está conformada por alumnos diferentes desde múltiples perspectivas. Esta composición de los grupos nos hace pensar en la diversidad como enfoque educativo que reconoce estas diferencias y las incluye en el trabajo cotidiano en el aula. Recordemos que no todos aprendemos de la misma manera. Además, lo aprendido no es una copia fiel de lo enseñado, y lo que cada alumno de un mismo grupo aprende aunque no únicamente, depende de su modo personal de apropiarse del conocimiento.

Reconocer las diferencias, en definitiva, es la mejor forma de incluir a todos y de intentar que nadie quede afuera (p.102).

En este sentido, la didáctica debe tender hacia consideración de la diversidad, a la realidad de cada estudiante y a la participación de todos y cada una de las personas que intervienen en la educación. Asimismo, el docente debe considerar su propia realidad y la de los escenarios sociales que afectan su labor como educador y ejecutor de los procesos didácticos. Sobre esto, la profesora Yicsell Alejos durante la entrevista señaló:

-...detenerse a observar el clima social es muy importante para tomar decisiones didácticas en el aula (...) Para mí ha sido todo un reto manejar en estos cursos la didáctica, la pedagogía y sus teorías, porque **tenemos una realidad social muy delicada en la cual ya los estudiantes y yo misma como persona hemos tenido muchas limitaciones** económicas, de alimentación y bueno un sinfín de factores que **nos han trastocado** y que han generado trastornos emocionales y **han afectado el aprendizaje de los estudiantes** (RE-YA-SSD-19/02/2018).

-Yo creo que nosotros a veces **nos quedamos anclados en nuestro conocimiento acerca de nuestra profesión**, en lo que sabemos y debemos enseñar pero al final nos damos cuenta que no sabemos nada (RE-PC-SSD-24/01/2018).

- ...cuando nos toca vivir situaciones fuertes o cuando debemos acompañar a nuestros estudiantes en su aprendizaje mientras vive situaciones difíciles, **nos damos de cuenta que lo que aprendimos sobre didáctica no nos sirve en todo momento**. Por eso yo pienso que **la didáctica hay que reorientarla en momentos difíciles, hay que darle el toque personal en función a la realidad** (RE-PC-SSD-24/01/2018).

La profesora Yicsel resaltó en su testimonio la importancia de considerar la realidad política, económica y social que afecta al docente y los estudiantes cuando ejecutan los procesos didácticos. Para la versionantes es prioritario **reorientar la didáctica en tiempos difíciles**, porque a veces el saber didáctico construido no sirve para atender todas las necesidades y complejidades de los escenarios educativos. También, es un gran desafío

dar **a la didáctica un toque personal ajustándola a la realidad**, el educador no debe quedarse anclado en lo que sabe y hace, porque de ese modo sus acciones no impactarían en el aprendizaje de sus estudiantes.

En síntesis, las experiencias de vida de los actores docentes apuntan a que la didáctica es un tema complejo. Son muchos los aspectos a considerar para poder ejecutar una didáctica pertinente. Desde la perspectiva de los versionantes se requiere la puesta en práctica de una didáctica menos técnica e instrumental y más consciente, deliberada, articulada y contextualizada.

Subcategoría: Anclaje y Moda en la Conducción de los Procesos Didácticos

La subcategoría **“Anclaje y moda en la conducción de los procesos didácticos”**, emerge como otra preocupación manifestada por los actores docentes en la investigación sobre el modo en que se vienen conduciendo los procesos didácticos. Según los versionantes, algunos educadores universitarios asumen dos vías o direcciones para aplicar su saber didáctico. Una vía consiste en continuar aplicando una didáctica anclada en lo que conoce y ha hecho por años durante su carrera profesional para enseñar. Mientras que la otra vía o dirección reside en ejecutar una didáctica abierta a los cambios y la innovación, por mera moda.

Ambas vías o direcciones asumidas por los docentes son preocupantes desde la visión de los versionantes, por dos razones. La primera vía mantiene al docente en una zona de confort, haciendo de sus quehaceres didácticos una práctica repetitiva y aferrada a los intereses y necesidades del enseñante. La segunda vía o dirección, conlleva al docente a caer en meras modas por el simple hecho tener la intención de hacer algo distinto o de querer innovar la didáctica cuando va a enseñar.

Para ampliar este asunto, a continuación presento los testimonios de algunos protagonistas de la experiencia que dieron origen a esta subcategoría.

Sobre el anclaje del saber didáctico el doctor Pablo Carmona durante la entrevista señaló:

*-...en muchas universidades existe el rollo de que **no se pueden dar los cambios** porque el sujeto está apegado a sus estructuras, **el docente no quiere flexibilizar sus estructuras, su pensamiento, no quiere reflexionar y darse cuenta de que lo que está haciendo didácticamente no es lo mejor.** No quiere aceptar que en la literatura actual los teóricos están ofreciendo oportunidades distintas de hacer las cosas, más sistematizadas, más conscientes, más viables y más adecuadas a los nuevos tiempos (RE-PC-SSD-24/01/2018).*

*-De hecho los mismos conocimientos de otras áreas como la psicología han avanzado pero **la gente está anclada en el pasado, no quieren cambiar y ajustar la didáctica a la realidad y a los nuevos tiempos** (RE-PC-SSD-24/01/2018).*

A través de su testimonio, el versionante hizo un llamado de atención a todos los docentes que se rehúsan a cambiar su saber didáctico. Para el versionante **es necesario ajustar la visión de la didáctica a la realidad y los nuevos tiempos**, ya que actualmente existen distintas maneras de llevar a cabo los procesos didácticos. Es prioritario cambiar y considerar la ejecución de una didáctica más organizada, reflexionada, pertinente y adaptada a las necesidades de los estudiantes y los requerimientos del mundo en general. Sin embargo, cambiar por cambiar los procesos didácticos no es una opción, es más bien una preocupación según el doctor Pablo Carmona, quien durante las entrevistas expresó:

*-...anteriormente yo hacía lo que otros hacían o **aplicaba una técnica simplemente por moda** y yo **no debí haber elegido la técnica porque lo demás lo hacían o simplemente por moda, sino más bien, porque la técnica me permite llegar a esos***

propósitos de aprendizaje que me planteaba como docente... (RE-PC-SSD-24/01/2018).

...cuando el docente dice que usa un mapa de concepto porque el mapa de conceptos es chévere pero ignora los fundamentos principales por las cuales se debe usar, eso está mal (...) No se debe aplicar el mapa de concepto porque es chévere, porque a la gente le gusta, porque está a la moda (...) y no saben la razón de los principios que te llevan a aplicar esa técnica... (RE-PC-SSD-24/01/2018).

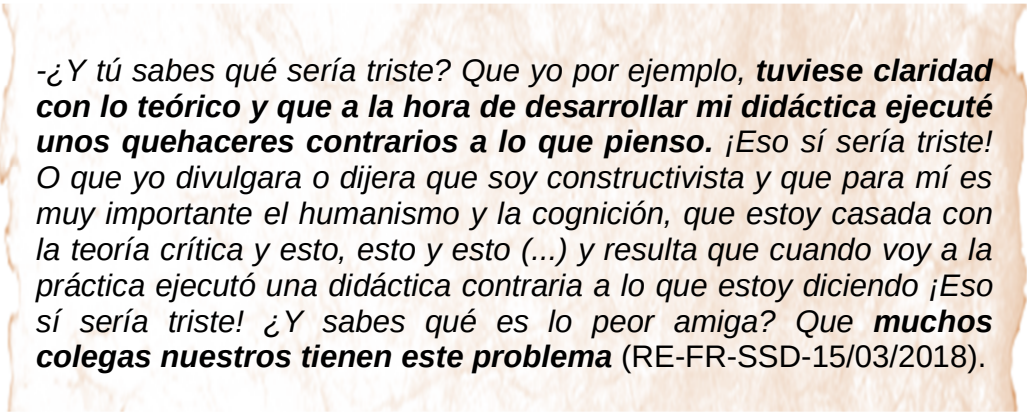
De manera similar la profesora Francois Rodríguez sobre este asunto dijo en la entrevista:

-El saber didáctico es ingenio, es creación, es innovación porque además de traerte otras áreas de conocimiento, debes variar las estrategias, la evaluación, los recursos. Pero **no se debe cambiar porque es chévere, porque está a la moda, sino porque de verdad va a contribuir al aprendizaje de los estudiantes** (RE-FR-SSD-15/03/2018).

Los testimonios de la profesora Francois Rodríguez y el doctor Pablo Carmona me llevaron a pensar que la didáctica es un saber paradójico, porque aún y cuando la didáctica requiere ser renovada o innovada continuamente para ajustarla a la dinámica del contexto educativo, también es cierto, que los cambios pudiesen no ser beneficiosos para el aprendizaje de los estudiantes, cuando se asumen como moda. La didáctica que el docente emplea por moda según Camilloni, Cols, Basabe y Feeney (2007), es débil y "...aun cuando puede ser llevada a la práctica durante un cierto tiempo, su reemplazo por una nueva postura didáctica constituye su destino cierto" (p. 49). En suma, la didáctica será sustituida rápidamente, porque no conducirá de manera consciente el proceso de aprendizaje de los educandos.

Subcategoría: Incongruencia entre el Pensamiento, Discurso y Accionar Didáctico del Docente.

La subcategoría “**Incongruencia entre el pensamiento, discurso y accionar didáctico del docente**” emerge como otra de las preocupaciones expresadas por los versionantes sobre el saber didáctico del profesor. Algunos actores docentes a partir de las experiencias vividas en la cotidianidad, manifestaron haber apreciado en la práctica de algunos colegas incoherencias entre su pensamiento, discurso y accionar didáctico cuando enseña. Ejemplo de esto lo expresó la profesora Francois Rodríguez durante la entrevista, cuando comentó:



*-¿Y tú sabes qué sería triste? Que yo por ejemplo, **tuviese claridad con lo teórico y que a la hora de desarrollar mi didáctica ejecuté unos quehaceres contrarios a lo que pienso.** ¡Eso sí sería triste! O que yo divulgara o dijera que soy constructivista y que para mí es muy importante el humanismo y la cognición, que estoy casada con la teoría crítica y esto, esto y esto (...) y resulta que cuando voy a la práctica ejecuto una didáctica contraria a lo que estoy diciendo ¡Eso sí sería triste! ¿Y sabes qué es lo peor amiga? Que **muchos colegas nuestros tienen este problema** (RE-FR-SSD-15/03/2018).*

En su testimonio la profesora Francois manifestó su tristeza y preocupación sobre el hecho de que algunos colegas ejecutan sus quehaceres didácticos de manera contraria a las teorías formales que ellos piensan y expresan fundamentan su práctica. Algunos docentes por ejemplo, en su discurso manifiestan su inclinación hacia las bondades de la perspectiva crítica de la didáctica, fundada en el paradigma sociocrítico pero cuando presentan a sus estudiantes sus propuestas didácticas y las desarrollan en clase, se aprecia en las mismas una postura tradicional y técnica de la didáctica cimentada en el paradigma positivista. Es decir, despliegan un accionar didáctico paradójico al pensamiento y discurso del educador.

Esta situación también fue señalada brevemente por la profesora Josmary Jiménez durante la entrevista, cuando señaló lo siguiente:

*...pienso que **debemos intentar ser coherentes con nuestro hablar y con lo que hacemos.** No se trata solamente de hablar y decir que soy dialéctico, que soy constructivista, que soy crítico, sino que verdaderamente **nuestro accionar didáctico vaya en coherencia con lo que pensamos y decimos** (RE-JJ-SSD-07/03/2018).*

La profesora Josmary expresó que el accionar didáctico del docente debe ser coherente con su pensamiento y discurso. Hacer lo contrario es confuso, inconsistente y disonante a las características congruentes, pertinentes y conscientes que deben identificar a los procesos didácticos. Gavotto (2016) señala que las personas a veces por distintas circunstancias "...dan un mensaje distinto con sus comportamientos a lo que dicen o expresan pensar o creen conocer (p. 7). Según el autor, las razones por las cuales se dan estas incoherencias entre el pensar, sentir y acciones de los seres humanos son diversas. Entre algunas de ellas, está el que las personas no comprendan sus propios pensamientos o que no sepan cómo llevar a sus acciones o comportamientos dichos pensamientos.

En fin, durante la investigación los actores docentes no señalaron en sus testimonios, las razones por las cuales ellos creen surge la incongruencia entre el pensar, sentir y accionar didáctico del profesor. Pero sí manifestaron que es una situación preocupante y urgente de atender. Por lo pronto, a mis pensamientos vinieron varias interrogantes sobre este asunto: ¿será que el docente no se ha empoderado de los postulados teóricos que dicen fundamentan su accionar didáctico? ¿Acaso no comprende cómo llevar a sus quehaceres didácticos estos fundamentos teóricos? O ¿no cree firmemente en lo que dice acerca de los postulados teóricos que fundamentan su didáctica? Dar respuesta a esta interrogante será una tarea pendiente para quienes tenemos el compromiso de enseñar.

Subcategoría: Formación permanente del Docente en el Asunto Didáctico.

Dado que la didáctica es un saber complejo y construido a partir de las experiencias vividas por el profesor en su cotidianidad, surge la subcategoría **“Formación permanente del docente en el asunto didáctico”**, como un gran desafío que deben asumir los educadores sobre el dominio de la didáctica, para lograr comprenderla y reconducirla en beneficio de los aprendizajes de sus estudiantes.

Un testimonio que respalda dicha subcategoría, es el del profesor Esequiel Rojas, quien durante la entrevista expresó lo siguiente:

*...otro gran aprendizaje que me deja la experiencia de vida, es que **siempre tenemos que estar abierto a seguir aprendiendo sobre el tema de la didáctica. Nunca debería conformarme con lo que sé sobre didáctica y con lo que hago** como docente cuando enseño. Los docentes **debemos estar abiertos a la crítica, a la evaluación, a la autorreflexión sobre lo que hacemos y eso implica también el estar abiertos a pedir ayuda, a buscar la ayuda de otros colegas que han vivido experiencias distintas y ver cómo esas experiencias te enriquecen y te ayudan.** O sea, que es importante estar abiertos al cambio, a seguir aprendiendo, a seguir cambiando y mejorar nuestros quehaceres didácticos cotidianos (RE-ER-SSD-25/02/2018).*

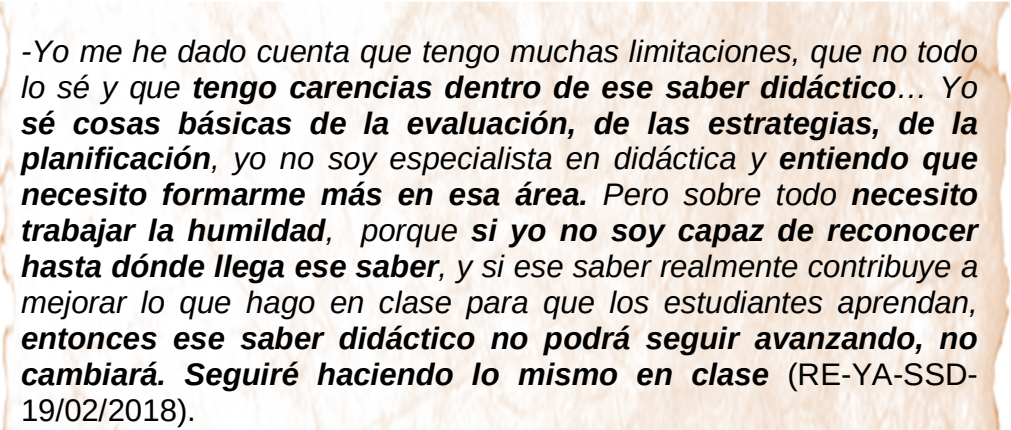
*...yo tengo pensado seguir escuchando a mis colegas, seguir escuchándote a ti, tus sugerencias, seguir preguntándote cosas sobre el tema didáctico para que me permitan seguir mejorando en la práctica docente. Por supuesto **seguiré escuchando a los estudiantes, porque ellos realmente tienen mucho que decir** y eso creo que es muy valioso para mí ((RE-ER-SSD-25/02/2018).*

A través de su testimonio el profesor Esequiel invita a los docentes a continuar formándose en el dominio de la didáctica. Para el versionante, los educadores no deben conformarse con lo que saben y hacen didácticamente, por ello recomienda llevar a cabo un proceso de autocrítica, autovaloración o ensimismamiento que le permita revisar y reflexionar sobre

su saber didáctico y el modo de conducirlo en la práctica para mejorarlo. Realizar esa introspección sobre el saber didáctico, implica tener apertura al cambio, escuchar las sugerencias de las demás personas y comprometerse a seguir aprendiendo.

Sobre la introspección o autovaloración de las acciones del docente Morín (ob. cit.), opina que esta permite al educador reconocerse como un ser humano lleno de carencias, necesidades y limitaciones para poder cambiar. Le ayuda a abandonar su postura de juez, comprenderse a sí mismo y a los demás, para luego descubrir cómo mejorar su presencia en el mundo y la de aquellos con los que comparte. Desde el plano de la didáctica, la autorreflexión o reflexión sobre la propia práctica es fundamental para que el docente pueda continuar formándose en este dominio, pues esto le ofrecerá oportunidades para renovar su labor como enseñante y el aprendizaje de sus estudiantes.

La profesora Yicsell Alejos durante la entrevista, también señaló la importancia de continuar formándose en el dominio de la didáctica y comentó que para lograrlo, es primordial trabajar la humildad. Sobre este aspecto, en sus términos dijo:



*-Yo me he dado cuenta que tengo muchas limitaciones, que no todo lo sé y que **tengo carencias dentro de ese saber didáctico...** Yo sé cosas básicas de la evaluación, de las estrategias, de la planificación, yo no soy especialista en didáctica y **entiendo que necesito formarme más en esa área.** Pero sobre todo **necesito trabajar la humildad,** porque **si yo no soy capaz de reconocer hasta dónde llega ese saber,** y si ese saber realmente contribuye a mejorar lo que hago en clase para que los estudiantes aprendan, **entonces ese saber didáctico no podrá seguir avanzando, no cambiará. Seguiré haciendo lo mismo en clase** (RE-YA-SSD-19/02/2018).*

Mediante su testimonio la profesora Yicsel reconoció sus carencias en el dominio de la didáctica y la necesidad de continuar formándose en este tema. Para lograrlo, ella expresó que es importante trabajar la humildad,

porque de este modo podrá evaluar la trascendencia de su accionar en el aprendizaje de los estudiantes y tendrá mayores posibilidades de mejorar. De no hacerlo, el saber didáctico no podrá renovarse.

Adicionalmente a los testimonios de los versionantes Esequiel y Yicsell, la profesora Josmary Jiménez durante la entrevista dio su opinión sobre la necesidad de formarse continuamente en el dominio de la didáctica. Al respecto comentó:

-...yo he asumido que tengo muchas debilidades en mi saber didáctico (...) a nosotros nos hace mucha falta encuentros de formación (...) yo veo que en nuestra Universidad cada quien está caminando por su lado y en lo que cree que es lo correcto (...) yo creo que los docentes no podemos trabajar aislados, no puede ser un grupito y nada más el que tenga la oportunidad, o no puede ser nada más los profesores que trabajamos en el eje didáctico los que tengamos la oportunidad. Yo creo que todos los profesores, indiferentemente del departamento, del programa o del área al cual pertenezca debemos tener la oportunidad de caminar hacia allá y formarnos en lo didáctico, porque nosotros tenemos un gran compromiso, porque nosotros somos una universidad formadora de formadores (RE-JJ-SSD-07/03/2018).

-...necesitamos un proceso profundo de formación. Es verdad que uno puede auto disciplinarse y aprender pero el compartir saberes es necesario (...) la idea es compartir eso que tú sabes y eso que yo sé. A lo mejor yo me doy cuenta que eso que tú estás haciendo me sirve como docente y puedo mejorar (RE-JJ-SSD-07/03/2018).

-La construcción de mi saber didáctico es una responsabilidad, es un compromiso y por eso para mí es tan importante los procesos de formación, por eso yo pido que se realicen encuentros entre los docentes para compartir saberes y para que aprendamos de los otros (RE-JJ-SSD-07/03/2018).

Del testimonio de la profesora Josmary interpreté que la formación permanente del docente en el asunto didáctico, además de ser una tarea personal, también es compartida. Personal, porque el educador puede comprometerse con su propio proceso de aprendizaje y esforzarse para renovar continuamente su quehacer didáctico. Asimismo, es un trabajo

compartido, caracterizado por el trabajo colaborativo entre enseñantes que intercambian ideas y aprenden del otro para mejorar la práctica. Realizar encuentro de formación entre los docente para deliberar sobre sus saberes didácticos, es una alternativa para darse apoyo, compartir saberes, erigir nuevas ideas y tener igualdad de oportunidades para seguir aprendiendo.

Asimismo, sobre la formación permanente del docente en el dominio de la didáctica, la doctora Nellys Castillo durante la entrevista señaló:

*-... yo sé que **en nuestra universidad tenemos muchos docentes con mucho cariño y con mucha vocación por la docencia pero no sólo con vocación y cariño usted va a lograr enseñar y generar aprendizaje en los estudiantes. El docente debe manejar un corpus de conocimiento, tiene que haber desarrollado unas capacidades, habilidades y destrezas para poder dirigir un proceso tan delicado como es el proceso de aprendizaje. O sea, no es dirigir el proceso per se, sino las condiciones para propiciar ese crecimiento del estudiante hasta que él logre su proceso de aprendizaje** (RE-NC-SSD-31/01/2018).*

La doctora Nellys en su testimonio expresa que la vocación de servicio y el amor que sienten los docentes por su profesión son fundamentales para lograr el cumplimiento de sus tareas, pero no son suficiente. Para la versionante, el educador además de sentir mucho amor y vocación por su labor, también debe realizar un estudio profundo de los fundamentos teóricos que amparan la didáctica y desarrollar habilidades para avivar en el estudiante el potencial requerido para lograr el aprendizaje.

De estos planteamientos de la versionante interpreté que la formación del docente en el dominio de la didáctica es para toda la vida, debe asumirse como un compromiso personal y continuo en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje. Dicho compromiso de formación debe ser impulsado por el amor y la vocación sentida por el docente, para que avive en él un deseo permanente por aprender y mejorar sus acciones didácticas. Sólo que en ese deseo por mejorar y continuar formándose, debe ir acompañado por el estudio profundo de los postulados teóricos de la didáctica y estas ideas

debe contrastarlas con la práctica cotidiana para valorar su pertinencia, cimentar nuevas ideas, mejorar los quehaceres didácticos y continuar en ese proceso de innovación y aprendizaje permanente sobre el tema didáctico.

Más adelante, la doctora Nellys durante la entrevista también resaltó lo siguiente sobre la formación del docente en el dominio de la didáctica:

-Antes juzgaba mucho al docente. Me preguntaba ¿Por qué hacen esto? ¿Por qué no lo hacen de esta manera? Después entendí que no es que el docente no lo quiera hacer, sino que a lo mejor no lo conoce. Entonces comencé a ver esa dificultad de una manera más considerada y si se quiere más amorosa, porque entendí que el profesor no lo entiende, él no logro entender, porque el profesor no tuvo las oportunidades que yo he tenido. Yo he leído esto, he vivido esto, he estado aquí, he estado allá, me lo han enseñado, lo he compartido, lo he descubierto y a lo mejor él no ha pasado por ese proceso o no ha tenido la oportunidad de construir esa visión tan particular que cada uno de nosotros tiene que construir de la didáctica (RE-NC-SSD-31/01/2018).

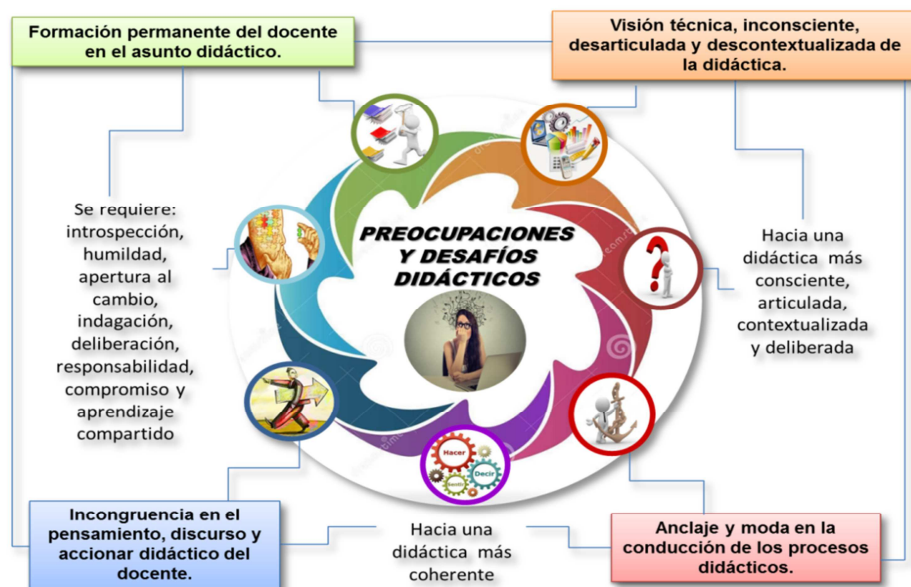
En este fragmento de la entrevista, la doctora Nellys expresó que no todos los docentes durante su formación han tenido la oportunidad de profundizar en el dominio de la didáctica y ejecutarla del modo en que ella lo ha hecho. Según la versionante, esto posiblemente ha ocurrido porque el docente no ha vivido experiencias en las cuales pueda reflexionar y construir un saber didáctico de manera más consciente, reflexiva y deliberada. A lo mejor no fue orientado durante su formación de modo pertinente.

Entonces, a partir de estas ideas expresadas por la doctora Nellys interpreté, que es necesario realizar una revisión profunda de lo que significa formar al docente en el dominio de la didáctica. Para que todos tengan la misma oportunidad de construir un saber consciente, deliberado, contextualizado y trascendental es necesario aclarar cómo se debe formar al docente. Invitar al profesor a formarse permanentemente sobre el dominio de la didáctica no es suficiente, también es necesario orientarlo sobre los aspectos teóricos en los que debe profundizar y las posibles vías a considerar.

La formación permanente en el dominio de la didáctica es una responsabilidad y un compromiso que debe asumir el docente consigo mismo como profesional y con los actores sociales con los que comparte la labor de enseñar y aprender. El trabajo del educador no debe desvincularse de las necesidades del contexto, las características de los estudiantes y los aconteceres diarios. Cada experiencia vivida debe visualizarse como una oportunidad para aprender y esta a su vez, debe articularse con las teorías formales y la dinámica de la realidad para poder implementar una didáctica más adecuada a los nuevos tiempos.

Finalmente, sobre la exégesis y teorización de la categoría “preocupaciones y desafíos didácticos”, a continuación presento una ilustración con el enramado de subcategorías que dan significados a la misma.

Ilustración N° 15: Engranaje de subcategorías emanadas de la categoría “Preocupaciones y desafíos didácticos”.

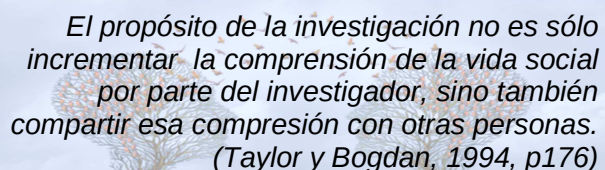


Fuente: Ilustración elaborada por Mascareño (2019) con categorías emanadas de la exégesis y teorización de la evidencia registrada durante la investigación.

La ilustración número quince (15) sintetiza las preocupaciones y desafíos didácticos expresados por los actores docentes durante la investigación. Estos significados revelan la complejidad de los procesos didácticos en el ámbito educativo, por cuanto su puesta en práctica requiere de la consideración de muchos aspectos contextuales, teóricos y humanos. La didáctica es un saber que exige el compromiso del docente para seguir indagando y preparándose en este dominio. De lo contrario su proceder será repetitivo, inconsciente y poco relevante para orientar a sus estudiantes durante el aprendizaje.

SEXTO PARAJE

LA TEORÍA SUSTANTIVA, MI TESIS, VIVENCIAS Y REFLEXIONES COMO INVESTIGADORA: UNA VENTANA ABIERTA A NUEVOS VIAJES Y DESAFÍOS HEURÍSTICOS



*El propósito de la investigación no es sólo incrementar la comprensión de la vida social por parte del investigador, sino también compartir esa comprensión con otras personas.
(Taylor y Bogdan, 1994, p176)*

En este paraje, además de revelar la teoría sustantiva y mis reflexiones provenientes de los hallazgos encontrados durante el proceso de exégesis y teorización de la evidencia, también quise presentar una breve recapitulación de las experiencias vividas como investigadora. Dicho de otro modo, en este apartado pretendí, como lo plantean Taylor y Bogdan (ob.cit), compartir la comprensión del tema indagado y mis aprehensiones durante el trabajo investigativo. Sólo espero que los lectores de este informe de tesis, puedan sentirse identificado con mis vivencias y reflexiones y se entusiasmen por iniciar nuevos desafíos heurísticos.

Los Hallazgos y la Teoría Sustantiva: Una Mirada Compartida sobre la Construcción del Saber Didáctico y sus Significados

En los parajes anteriores señalé que el trabajo heurístico lo edificué sobre dos temáticas centrales. a) la construcción de saber didáctico durante la experiencia de vida cotidiana, y b) los significados del saber didáctico contruidos durante la experiencia de vida cotidiana. Del proceso de organización, análisis y articulación de la evidencia producida sobre estas temáticas, emergieron categorías y subcategorías concebidas como

etiquetas verbales y/o constructos conceptuales contenidas de significados esenciales sobre el tema objeto de estudio. Cada categoría y subcategoría la respaldé con los testimonios de los sujetos investigados, para interpretarlos, teorizarlos y encontrar aquellos hallazgos que me aproximaran a la teoría sustantiva acá revelada.

Los hallazgos representan lo que encontré o hallé acerca del tema indagado mientras realizaba las entrevistas, interpretaciones y teorización de la evidencia. Son el aporte de todo el recorrido heurístico realizado y que a continuación presento como una teoría sustantiva expresada a través de enunciados teóricos o proposiciones sobre la construcción y significados del saber didáctico. A esta teoría sustantiva desplegada mediante enunciados la denominé ***“Una mirada compartida sobre la construcción del saber didáctico y sus significados”***. Es una mirada compartida, porque en ella confluyen las visiones de los docentes de la UPEL-IPB participantes en la investigación, mi perspectiva como investigadora, la de mi tutora como coautora de la tesis y las posturas de los autores a los que acudí durante el proceso heurístico.

De igual manera, en esta mirada compartida participan los jurados de esta tesis, quienes mediante sus observaciones dejaron ver sus puntos de vistas sobre el fenómeno indagado. También confluyen las ideas de todas aquellas personas, con las cuales los sujetos actuantes en la investigación tuvieron la oportunidad de interactuar y aprender a lo largo de las experiencias de vida cotidiana, porque cada interacción y vivencia dejó una huella en los docentes, en su modo de percibir y orientar los procesos didácticos.

En suma, la teoría sustantiva acá revelada reúne los hallazgos encontrados sobre el fenómeno estudiado y exhibe las miradas de todos los sujetos participantes en la investigación. Dicha teoría y respectivos hallazgos los plasmé mediante proposiciones o enunciados que comunican las apreciaciones, reflexiones y significados del saber didáctico construido

durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB. En la siguiente ilustración se aprecian estas proposiciones o enunciados:

Ilustración N° 16: Enunciados que revelan los hallazgos de la teoría sustantiva sobre el saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana.



Fuente: Ilustración elaborada por Mascareño (2019) con enunciados que expresan los hallazgos del tema estudiado durante la investigación.

En la ilustración número dieciséis (16) se aprecia que de la temática “**construcción de saber didáctico durante la experiencia de vida cotidiana**”, emergió un enunciado de primer orden y cuatro de segundo orden. Mientras que de la temática “**significados del saber didáctico**”

durante la experiencia de vida cotidiana” emergieron cuatro enunciados de primer orden y otros de segundo orden.

***El Saber Didáctico se erige en la Vida misma del Docente. Su
Construcción es un Proceso Existencial***

Los testimonios de los actores docentes registrados, interpretados y teorizados durante la investigación, me llevaron a entender que ***la construcción del saber didáctico es un proceso profundamente existencial***. Es un saber labrado en la vida misma del docente y relacionado con su historia, vivencias, experiencias, relaciones intersubjetivas y peculiaridades del contexto social. Es un saber que deviene de la subjetividad del profesor, sus interacciones con las demás personas y las vivencias en escenarios sociales múltiples y dinámicos.

Entre las narraciones de los versionantes que me llevaron al encuentro con la idea de la construcción del saber didáctico como un proceso existencial, puedo mencionar el de la profesora Francois Rodríguez, quien en un momento dado de la entrevista dijo - *“...la construcción de mi saber didáctico ha tenido que ver con mi persona, con lo que soy como ser humano, con mi historia de vida”*. De igual modo, la profesora Yicsell Alejos a través de sus comentarios también hizo notar lo profundamente existencial que es la edificación del saber didáctico, cuando en la entrevista indicó: - *“...tu visión de vida, tus experiencias de vida, tus sentimientos, tus emociones, vivir las tristezas y vivir las alegrías. Eso forma parte también del saber didáctico que he construido”*.

Por su parte, el profesor Esequiel Rojas en concordancia con las versionantes antes mencionadas, en su relato escrito apuntó: *“...en la didáctica entran en juego dimensiones profundas y complejas del ser humano, como los valores, las emociones, las interrelaciones entre personas, los gustos, las necesidades, los contextos variados en que vivimos”*. Estos

actores docentes me hicieron ver que la construcción del saber didáctico es un proceso existencial, porque el docente es un ser humano que piensa, siente, acciona en su mundo e interactúa con otros sujetos. Es un ser existencial capaz de reflexionar, comunicarse, reconocer problemas en el contexto social, sensibilizarse ante ellos, erigir ideas y tomar decisiones para resolverlos.

Según los docentes participantes en la investigación, el saber didáctico se cimenta en la vida vivida por el profesor, se construye y reconstruye a partir de los acontecimientos ocurridos en el mundo, los aciertos y desaciertos del enseñante en su contexto, las percepciones, pensamientos, creencias provenientes de la experiencia y de los momentos compartidos con sus pares. En otras palabras, la didáctica no es un concepto ajeno a la vida del enseñante, por el contrario, está arropada por la existencia misma del sujeto en su mundo, por lo que le ocurre, siente, le afecta y hace cada día en los escenarios sociales donde se desenvuelve, con sentido. Sobre este aspecto, Tardif (ob. cit.) apunta lo siguiente:

Los saberes que sirven de base para enseñar son existenciales (...) un maestro no sólo piensa con la cabeza, sino con la vida, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital (...) piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal...(p.75)

En este sentido, el autor expresa que la construcción de saber no es sólo un proceso intelectual o cognitivo, es también emotivo, propio e intersubjetivo. Emerge de los deseos del docente, sus impresiones, pretensiones y el compartir con otras personas. Es un saber acumulado que emana de lo aprendido a lo largo de la vida en el hogar, las instituciones educativas donde estudió u otros escenarios sociales.

Este hallazgo, referido a la construcción del saber didáctico como un proceso existencial, me lleva a pensar en la necesidad de invitar al docente a ser consciente sobre este asunto. Si el saber didáctico se erige en la vida misma de los sujetos y a partir de su propia existencia en el mundo, entonces el profesor tiene que reconocerse como un ser humano que existe y coexiste en un determinado contexto con sus estudiantes, colegas y otras personas. Debe mirarse y ver a los demás como seres pensantes, inteligentes y libres para elegir y poner en práctica distintas acciones y herramientas para orientar adecuadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El profesor debe comprender las circunstancias en que se encuentran sus educandos para poder saber ¿cómo aprenden en estos entornos? ¿Qué les impacta y gusta en medio de la realidad vivida? Y ¿cuáles son los elementos didácticos que pueden ayudarlos a aprender en ese contexto? Sin olvidar, que él mismo también es un Ser existencial, afectado por las peripecias y acaecimientos de la vida. Cada vivencia y suceso lo afecta y lo conlleva a elegir la mejor vía para enseñar y seguir construyendo su saber didáctico.

Reconocer la construcción del saber didáctico como un proceso edificado durante su andar por la vida como persona y profesional, permitirá al educador estar pendiente de cada detalle, asumir cada vivencia como una oportunidad de aprendizaje y valorar el impacto de las interacciones sociales en la construcción de saberes didácticos. Asimismo, le ayudará no sólo a entender sus propios procesos, sino los de sus estudiantes, y en lo adelante sabrá que los saberes didácticos están impregnados por la humanidad de los sujetos o por su capacidad para sentir, pensar, actuar, interactuar, desaprender y reaprender.

En resumen, la construcción del saber didáctico es un proceso existencial porque se erige en la propia vida del docente. Existir, le permite al profesor reconocerse a sí mismo y a los demás como seres humanos, revisar cuál es la relación que tiene con sus estudiantes y tener la libertad para tomar decisiones didácticas convenientes. Estas decisiones llevarán al enseñante y

a sus educandos a accionar de una manera y a vivir experiencias que dejarán en ellos una marca en su manera de percibir y orientar la didáctica.

El saber didáctico construido por el docente está marcado por su subjetividad.

Este enunciado de segundo orden, refiere que ***la construcción del saber didáctico es existencial porque está marcado por la subjetividad del docente.*** Según los versionantes participantes en la investigación, cuando el profesor lleva a su práctica variados elementos didácticos para enseñar, también lleva consigo sus valores, creencias, convicciones y posturas provenientes de la familia y el contexto social donde se desenvuelve. Es decir, la didáctica implementada por el educador para orientar a sus estudiantes durante el aprendizaje, está impregnada por su mirada erigida sobre este dominio, a lo largo de la vida y por su individualidad como ser humano pensante, actuante y distinto a otras personas.

Uno de los testimonios que respaldó este hallazgo fue el de la profesora Francois Rodríguez, quien durante la entrevista mencionó: *-“En mi didáctica aflora lo que en esencia es Francois, (...) mis valores, mis sentimientos, emociones, mi ideología, mis creencias, mi manera de ver el mundo (...) son parte de que lo soy, hago y puedo hacer.* Asimismo la profesora Yicsell Alejos en la entrevista señaló: *-“...en la construcción de mi saber didáctico también ha sido importante lo humano, lo vivido (...) he tenido altos y bajos en mi vida que han incidido en la construcción de mi saber didáctico”.* De este modo, las opiniones de las versionantes me dejaron ver que la subjetividad es parte integrante del saber didáctico del docente, de las ideas, quehaceres y herramientas que emplea para enseñar.

El docente construye de forma personal su saber didáctico. A medida que vive experiencias va forjando una visión propia del mundo y de la vida pero también del significado que tiene para él la enseñanza, el aprendizaje y lo

didáctico. En este sentido, el saber didáctico edificado por el enseñante a partir de su interacción con la realidad es representativo de su subjetividad, de sus valores, pensamientos, emociones, gustos personales y representaciones.

Salazar (2012) apunta que "...quien practica la profesión docente, expresa en ella mucho de su ser y de su existencia, de su cultura, valores, espíritu, ideales, funciones e intereses" (p. 182). Lo cual quiere decir, que el docente al ejercer la tarea de enseñar construye un espacio de aprendizaje para sus estudiantes cargado de creencias o ideas subjetivas provenientes de múltiples procesos individuales y experiencias vividas que dejaron en su pensamiento y sus acciones una impronta y lo ayudaron a darle al saber didáctico un toque particular y personal.

De igual modo, Pereira (2012) refiere que en "...todo quehacer didáctico, subyace un pensamiento sobre el hombre en todos sus aspectos del ser y de la existencia" (p. 38). En cada decisión y acción del docente se entrevé sus inclinaciones, posturas, percepciones y significados subjetivos sobre la didáctica. En cada tarea y proceder didáctico como profesional, el educador desnuda su subjetividad. Ahora bien, frente a esta idea me pregunté: ***¿cuál es el llamado que debe hacerse al docente ante la presencia de la subjetividad en sus saberes didácticos?***

Una vez que el educador sea consciente de la presencia de su subjetividad en el saber didáctico construido, es necesario que realice una revisión profunda de su ser. Pienso que la tarea consistirá en explorar lo que sabe y ocurre en su accionar didáctico. Necesita invertir tiempo en descifrar y reflexionar cómo su idiosincrasia, posturas, pensamientos, afectos e intereses forman parte de los quehaceres y herramientas didáctica que aplica para enseñar. Y cómo su subjetividad impacta en los aprendizajes de los estudiantes.

También, debe reconocer y considerar al estudiante como un ser individual quien proyecta su subjetividad, en cada acción, trabajo escrito y en

cada idea expresada verbalmente. En la medida en que el docente reflexione sobre el carácter subjetivo de sus acciones didácticas y las de sus estudiantes podrá no sólo comprender su hacer y el de los demás, sino que al mismo tiempo, logrará encaminar la construcción de su saber didáctico hacia lo importante y fundamental.

Por último, es necesario que el educador entienda que no puede desprenderse de la subjetividad cuando construye e implementa su saber didáctico. La visión positivista de la didáctica, por años ha resaltado la importancia de la objetividad en las tareas del docente al enseñar, en el modo de evaluar a los educandos y en la necesidad de lograr una especialización rigurosa de este, en el dominio de la didáctica. No obstante, aunque soy partidaria de la necesidad de formar al docente en el asunto didáctico, este proceso no debe orientarse hacia el logro de competencias técnicas, ni a ver al docente con un papel de experto o especialista en la materia. Más bien, la formación del enseñante en el tema didáctico, debe considerar las bondades de la subjetividad de las personas que enseñan y aprenden y reorientarlas a la ejecución de una didáctica más apropiada.

La construcción del saber didáctico revela un mundo compartido y coexistido.

Este enunciado revela otro de los hallazgos encontrados durante la investigación y reafirma, que la construcción del saber didáctico es un proceso existencial. Los relatos de los versionantes me indujeron a comprender que la construcción saber didáctico además de ser subjetiva, también es un proceso que revela un mundo compartido y coexistido entre el docente y otras personas, como sus familiares, colegas, amigos y estudiantes. Si bien es cierto las didácticas ejecutadas por los mediadores no son idénticas, porque están impregnadas de la visión personal de cada uno, igualmente es indiscutible, que esas miradas de los procesos didácticos

entre los enseñantes pueden ser similares en algunos aspectos. Esto ocurre porque la subjetividad no tiene nada más un sentido personal, sino también un significado social que impacta de manera profunda la visión que el docente le imprime a la didáctica cuando enseña.

Baracaldo (2011) refiere que el docente es un sujeto social rodeado de muchas personas y por ello, su subjetividad está influida por los pensamientos e ideas de otros seres humanos que modifican o marcan sus propias opiniones. El autor da a entender, que la subjetividad del educador es portadora de una integración de ideas provenientes de todos los actores sociales con los que tuvo la oportunidad de interactuar y dejaron en él una marca. Esta integración de ideas similares y compartidas sobre la didáctica puede apreciarse en el discurso de los mediadores, su manera de aproximarse a los estudiantes, las estrategias que aplican para enseñar o evaluar y en las condiciones ofrecidas a los educandos para lograr su aprendizaje.

En este sentido, aprecié que la construcción del proceso didáctico también se lleva a cabo mediante las relaciones intersubjetivas, ofreciéndole a los docentes la oportunidad de erigir ideas a partir de la escucha del otro y el intercambio de experiencias y opiniones. Este carácter intersubjetivo de la edificación del saber didáctico fue revelado claramente por el doctor Pablo Carmona, durante la entrevista, cuando dijo: *“Esa cercanía entre los sujetos puede activar la construcción del saber didáctico (...) esos momentos que viví con los docentes en el aula yo los tengo grabado (...) aprendí viendo lo bueno (...) aprendí viendo lo malo”*. Por su lado, el profesor Esequiel Rojas también mencionó: *“...seguir conversando contigo y también con Pablo sobre la didáctica me hizo ver la importancia que tenía el que yo no me conformara con lo que sabía y hacía didácticamente en clase”*.

Ambos testimonios y la teorización de esta idea realizada en el quinto paraje, revelaron que es a partir de la intersubjetividad cuando el docente logra construir su subjetividad o mirada particular sobre el tema didáctico.

Esto se da cuando dos o más personas intercambian mediante el lenguaje sus ideas, afectos, percepciones adversas y aprehensiones provenientes de las experiencias vividas. Además, la edificación del saber didáctico no sólo se da a partir de las relaciones intersubjetivas establecidas en los escenarios educativos, esta también, puede erigirse durante el compartir del docente con miembros de su familia, amigos y otras personas.

En fin, las relaciones intersubjetivas son valiosas para el docente porque le permite construir su saber didáctico. Interactuar con otras personas le ayuda a aprender del otro, escuchar sus ideas y tomarlas en cuenta en la medida en que va erigiendo una visión personal de la didáctica. Por ello, es fundamental que el profesor valore cada interacción, cada espacio del aprendizaje compartido y considere lo que las otras personas tienen que decir, en beneficio de su propia labor como enseñante y la de sus estudiantes como aprendices.

La construcción del saber didáctico ocurre en el diario vivir y es impactado por las peculiaridades del contexto

Este hallazgo revela que la construcción del saber didáctico es existencial, porque ocurre en el diario vivir del docente y está impactado por las circunstancias y peculiaridades del contexto social. Lo acontecido y vivido por el docente diariamente en su mundo le permite ir edificando sus representaciones sobre la didáctica. Cada suceso, anécdota y experiencia vivida puede dejar una impronta en el docente y lo induce desarrollar sus propias ideas de lo que son y no los procesos didácticos. Por ello la profesora Francois Rodríguez durante la entrevista expresó: *“...la cotidianidad te va diciendo qué está bien, cómo debes hacerlo, cómo debes mejorarlo”*. En esta idea, la versionante quiso dar a entender que el vivir diario del enseñante, lo que hace, le ocurre o pasa va calando en su pensamiento, creencias y acciones didácticas.

Por ello, es fundamental que el docente esté atento a las circunstancias, a lo que le ocurra en el día a día. La consideración de la cotidianidad le permitirá enfrentar el "...continuum de la vida" (Schutz y Luckmann, ob.cit, p. 131), es decir, podrá estar alerta a la novedad, las situaciones que ocurren y además, reorientará sus actividades. En el caso de la construcción del saber didáctico, las tareas diarias pueden ayudar al profesor a darle valor profundo a las prácticas diarias al reflexionarlas. Considerar y deliberar sus acciones didácticas habituales, le permitirá ir creando significados acerca de la enseñanza y aprendizaje, las estrategias y evaluación, entre otros elementos, para reorientarlos conscientemente.

Adicionalmente a la consideración del diario vivir, la dinámica y características de los contextos variados en los que se desenvuelve el educador, también impactan en la construcción de su saber didáctico. El contexto es el espacio donde ocurre la labor cotidiana del docente; pero además, es el entorno que incide en su pensamiento, representaciones y decisiones didácticas. Para la profesora Francois Rodríguez, -"*...el entorno te hace, te guía y ayuda a formar tu quehacer didáctico*", es el que genera en ella dudas e interrogantes sobre lo requerido didácticamente para lograr que sus estudiantes aprendan, y a la vez, le ayuda a forjar su saber y precisar sus acciones como enseñante.

En consideración a esta idea de la versionante aprecio, es primordial que el profesor tome en cuenta el contexto político, económico, social y educativo donde se devuelven él y sus educandos, ya que las singularidades del contexto trascienden en sus pensamientos, emociones, posturas y representaciones didácticas. El contacto con la realidad va ayudando al educador a construir nuevos significados didácticos y a sensibilizarse con los problemas del entorno para tomar acciones más convenientes.

Bauman (2005) destaca que el profesor en el campo educativo debe enfrentar a diario los desafíos de la modernidad líquida o el carácter globalizado y acelerado del contexto mundial. Este hecho, en ocasiones

invade las ideas del educador repentinamente y no le permite reflexionarlas, ni llevarlas a la práctica de modo pertinente. Según el autor, la modernidad líquida preeminente en los entornos donde se desempeña el educador, lo conlleva a desarrollar una práctica más sobre la base de la intuición y el instinto, que de la reflexión y deliberación. De allí, que sea primordial invitar al enseñante a meditar sobre las características del entorno y su impacto en la educación.

En síntesis, la construcción del saber didáctico del profesor se ciñe a las circunstancias de la vida cotidiana y a las particularidades del contexto. Esto trae como consecuencia que el educador edifique significados didácticos ajustados a su trayectoria de vida, las situaciones acaecidas y los entornos sociales donde se desenvuelve. Los acontecimientos diarios y el contexto inciden en sus emociones, pensamientos, aprehensiones y acciones didácticas; pero también, en la de sus estudiantes y otras personas con las que comparte sus tareas como educador. Por esto, es urgente entender que las acciones didácticas no pueden desprenderse del contexto, deben por el contrario considerarlo, para orientar adecuadamente la renovación del saber didáctico.

La didáctica es un saber siempre naciente. Se construye y renueva continuamente

Este enunciado revela la construcción del saber didáctico como un proceso activo y continuo. Según los versionantes la dinámica de la realidad vivida por el docente, provoca en él inquietudes, incertidumbre, curiosidad, dudas, reflexiones, toma de decisiones y puesta en práctica de acciones que hacen de la edificación del saber didáctico, un proceso vivaz y en constante cambio.

Uno de los testimonios que me llevó al encuentro con este hallazgo fue el de la profesora Josmary Jiménez, quien en la entrevista opinó: -“...mi saber

didáctico no va a culminar de construirse, sino hasta cuando yo me muera". De manera similar la profesora Francois Rodríguez durante el encuentro conversacional expresó: - *"...los quehaceres didácticos aún y cuando tú los pienses, reflexiones (...) muchas veces las experiencias cotidianas en clase te hacen cambiar (...) Eso me lleva a decirte que la construcción del saber didáctico también es dinámico"*. Estas ideas me hicieron pensar que la construcción del saber didáctico durante la experiencia de vida cotidiana nunca acaba. Día tras día la dinámica y características de la realidad llenan al docente de dudas e incertidumbre y lo conllevan a tomar decisiones sobre su hacer didáctico.

Esas decisiones por pequeñas e insignificantes que sean, van permitiendo que el educador desaprenda y reaprenda con el paso de los años, e incorpore a su saber distintas ideas sobre lo que significa la didáctica. Por esto la construcción del saber didáctico es permanente, renace cada día y a partir de cada suceso que impacte en la vida del docente. Tal vez el nacimiento de un hijo, la situación política y económica del país, la muerte de un familiar, las reacciones de un estudiante ante la estrategia que aplicó el profesor o lo que escuchó de otro colega, pueden ser sucesos que afecten la vida del docente y su visión de los procesos didácticos.

Al reconocer la didáctica como un saber siempre naciente o en permanente construcción, el docente debe intentar hacer un alto para reflexionar sobre cada suceso o acontecimiento ocurrido en su vida y la de los estudiantes. Hacerlo, le permitirá tomar decisiones didácticas conscientes y pertinentes para orientar a sus estudiantes durante su aprendizaje. El educador debe intentar en lo posible ajustar sus quehaceres didácticos a la dinámica de la realidad; pero siempre bajo procesos de continua reflexión. Es decir, que a pesar de los cambios y dinamismo de la realidad, el profesor no debe permitir que sus acciones sean imprevistas, impensadas y azarosas, sino más bien, organizadas, elocuentes y conscientes.

Morín (ob. cit.), señala que el docente siempre debe reconocer el dinamismo, la complejidad y la incertidumbre como marcas condicionantes de su práctica profesional en los tiempos actuales. Pero además, debe intentar pensar en el modo de adaptar sus acciones y los contenidos que enseña a la realidad dinámica y compleja de la institución donde enseña, la de sus estudiantes, su país, el mundo y a la suya como persona. En este sentido, aprecio que la construcción del saber didáctico a la par de ser dinámico y continuo, también es reflexivo y adaptativo, por cuanto lleva al docente a deliberar sobre lo que ocurre en la realidad cambiante que lo rodea, y a ajustar sus representaciones y haceres didácticos a estos cambios.

En síntesis, la didáctica es un saber siempre naciente, porque se reconstruye y renueva cada día de las circunstancias y realidades dinámicas y complejas de los sujetos que participan en los procesos de enseñanza y el aprendizaje. Por ello, el profesor debe pensar de modo crítico cómo este dinamismo afecta sus representaciones didácticas y el aprendizaje de sus educandos. Debe asumir cada día de su vida docente, como una oportunidad de aprendizaje emergente y dinámico que traerá a su saber didáctico abundantes y provechosas ideas para enseñar.

La Didáctica no es sólo Saber Teórico, ni Práctico. Es lo mejor de ambos mundos

Este enunciado de primer orden, revela uno de los significados expresados por los docentes sobre el tema didáctico a lo largo de la investigación. Según los versionantes, la didáctica no es sólo un saber teórico y ni práctico. La didáctica es lo mejor de ambos mundos, es decir, es un saber tanto teórico como práctico.

Entre los testimonios que me llevaron al encuentro con este hallazgo, retomo el de la doctora Nellys Castillo, quien en un momento de la entrevista

dijo: - *“...lo práctico definitivamente tiene que ver con la didáctica; pero el elemento didáctico no es algo abstracto, sin relación con ningún concepto”*. También, traigo a colación el de la profesora Francois Rodríguez, quien en la entrevista señaló: - *“...la didáctica representa la esencia del saber práctico y teórico del docente, la didáctica es el quehacer (...) consciente, reflexivo y sustentado en una teoría”*.

Ambas opiniones revelan claramente que la didáctica es un saber teórico y práctico, porque todo hacer del docente debe estar fundado en una teoría sobre la práctica de la enseñanza y el aprendizaje. Pero a la vez, de los quehaceres diarios del docente emergen propuestas teóricas y prácticas para dar respuestas a las necesidades de un escenario educativo real. En otras palabras, la didáctica es un saber teórico y práctico, pues está apoyado en las ideas y fundamentos expuestos por otras ciencias y disciplinas, para dar respuesta al qué, cómo, cuándo, dónde, a quién, por qué y para qué de la enseñanza y el aprendizaje.

La didáctica es teórica y práctica, dado que se explicita mediante procesos de indagación y reflexión continua sobre el quehacer del docente. De ella se edifican nuevas ideas y saberes que sirven de soporte y guía al educador para mejorar sus acciones y la de sus aprendices. Esta visión teórica y práctica del saber didáctico, además de ser expresada por los docentes participantes en la investigación, también es respaldada por algunos autores. Entre ellos, Camilloni, Cols, Basabe y Feeney (ob. cit.), quienes al respecto plantean:

La didáctica (...) es producto de esfuerzos analíticos de teorización de las acciones y situaciones de enseñanza y sus relaciones con el aprendizaje de los alumnos y los docentes (...) se relaciona con otras disciplinas con las que comparte, necesariamente, teorías. Presenta teorías en común con otras ciencias, pero también adopta teorías de otras ciencias... (p. 58)

En la postura de estos autores, aprecio que la didáctica es un saber teórico; pero referido a la práctica de los docentes y los estudiantes durante la enseñanza y el aprendizaje. La didáctica teoriza y comparte teorías provenientes de otras disciplinas como la psicología, la filosofía, la sociología, entre otras, para apoyar y orientar la tarea del educador en torno a cómo aprenden los estudiantes, de qué manera debe relacionarse con ellos durante la enseñanza y cuáles son aquellos elementos y condiciones que requiere el estudiante para poder aprender. Pero a la vez, la didáctica construye propuestas teóricas y de carácter práctico que provienen directamente del escenario empírico donde el educador y sus aprendices se desenvuelven, sin dejar de considerar el fundamento teórico que la sostiene.

Dicho de otro modo, aunque la didáctica sea un saber destinado a erigir propuestas prácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje, ella no es abstracta, ni indefinida. Cada decisión y acción didáctica del docente debe ser orientada sobre la base una perspectiva, modelo, enfoque y tendencia teórica. De allí, que el docente deba conocer los fundamentos de cada método, técnica, procedimiento, recurso u otro elemento didáctico que emplee para enseñar y evaluar. No hacerlo sería a mi parecer una tarea irresponsable y a su vez, la didáctica empleada sería inconsciente y poco relevante para los aprendizajes de los educandos.

Por otro lado, Anijovich y Mora (ob. cit.) indican que el docente no debe pretender llevar a sus quehaceres didácticos un cúmulo de fundamentos teóricos para comprobar su validez y confiabilidad en el aula. Por el contrario, lo que debe hacer el educador es indagar, reflexionar y contrastar los fundamentos teóricos existentes sobre la didáctica con lo que ocurre en la práctica in situ, para erigir nuevas ideas que den respuestas a las necesidades de un contexto y/o situación en particular. Es decir, el docente en su práctica puede llevar a cabo procesos de investigación destinados a crear nuevas propuestas teóricas sobre la enseñanza, sin necesidad de

aplicar únicamente teorías prescritas por otros autores, que en algunos casos no son inadecuadas para un escenario educativo en particular.

Esta relación entre la teoría y la práctica en el campo de la didáctica debe ser ampliamente conocida y comprendida por el profesor, de modo que no se reduzcan sus quehaceres didácticos a la ejecución de tareas mecánicas o a la aplicación de técnicas, herramientas y procedimientos sin sentido para el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, conocer la posibilidad que tiene de erigir nuevas ideas o renovar las teorías didácticas existentes a través su práctica, le permitirá al educador reconocer que su labor no consiste en copiar estrategias u otros elementos didácticos como especies de recetas que pueden ser aplicadas fielmente en cualquier espacio educativo.

Por tanto, pienso que si los seres humanos son pensamiento y acción y la enseñanza es teoría y práctica, entonces la didáctica también lo es. De ahí que, en ningún momento el educador debe pensar en ella como un asunto meramente teórico o práctico. La didáctica representa lo mejor de ambos mundos, y en la medida en que el docente lo entienda, perderá menos tiempo tratando de saber hasta dónde llega el carácter teórico de la didáctica y a partir de cuándo comienza su carácter práctico. Lo más importante en este caso, es comprender que la teoría y la práctica en la didáctica son inseparables, demandan la una de la otra para poder permitir, que el profesor dirija la enseñanza del modo en que el estudiante la necesite para aprender.

La didáctica no es un saber autónomo. Está vinculado a la pedagogía y otras ciencias.

Este enunciado de segundo orden, revela otro hallazgo acerca de los significados expresados por los versionantes acerca del tema didáctico. Según los docentes participantes en la investigación, una de las razones por las cuales la didáctica es un saber teórico y práctico es, porque se encuentra

estrechamente vinculada a la pedagogía u otras ciencias para proponer de continuo asuntos referidos a la práctica de la enseñanza y el aprendizaje. Lo cual quiere decir que, la didáctica no es un saber autónomo, desarticulado y sin fundamento. La didáctica está estrechamente vinculada a la pedagogía, el currículo, la psicología, filosofía, antropología, sociología, entre otras, para dar respuestas a distintos nudos críticos de la educación en un momento y espacio determinado.

El encuentro con este significado dado a la didáctica, provino de los comentarios de algunos actores docentes durante las entrevistas realizadas en la investigación. Entre ellos, el de la doctora Nellys Castillo cuando mencionó: - *“...yo asocio la didáctica con unos modelos de enseñanza (...) con modelos pedagógicos, con una visión de la pedagogía (...) con un modelo curricular y con un modelo educativo. Igualmente, la profesora Francois Rodríguez manifestó: - “...-...la didáctica no puede alejarse de la pedagogía porque la pedagogía me da la estructura teórica (...) va de la mano con la pedagogía y con lo que dicen las tendencias actuales de la enseñanza y el aprendizaje.*

Del mismo modo, el doctor Pablo Carmona dijo: - *“...eso me dio una visión general de todo ese proceso y de todos esos elementos y de todas esas relaciones que existen entre los elementos de la didáctica y las teorías formales”*. En cada uno de los comentarios aprecié que la didáctica no es un saber autónomo, ella requiere de otras ciencias y disciplinas para encontrar en ellas respuestas esenciales acerca de: ¿quiénes enseñan y aprende? ¿Cómo aprenden los estudiantes? ¿Todos aprenden de la misma manera? ¿Cuándo y con qué aprenden los educandos? ¿Cómo saber si los estudiantes están aprendiendo? ¿Cómo organizar los elementos didácticos para crear las condiciones de aprendizajes requeridas por el educando? Y ¿por qué y para qué se debe enseñar y aprender?

Estas y otras interrogantes por años se han planteado en el campo educativo; pero las respuestas a estas cambian constantemente, porque la

enseñanza y el aprendizaje son procesos complejos y condicionados por aspectos contextuales, subjetivos, intersubjetivos, cognitivos, emocionales, entre otros, relacionados con los seres humanos y su mundo social. De este modo, la didáctica, al estar al servicio de la práctica del docente, los estudiantes y la sociedad en general, siempre debe consultar otras ciencias para buscar nuevas respuestas a viejas preguntas, plantear nuevas interrogantes a las ya existentes, con el fin de seguir dando respuesta a las necesidades educativas.

El conocimiento de esta conexión entre la didáctica y otras ciencias debe ser ampliamente conocida por los docentes, no sólo con la intención de darle un soporte teórico a sus decisiones y acciones didácticas. Sino también, para ejecutar unos quehaceres más consistentes, reflexivos, articulados y acordes con los problemas representativos de la enseñanza y el aprendizaje. Según Medina y Mata (ob. cit.), el saber didáctico se renueva y despliega en la medida en que el docente intente dar repuestas a la necesidades existentes en el campo educativo. Por ello, la tarea del educador reside en identificar esas necesidades, consultar distintas fuentes epistemológicas en las que pueda encontrar respuestas a sus interrogantes y proponer nuevas vías, para dar solución múltiples dificultades.

En definitiva, el profesor tiene la obligación de conocer los fundamentos teóricos que otras ciencias ofrecen a la didáctica, porque la complejidad de su labor así lo amerita. Dicha profesión exige que el docente tenga dominio de la ciencia que enseña; pero también de lo didáctico, es decir, de las estrategias, evaluación, la construcción del conocimiento, los recursos, entre otros elementos, que permitan la formación del ser humano. Es responsabilidad del educador buscar y comprender el engranaje entre la didáctica y otras disciplinas. Eso le ayudará a tener una visión más amplia y profunda del ser humano que aprende y podrá esclarecer los elementos y acciones didácticas que deberá poner en práctica para enseñar.

La didáctica es ciencia y estética.

Este enunciado refiere otro de los significados expresados por los docentes sobre el tema didáctico, quienes desde sus perspectivas señalaron que la didáctica es ciencia y estética. La didáctica según los versionantes, es una ciencia social que centra su interés en buscar las distintas vías, modos y herramientas que contribuyan a formar el ser humano que la sociedad requiere. Por otro lado, la didáctica también es estética, dado que el docente a través del arte de enseñar convierte su trabajo en una labor creativa, placentera, desafiante e innovadora para él y todas aquellas personas que lo acompañan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre los comentarios de los versionantes que me condujeron al encuentro con esta idea, recuento el de la profesora Francoisis Rodríguez cuando en la entrevista dijo: - *“...la didáctica aún y cuando va de la mano de la pedagogía y está estrechamente vinculada a esta ciencia, ella también es una ciencia que tiene que ver con la operacionalización de ese saber...”*. Por su lado, la profesora María Teresa Díaz también mencionó: - *“...la didáctica para mí ha sido y es un arte, porque (...) llevo al estudiante a que aprenda, a que construya su conocimiento, el arte de hacer que el estudiante se mueva, derroche su talento*. Por último la profesora Josmary indicó: -*“La didáctica es el arte de poder concatenar los elementos que yo veo puedo utilizar en una clase (...) ese arte me puede ayudar a desenvolverme en cada uno de los escenarios donde me encuentre...”*

Estos significados dados a la didáctica por estas docentes me revelaron en primera instancia que la didáctica es una ciencia que tiene por objeto de estudio la practicidad de la enseñanza y del aprendizaje. En concreto, la didáctica es una ciencia social porque “...está comprometida con proyectos sociales...” (Camilloni, Cols, Basabe y Feeney, ob. cit, p. 58), intentando dar respuestas a los problemas que se presentan en la práctica social de la enseñanza y con el papel que cumple los maestros, estudiantes y las

instituciones educativas en la sociedad en el ámbito local y mundial. La didáctica además es una ciencia, porque continuamente participa en la construcción de propuestas dirigidas a orientar el trabajo de los mediadores y la formación de los aprendices con características heterogéneas.

Cada propuesta teórica sobre la didáctica cambia ante la complejidad y dinamismo de la realidad de los sujetos, y por ello, el docente se ve comprometido a seguir indagando sobre este dominio. Dicho de otro modo, el educador asume el papel de investigador dentro y fuera del aula con el propósito no sólo de ayudar a sus estudiantes a aprender, sino también, de mejorar su propio trabajo profesional. No obstante, Contreras (ob. cit.) plantea que esta mejora continua de la enseñanza y aprendizaje no debe ser entendida por el docente como una tarea ciega y forzada a elaborar propuestas para mejorar lo que hace, sin mirar la realidad en la que interviene y las intencionalidades de la educación. Más bien, la tarea consiste en comprender de modo profundo la realidad sobre la cual va a intervenir y generar propuestas acordes con las necesidades del contexto social.

Por otro lado, los testimonios de los versionantes me llevaron a la idea de que la didáctica es estética, porque el educador a través de sus conocimientos, habilidades y destrezas intenta planear, orientar y valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El mediador cuando enseña se convierte en un artista e intenta que sus estudiantes también lo sean, en la medida en que hacen uso de sus potencialidades creativas e innovadoras para lograr comprender información, construir conocimientos, desaprender y reaprender, trabajar en equipo, tomar decisiones acerca de las estrategias y recursos que requiere para darle versatilidad a sus clases y al proceso de aprendizaje.

Según Freire (ob. cit.), la educación es por naturaleza un ejercicio artístico y estético y por ende la didáctica, también lo es. Este elemento artístico y estético se aprecia en el acto de conocer, en la forma de dirigir las estrategias, en los gestos, entonación de la voz, modo de caminar y la

postura del profesor, en los materiales didácticos empleados para enseñar y muchos otros aspectos de la vida cotidiana que transcurre en los escenarios de aprendizajes. Sólo que a veces el profesor no es consciente de este carácter artístico y estético de su labor y puede descuidarla hasta el punto de convertirse en un mal artista.

Enseñar amerita que el docente le dé un sentido nuevo y atrayente a su labor. Enseñar debe convertirse en una tarea hermosa mediante la cual los sujetos se deleiten y sientan placer al enseñar y aprender. El mediador convierte la enseñanza en arte cuando emplea sus habilidades y destrezas para propiciar un escenario fecundo para el aprendizaje, vuelve claro un asunto difícil de entender para sus educandos y construye propuestas innovadoras para la formación de los seres humanos. Por ello, es fundamental que los educadores se esfuercen por ejecutar una práctica lo más bella y atractiva posible para sus estudiantes, y despierten en ellos a otros artistas, quienes con cada acción mostrarán lo mejor de sí y forjarán una vida placentera y beneficiosa para todos a su alrededor.

En suma, la didáctica es ciencia y estética porque está vinculada a la tarea de enseñar y aprender. Ambos elementos distintivos de la didáctica deben conllevar a los sujetos al goce, el disfrute y la innovación mientras construyen el conocimiento, comparten ideas, resuelven problemas y aprenden. Por ello, es primordial que los docentes elijan quehaceres didácticos cónsonos con las necesidades e intereses de cada estudiante y aprenda a reconocer y remediar los nudos críticos de sus propias acciones didácticas para mejorarla.

La Didáctica. Saber Humano mediante el cual los Docentes proyectan su Condición Existencial

Este enunciado revela a la didáctica como un saber humano mediante el cual el docente proyecta su condición existencial. Según los versionantes de

esta investigación, los educadores son seres condicionados por la realidad, es decir, son personas afectadas por las situaciones o experiencias que vivan en un determinado momento y lugar. Esa condición o circunstancias del mediador no sólo cambian progresivamente su manera de pensar, sentir y actuar en los ambientes de aprendizajes, sino también, la de sus estudiantes, quienes a la vez son seres inmersos en su contexto y realidad modeladora.

Mi encuentro con esta idea provino de los comentarios de la docente Yicsell Alejos, cuando en la entrevista dijo: - *“¡Nosotros somos proyección! Así como pensamos, sentimos y actuamos en nuestra vida personal, así lo proyectamos en nuestra didáctica, en nuestros estudiantes”*. También, el hallazgo emanó de las ideas expresadas por la profesora Francois Rodríguez, al mencionar durante la entrevista lo siguiente: -*“El saber didáctico representa mi condición humana (...) mi saber didáctico es el reflejo de lo que soy”*.

En estas opiniones de las versionantes, aprecié que la didáctica es un saber humano mediante el cual los docentes proyectan su condición existencial en el mundo. Los pensamientos, sentimientos y acciones afectados por la realidad vivida, se revelan en los ambientes sociales cuando el mediador enseña. No obstante, este no es el único que proyecta su condición humana mediante los quehaceres didácticos, el estudiante también lo hace y juntos desnudan en un mismo escenario lo que en esencia son como personas, más su visión de la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la didáctica.

Acontecimientos como el nacimiento de un hijo, la muerte de un familiar, la situación política y económica del país, estar enfermo, enamorarse por primera vez, entre otros, afecta la vida del docente y sus estudiantes, las labores didácticas y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello Morín (ob. cit.) invita al docente a interrogarse sobre su condición humana y a preguntarse por la de sus estudiantes, ya que ello le permitirá no sólo

comprender lo que ocurre en los ambientes de aprendizajes, sino también, ajustar los procesos didácticos a las circunstancias de cada persona y las suyas como educador.

Indagar la condición humana de los sujetos que enseñan y aprender es una tarea necesaria para reconocer la individualidad de cada persona, lo que le aqueja, le gusta y lo hace semejante o diferente a otros. Es una oportunidad para encontrarse consigo mismo, con las demás personas y poder aprender a enseñar considerando lo humano. Esta consideración desde plano didáctico convendría, para reconocer las complejidades del contexto educativo y situar conscientemente las estrategias, actividades de evaluación y otras herramientas didácticas requeridas para enseñar.

En otras palabras, reconocer la condición humana de los docentes y estudiantes permitirá al educador a aprender a enseñar en medio de la complejidad, ajustar los elementos didácticos a las circunstancias del contexto y continuar viendo los procesos enseñanza y de aprendizaje con una mirada de incertidumbre. Mantener una mirada de incertidumbre según Morín (ob. cit.), invitará al educador a seguir pensando y buscando las mejores vías o maneras de realizar su labor, ya que las circunstancias y el conocimiento cambia con frecuencia en el mundo.

Finalmente, Arendt (ob. cit.) apunta que la vida del hombre siempre va a estar condicionada por lo que ocurra a su alrededor. Cada evento o circunstancia afectará de una u otra manera su pensamiento, emociones y acciones. No obstante, pienso que el ser humano al ser consciente de esta situación puede labrar su propio destino, considerando la realidad que le rodea y esforzándose por modificar aquellas circunstancias que se puedan cambiar. Al llevar esta idea al plano de la didáctica, aprecio que esta es un saber condicionado por la existencia del docente en su mundo. Por ello, es vital que el educador revise cómo su condición humana afecta el aprendizaje de los estudiantes, y sea cuidadoso al proyectarla mediante sus quehaceres didácticos, para que no perturbe la importante labor de educar.

Razón de ser de la Didáctica en los Escenarios Educativos

Desde la perspectiva de los versionantes, la didáctica tiene múltiples sentidos en el ámbito educativo, entre ellos, mencionaron el empoderamiento del aprendizaje y la trascendencia del docente, como aquellas razones por las cuales los procesos didácticos cobran significado o tienen una razón de ser en los escenarios educativos.

Empoderarse del dominio didáctico para que otros se empoderen de su aprendizaje

Según los versionantes de esta investigación, la didáctica tiene significado en el campo educativo, cuando el docente empoderado del dominio didáctico ayuda a otros a empoderarse de su aprendizaje. Es decir, cuando emplea de modo consciente e intencionado los elementos didácticos que ayuden al educando a posesionarse de lo que aprende, reconociendo su importancia y a aplicabilidad en el contexto social. Para lograr el empoderamiento del aprendizaje, es necesario que el educador permita a sus estudiantes asumir un rol protagónico y participativo en las decisiones didácticas que lo conlleven al aprendizaje requerido. Mientras que el docente, cumplirá un papel de mediador o acompañante, encargado de ayudar u orientar al aprendiz a usar al máximo sus potencialidades para lograr un aprendizaje significativo que trascienda el hecho educativo.

Esta idea del empoderamiento del aprendizaje, fue resaltada por la profesora Francois Rodríguez durante la entrevista cuando indicó: - “...*para mí la didáctica (...) es también empoderarte de lo que aprendes, es hacer tuyo lo que aprendes, es hacerlo significativo y hacerte la pregunta: ¿Y para qué me sirve esto que estoy aprendiendo?*” En este comentario, la versionante expresó claramente que la didáctica tiene sentido en los

escenarios educativos cuando ayuda a otros a apropiarse de lo que aprende y lo aplica en su vida diaria. O cuando a través de distintas herramientas y estrategias didácticas, los impulsa a reconocer sus potencialidades y desarrollarlas para afectar positivamente su aprendizaje.

El empoderamiento del aprendizaje será posible, cuando el educador propicie las condiciones necesarias para que el estudiante aprenda a pensar, aprenda a hacer y a convivir. Aprender a pensar le permitirá en primer lugar a activar sus capacidades cognitivas para identificar problemas, generar ideas y resolver problemas. Aprender a hacer, los aproximará a hacer conjeturas, aclarar conceptos abstractos, establecer conexiones entre ideas y aplicarlos en su cotidianidad, mientras observan, manipulan objetos y actúan. Por último, aprender a convivir los remonta a la idea del aprendizaje colaborativo, mediante el cual podrán interactuar con sus compañeros, valorar la otredad, comprender al otro y trabajar por el bien común.

Cada uno de estos aprendizajes, según Torres (ob. cit.), ayuda a los educandos a lograr el empoderamiento y adicionalmente, comprometen al docente a realizar una revisión profunda de sus quehaceres didácticos para elegir aquellas estrategias, mediante las cuales el educando pueda desarrollar sus capacidades y empoderarse del aprendizaje. Es decir, que para lograr que otras personas se empoderen de su aprendizaje, el educador debe primero estar empoderado de su saber didáctico, debe tener dominio de todos y cada uno de los aspectos relacionados con la didáctica para ejecutarlos de modo consciente y pertinente.

El profesor empoderado de su saber didáctico, es aquel que continuamente acrecienta su potencial académico sobre el dominio de la didáctica y además desarrolla otras habilidades y destrezas para generar confianza en sus aprendices, con el propósito de lograr que ellos se empoderen de lo aprendido. Es una persona que toma decisiones acordes a las necesidades del contexto, evalúa su acción como enseñante y posee la autoconfianza para resolver problemas y buscar soluciones a las mismas. Es

además, un sujeto reflexivo y abierto al cambio. Entiende que no sabe todo acerca del tema didáctico y se esfuerza por seguir formándose.

En definitiva, la didáctica tiene un gran significado en la educación de las personas porque se ocupa de la formación de docentes y estudiantes empoderados, críticos, reflexivos, creativos y capaces de relacionarse intersubjetivamente con otras personas para resolver nudos críticos comunes. La formación de seres humanos empoderados, amerita la selección consciente de elementos didácticos que los ayuden a poner en práctica distintas habilidades, aprender de las experiencias, crear condiciones para trabajar en equipo y concebir los problemas como oportunidades de aprendizajes relevantes.

Trascender con el saber didáctico para que otras personas trasciendan

Otra razón de ser de la didáctica en los escenarios educativos es lograr que el docente trascienda con su saber didáctico, para que otras personas también puedan trascender. Según los versionantes la didáctica tiene sentido cuando el profesor mediante los elementos didácticos (estrategias, evaluación, recursos, otros) traspasa las labores de aula y contribuye en la formación de un ser social pensante, actuante y valioso para la construcción de su propia historia y la de los demás.

Este hallazgo provino de las opiniones de la doctora Nellys Castillo, cuando dijo: -“...el saber didáctico que he construido ha sido una oportunidad para trascender como docente (...) En cada planificación, en cada recurso, en cada interacción, en cada lectura el docente tiene la oportunidad de trascender”. De igual manera, en los comentarios de la profesora Yicsell Alejos pude apreciar esta idea cuando comentó: - “...Es necesario detenerme a pensar y ver (...) hasta dónde la didáctica ayuda a los estudiantes a aprender, hasta dónde trasciende eso que yo hice como docente para enseñar...”. Desde la perspectiva de los versionantes, la

didáctica tiene sentido cuando el educador a través de los quehaceres didácticos deja una huella en sus educandos y los invita a tomar un rol activo para trascender con sus acciones en las vidas de los demás.

La didáctica es un saber que traspasa las tareas instrumentales y metodológicas para enseñar y evaluar lo aprendido. Es más bien, una oportunidad para propiciar condiciones de aprendizajes con las cuales se valoren las riquezas humanas (pensamientos, acciones, sentires e interacciones), y se desarrollen espacios donde el educando desde una mirada crítica y creativa comprenda lo que ocurre a su alrededor y genere ideas trascendentales para resolver problemas de su entorno social.

Para lograr que el docente trascienda con su acción didáctica en la vida de los estudiantes, se requiere que posea no sólo una gran preparación en el dominio de la didáctica, sino además, una firme convicción de que con su actuar es posible trascender en la vida de otros. Asimismo, debe valorar reflexivamente su papel como docente al preguntarse: ¿cómo mis acciones didácticas impactan en la formación del ser humano que la sociedad requiere? ¿De qué manera puedo ajustar o reorientar los quehaceres didácticos, para que mis estudiantes aprendan? Y ¿hasta qué punto el educando podrá ser capaz de trascender en la vida de otras personas con lo aprendido, bajo mi orientación como profesor?

Evaluar el impacto y trascendencia de las acciones didácticas a mi parecer es fundamental, porque así como el profesor marca de manera positiva la vida de otras personas, también lo puede hacer negativamente. De este modo, el educador debe ser consciente y cuidadoso con cada decisión didáctica que elija para enseñar, con el modo en que se dirige a sus estudiantes, con sus actitudes y con lo que dice y hace. Lo más importante es que el docente entienda, que está llamado a trascender favorablemente en la vida de otros y no del modo contrario. Debe comprender que una técnica de enseñanza socializada no le sirve nada más al educando para cumplir un trabajo en equipo, sino más bien, para escuchar y comprender al

otro, tomar decisiones compartidas, aprender a ser un líder social y a esforzarse y laborar por el bien común.

Desde la perspectiva de Gorrochotegui (ob.cit), trascender en la vida de otros requiere docentes preparados académicamente, comprometidos, despiertos, animados, apasionados; pero sobre todo, conscientes de la responsabilidad que tienes al educar a otros. Según el autor, trascender debe convertirse en una necesidad natural del docente para enfrentar cada circunstancia, generar ideas y atender la individualidad de cada estudiante, sus capacidades, necesidades e intereses. Trascender amerita también de la autocrítica, pues un docente que valora su labor diaria, será capaz de aceptar con humildad sus equivocaciones, revelar su sencillez al comprender que nadie es perfecto, apreciar las opiniones constructivas de otras personas y se esforzará en mejorar continuamente su labor para que sea trascendental.

Finalmente, el sentido inmediato de la trascendencia del docente se pondrá de manifiesto cuando el educador accione diariamente intentando traspasar los albores de sus funciones básicas como docente. O dicho de otro modo, cuando con sus acciones didácticas pretenda ir más allá del punto de referencia establecido como parte de su labor. Más adelante, la trascendencia del profesor se revelará en el impacto que tenga las acciones futuras de los estudiantes a los cuales orientó durante su formación, y en el aprecio y recuerdo de ellos hacia el educador, que un momento determinado lo marcó con una palabra, actividad, técnica o modo de enseñar.

Inquietudes y Desafíos Didácticos

Durante la investigación los docentes manifestaron algunas inquietudes y desafíos importantes de atender sobre el asunto didáctico. Entre estos mencionaron: la necesidad de superar la perspectiva técnica de la didáctica, la resistencia al cambio y aplicación de la didáctica por moda, las

incoherencias entre el *pensar, hablar y accionar didáctico del docente y la formación permanente del mediador en el asunto didáctico.*

Superar la perspectiva técnica de la didáctica es urgente y necesario

Según los versionantes, muchos docentes en la actualidad siguen aplicando una perspectiva técnica de la didáctica, fundamentada en el paradigma positivista de la ciencia. Esta situación es preocupante porque los docentes desde esta visión asumen la didáctica como una práctica instrumental, mecánica, desarticulada, repetitiva y poco reflexiva, en la que el docente cumple un papel de un técnico aplicador de estrategias de enseñanza e instrumentos de evaluación que fueron diseñados por otras personas y no se ajustan a las necesidades del contexto donde se encuentra el educador. Los estudiantes por su lado, son percibidos como seres humanos pasivos a los que el profesor debe entrenar y evaluar en consideración a objetivos de desempeño preestablecidos.

Para los versionantes, la didáctica desde la perspectiva técnica debe ser superada, ya que esta visión instrumental de la enseñanza ocasiona la ejecución desarticulada e inconsciente entre los elementos didácticos (estrategias, evaluación, planificación, contexto, otros); pero también, entre estos y los modelos curriculares, pedagógico, educativos y otras ciencias que le dan soporte teórico. De igual manera, los procesos didácticos bajo la racionalidad técnica son descontextualizados. Es decir, no se ejecutan en consideración a las peculiaridades de los escenarios sociales y educativos y más bien, se ponen en práctica mediante quehaceres inmedatista e irrelevante para el aprendizaje de los estudiantes.

Esta inquietud sobre la visión técnica de la didáctica fue manifestada por la doctora Nellys Castillo cuando en la entrevista dijo: - *“...La didáctica algunos la entienden (...) como el brazo técnico (...) El profesor se dedica a traer el método y ni siquiera sabe si ese método le sirve o le funciona para*

que el estudiante alcance ese objetivo (...) él no reflexiona...". Más adelante en la entrevista, la versionante también señaló: "...si en esa visión del docente no hay una visión del currículo, de lo educativo y pedagógico (...) entonces el docente seguirá viendo la didáctica como algo instrumental, como algo técnico".

En el testimonio, la profesora expresó su preocupación por la preeminencia que todavía tiene la perspectiva técnica de la didáctica en los escenarios educativos actuales y a cambio, manifestó la necesidad de ejecutar una didáctica más articulada, consciente, contextualizada, deliberada y emergente. Este reto didáctico también fue señalado por otros versionantes, entre ellos, el doctor Pablo Carmona, quien en un momento dado de la entrevista dijo: *"...Si el docente investiga y reflexiona, sus saberes serán más conscientes y eso le ayudará rápidamente a resolver problemas y elegir oportunamente los elementos didácticos requeridos para que el estudiante aprenda"*.

Para los actores docentes, el desafío está en ejecutar una didáctica orientada por los paradigmas interpretativo, crítico y emergente. Desde estas perspectivas, los ambientes de aprendizajes serán vistos como espacios empíricos de gran utilidad para contrastar la teoría y la práctica, realizar investigaciones y elaborar propuestas alternativas y ajustadas a la realidad de los sujetos que enseñan y aprenden. De igual manera, en esta visión de la didáctica se asumirá la enseñanza como un proceso comprensivo, deliberativo y consciente, basado en el diálogo entre todos los actores sociales que participan en el campo educativo y en la formación de seres humanos críticos, creativos y capaces de trabajar en equipo para resolver problemas de su entorno.

El docente desde estas perspectivas didáctica, tendrá un fuerte compromiso con su labor, se convertirá en un investigador permanente sobre la práctica para resolver problemas de la cotidianidad, tendrá en cuenta la realidad y condición humana de sus estudiantes, para poder ejecutar las

estrategias adecuadas. De igual modo, conocerá ampliamente los fundamentos teóricos que respaldan la didáctica y ejecutará sus elementos de modo articulado y consciente. No se conformará con lo que sabe y siempre buscará la manera de continuar formándose en la disciplina que enseña; pero sobre todo en el tema didáctico.

En lo que respecta al estudiante, desde esta visión tendrá un rol activo y participativo en todas las decisiones didácticas. Asumirá un fuerte compromiso con su formación y atenderá las orientaciones de los docentes y otros actores sociales para lograr verdaderos procesos de indagación y construcción del conocimiento. Tendrá consciencia de los beneficios que trae el empleo de los elementos didácticos para aprender y desarrollar habilidades que le permitan continuar formándose durante toda la vida.

Las estrategias, planificación, evaluación, entre otros elementos didácticos serán articuladas, variadas y aplicadas de modos conscientes y deliberados. Su elección responderá a las necesidades del contexto y a los aprendizajes esperados en cada estudiante. Con ellos se propiciará el aprender a pensar, aprender haciendo, el desarrollo de la creatividad y el trabajo colaborativo. Igualmente, con estos se invitarán a los sujetos a autorreflexionar y mejorar las acciones destinadas a formar los seres humanos que la sociedad requiere.

En suma, el desafío didáctico está en superar la perspectiva técnica de la didáctica y crear una "...propuesta didáctica poderosa y original que deje huellas en los aprendices" (Maggic, 2012, p. 46). Su foco de interés será la condición humana del sujeto que aprende, su pensamiento, creencias, intereses, necesidades, capacidades y dificultades; de modo que la didáctica se ajuste a su realidad y propicie en él la formación holística. Para ello, se requiere un docente constructor de su propio camino didáctico para enseñar, que conciba las decisiones didácticas como una responsabilidad compartida, deliberada, fundamentada y supeditada a las características del contexto.

¿Qué hacer con la resistencia al cambio y la ejecución de una didáctica por moda?

La resistencia al cambio y la ejecución de una didáctica por moda, fue otras de las preocupaciones expresadas por los actores docentes en la investigación. Según ellos, algunos docentes asumen dos vías o direcciones cuando ponen en práctica su saber didáctico. Una vía consiste en continuar aplicando una didáctica anclada en lo que conocen y hacen, negándose a cambiar la perspectiva bajo la cual dirige los procesos didácticos para enseñar. La otra dirección, reside en aplicar una didáctica ajustada a la moda y tendencias actuales de la enseñanza, sin considerar si las mismas responden a las necesidades de la realidad educativa o a los propósitos de aprendizajes previstos para un determinado grupo de estudiantes.

Ambas vías, para los versionantes, son preocupantes. La resistencia al cambio por un lado, mantiene al docente en una actitud conformista con lo que hace didácticamente, lo apega a sus creencias y ejecuta quehaceres didácticos repetitivos y poco significativos para el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, la didáctica respondiente a las modas, conlleva al profesor a emplear quehaceres didácticos inconscientes y paradójicos, porque aún y cuando el educador tiene el deber de innovar y renovar sus quehaceres didácticos, el cambio sin consciencia y deliberación genera efectos desacertados para el aprendizaje de los educandos. Ejecutar una didáctica a la moda conllevaría al mediador a introducirse en la innovación disruptiva, es decir, a ejecutar una práctica didáctica de doble filo que podría ser beneficiosa o perjudicial para el aprendizaje de los estudiantes.

El encuentro con esta idea provino del testimonio del doctor Pablo Carmona cuando en la entrevista señaló: -“...*el docente no quiere flexibilizar sus estructuras, su pensamiento, no quiere reflexionar y darse cuenta de que lo que está haciendo didácticamente no es lo mejor (...) no quieren ajustar la didáctica a la realidad y a los nuevos tiempos.* También, el hallazgo emanó

del testimonio de la profesora Francois Rodríguez, quien durante la entrevista resaltó: *El saber didáctico es ingenio, es creación, es innovación (...) Pero no se debe cambiar porque es chévere, porque está a la moda, sino porque de verdad va a contribuir al aprendizaje de los estudiantes.*

Ambos comentarios me llevaron a preguntarme ¿qué hacer con la resistencia al cambio y la ejecución de una didáctica por moda? La situación a mi parecer es compleja, porque para resolver la resistencia al cambio los docentes deben abandonar sus viejos esquemas y apartarse del paradigma que por años ha cimentado su saber didáctico. Por su lado, la aplicación de la didáctica por moda, requiere que el docente entienda que debe llevar a su práctica quehaceres didácticos más reflexionados y conscientes. Para llegar a esto, algunos versionantes mencionaron que los procesos de indagación en el aula y la reflexión sobre las experiencias vividas fueron fundamentales para generar en su saber didáctico un cambio trascendental que los condujera a emplear una didáctica más deliberada, reflexiva, innovadora y pertinente.

Desde la postura de Van Manen (2010) “...enseñar es esencialmente una práctica reflexiva” (p. 118). Por ello, llevar a cabo procesos de indagación y reflexión sobre su acción es imprescindible y necesario. Adoptar una actitud investigativa y deliberativa sobre los procesos didácticos le permitirá al educador cuestionar lo que hace, tomar decisiones propias, hacer cambios en su quehacer diario y alejarse de propuestas didácticas diseñadas por otras personas, que no tienen ningún sentido para el aprendizaje de los estudiantes. Este proceso según el autor, implica tiempo y distanciamiento por parte del profesor, para poder llegar a ese momento de consciencia y reflexividad requerido.

En resumen, la resistencia al cambio y la ejecución de una didáctica por moda son nudos críticos que el docente debe atender. Para ello, se amerita que el profesor sea consciente de lo que ocurre con su accionar didáctico y resuelva cualquiera de estas dos problemáticas. La investigación y la

reflexión, son procesos que con el tiempo podrían ayudar al profesor a superar estas dificultades y a tener mayor consciencia y apertura para convertirse en autor o coautor del modelo didáctico requerido para enseñar. Resistirse al cambio cuando el quehacer didáctico no rinde sus frutos, es perjudicial; pero cambiar por cambiar o por mera moda, también lo es. La didáctica no es una receta que se toma a la ligera, es una decisión consciente, reflexiva y ajustada a la realidad social.

Indagar las inconsistencias entre el pensar, hablar y accionar didáctico del docente es una tarea pendiente.

Indagar las inconsistencias entre el pensar, hablar y accionar didáctico del docente es otra de las preocupaciones y desafíos didácticos expresados por los versionantes como hallazgo en la investigación. Según sus testimonios, en la práctica de muchos colegas se aprecian incongruencias entre lo que piensan, dicen y hacen didácticamente al enseñar. Esto es observado, cuando el docente a través de su discurso declara, por ejemplo, poner en práctica una didáctica fundada en la perspectiva crítica de la enseñanza; pero cuando acciona, en realidad lo que hace es, revelar un quehacer contrario a lo que dice y piensa.

Esta preocupación fue manifestada por la profesora Francois Rodríguez durante la entrevista cuando dijo: - *¿Y tú sabes qué sería triste? Que yo por ejemplo, tuviese claridad con lo teórico y que a la hora de desarrollar mi didáctica ejecute unos quehaceres contrarios a lo que pienso (...) muchos colegas nuestros tienen este problema.* Asimismo, el doctor Pablo Carmona al respecto señaló: - *“...viendo lo malo también aprendimos, aprendimos que no debíamos hacer, quien no estaba llevando una práctica organizada, elaborada, pensada y razonada. Quien vendía una cosa en la teoría; pero en la práctica no lo aplicaba”.*

De manera similar la profesora Josmary Jiménez sobre este asunto mencionó: - *“No se trata solamente de hablar y decir que soy dialéctico, que soy constructivista, que soy crítico, sino que verdaderamente nuestro accionar didáctico vaya en coherencia con lo que pensamos y decimos”*. La inquietud expresada por los docentes sobre esta situación, me llevó a revisar las posturas de algunos autores y entre ellos, encontré a Heller (1998), quien denomina a la inconsistencia entre es pensar, decir y actuar del ser humano como un problema de disonancia cognitiva, ocasionado por el choque o conflicto que al mismo tiempo ocurre entre dos pensamientos o entre un comportamiento y creencia. Igualmente, consulté a Gavotto (ob. cit.), quien apunta que la incongruencias entre el pensar, sentir y actuar de los seres humanos ocurre porque las personas no comprenden sus propios pensamientos o no saben cómo llevar a sus acciones dichas ideas.

A partir de estos planteamientos me pregunté ¿cuáles son las razones reales por las cuales algunos educadores exhiben esta incongruencia? Sobre esto, los versionantes no expresaron abiertamente su opinión y tampoco, fue mi intención en esta investigación profundizar en este asunto. No obstante, aprecié en los relatos de los actores docentes, que los problemas didácticos a los que se enfrenta el profesor cotidianamente podrían tener solución en la medida en que el docente ejecute una didáctica más deliberada y consciente.

Para llegar a esos niveles de consciencia en el quehacer didáctico, los actores docentes mencionaron insistentemente la importancia de investigar reflexivamente sobre la práctica, relacionarse intersubjetiva para intercambiar experiencias, considerar las características del contexto y continuar formándose en el tema didáctico. Estas ideas expresadas por los versionantes, a mi modo de ver, son un gran paso para lograr aplicar una didáctica más consciente y congruente con el pensamiento, creencia y discurso didáctico del profesor. No obstante, pienso que dicho tema debe investigarse con mayor detenimiento y profundidad, quedando de ese modo como una tarea pendiente.

Repensar la formación permanente del docente en el asunto didáctico

Las opiniones de los versionantes y mi propia experiencia como profesora del eje didáctico, me han hecho entender que la didáctica es un tema amplio y complejo de comprender. En este confluyen tantos elementos y dimensiones de caracteres teóricos, prácticos, contextuales y humanos que no simplifican su aprendizaje en poco tiempo. No se puede pretender que el docente durante los años de estudio en la universidad aprenda todo sobre la didáctica. Es necesario que asuma su formación como un proceso de preparación permanente. Sin embargo, no basta con invitar al educador a formarse, también se requiere hacer una revisión profunda de dicho proceso, ya que durante ese tránsito o búsqueda de la formación continua, el enseñante puede perderse y no lograr aproximarse a lo que verdaderamente necesitan sus estudiantes para aprender.

En este sentido, todos los docentes participantes en la investigación, coincidieron en sus testimonios, que atender y repensar la formación permanente del educador en el asunto didáctico es de vital importancia; pero dicho proceso amerita de la consideración de varios aspectos que lo orienten de modo pertinente y significativo. Entre ellos los versionantes mencionaron los siguientes:

- ***La didáctica no se construye leyendo libros. El entorno te guía y ayuda a edificar el quehacer didáctico.***

-*“La didáctica no se construye leyendo un montón de libros y llevándolos luego a la práctica. (...) Eso no es la didáctica. El entorno te hace, te guía y ayuda a formar tu quehacer didáctico”.* Esta idea expresada por la profesora Francoisis Rodríguez durante la investigación, aclara al docente que su formación permanente en el dominio de la didáctica no consistirá únicamente en leer libros, para luego llevar a la práctica las ideas extraídas del mismo.

Tampoco residirá nada más, en asistir a eventos académico para conocer el estado del arte actual del tema didáctico y en realizar estudios de cuarto o

quinto nivel. Adicional a estas actividades de formación, también se requiere que el educador observe y reflexiones sobre su entorno y el de sus estudiantes, ya que en este encontrará los nudos críticos que afectan su labor, el aprendizaje de sus educandos y las posibles vías didácticas para solventarlos.

Los educadores podrían pasar años asistiendo a congresos y talleres de carácter académico y a lo mejor lograrían leer distintos libros sobre estrategias, evaluación y planificación; pero a pesar de eso, es posible que los educadores sigan teniendo la sensación de que algo falta y se requiere para conseguir que sus estudiantes aprendan significativamente. Por ello, desde la perspectiva de la profesora Francois, es vital considerar el contexto, como espacio de formación que guiará al docente durante su accionar didáctico. En el entorno y las experiencias vividas en este, son oportunidades para seguir aprendiendo a enseñar y renovar el saber didáctico.

- ***Reconocer con humildad las carencias en el dominio de la didáctica y asumir el compromiso de continuar preparándose.***

-“...durante la construcción de mi saber didáctico también he aprendido a ser más humilde. Yo me he dado cuenta que tengo muchas limitaciones, que no todo lo sé y que tengo carencias dentro de ese saber didáctico”. Este aspecto señalado por la profesora Yicsell Alejos durante la entrevista, invita a los educadores a reconocer con humildad las carencias, dudas y dificultades que tenga en el dominio de la didáctica. Además, es el primer paso para entender que necesita formarse regularmente y mejorar su trabajo como enseñante.

No reconocer hasta dónde llega el saber didáctico y si realmente ayuda al estudiante durante su aprendizaje, sería un obstáculo para que el docente continúe su proceso de formación. En cambio, si el educador es humilde y reconoce sus necesidades como enseñante podrá avanzar en la construcción de su saber. Alliaud y Antelo (2011) apuntan que el

reconocimiento de las carencias en el saber docente, no tiene por qué producir descalificación o desmérito en la labor que realiza. Por el contrario, el enseñante debe mirar con humildad sus limitaciones y aceptarlas como una oportunidad para reconocerlas, abordarlas y corregirlas.

De modo similar, Tobón (2016), afirma que mirar con humildad la práctica docente le permitirá darse cuenta que no es perfecto y que necesita de un continuo mejoramiento. Trabajar la humildad ayudará al educador a evaluar la trascendencia de su accionar en el aprendizaje de sus estudiantes y además, lo comprometerán a seguir formándose día tras día.

En este sentido, aprecio que los docentes además aceptar con humildad sus carencia en el dominio de la didáctica, también deben comprometerse y ocuparse en buscar las alternativas u opciones para continuar su preparación. Preocuparse y también ocuparse, es un dicho popular que en el campo de la didáctica, invita a los educadores a no quedarse en el mero reconocimiento de sus necesidades, sino además, a tomar acciones inmediatas y convenientes para continuar formándose en el asunto didáctico y mejorar sus quehaceres como enseñantes.

- ***Asumir la formación en el dominio de la didáctica como un estilo de vida.***

La profesora Josmary Jiménez manifestó durante la entrevista que - *“...asumir la formación en el dominio de la didáctica como un estilo de vida”* ayuda al docente a no percibir dicha preparación como una carga u obligación. Aprender a enseñar es una tarea cotidiana, en la que los educadores aprenden de lo vivido y acaecido en su mundo como profesionales y seres humanos. Cada experiencia vivida es una oportunidad para aprender y disfrutar la grandeza del proyecto de educar. Por ello, la formación del docente en el asunto didáctico no debe cesar.

- ***Asumir la formación del docente en el dominio de la didáctica como un reto investigativo.***

-“...desde que soy maestra (...) vengo desarrollando una docencia investigativa y eso me ha permitido progresivamente ir dando respuesta a las necesidades del estudiante (...) Yo he venido construyendo mi saber didáctico a partir de la investigación permanente”. Este testimonio de la doctora Nellys Castillo refiere que la formación permanente del docente en el dominio de la didáctica debe asumirse como un reto investigativo. Indagar y reflexionar de modo continuo sobre los quehaceres didácticos, permite al educador cuestionarse y dar respuesta a los desafíos del contexto educativo; pero también, lo impulsa a continuar formándose en el tema didáctico.

Esto quiere decir, que la formación constante del docente en el dominio de la didáctica no se remite nada más a realizar tareas concretas, como el leer un libro o la participación del educador en programas de capacitación. Más bien, amerita de un conjunto de acciones heurísticas diarias que lo conduzcan a formarse investigando o a aprender a enseñar indagando. Desde la perspectiva de Contreras (ob. cit.), investigar reflexivamente sobre la práctica permite al profesor formarse, es decir, lo ayuda a identificar problemas, buscar información, contrastar distintas fuentes, tomar decisiones para mejorar su quehacer como enseñante y aprender. Por ello, la formación del docente en el dominio de la didáctica debe asumirse como un reto investigativo, como una posibilidad para renovar e innovar el saber enseñar.

- ***La formación permanente del docente en el asunto didáctico es una responsabilidad individual y compartida.***

-“...necesitamos un proceso profundo de formación. Es verdad que uno puede auto disciplinarse y aprender, pero el compartir saberes es necesario”. Esta opinión de la profesora Josmary Jiménez me llevó a pensar que la formación del docente en el dominio de la didáctica es una responsabilidad individual y compartida. Es individual porque el educador puede comprometerse con su propio proceso de aprendizaje y esforzarse a renovar

continuamente su quehacer didáctico de muchas formas. También, es una responsabilidad compartida, en la cual el docente en compañía de sus estudiantes, colegas y otras personas puede emprender distintas actividades colaborativas en las que puedan aprender juntos y edificar día a día sus saberes didácticos.

Realizar encuentros de formación entre los docente para deliberar sobre sus saberes didácticos y compartir experiencias, son algunas de las alternativas sugeridas por los versionantes para darse apoyo, intercambiar opiniones, erigir nuevas ideas y tener igualdad de oportunidades para seguir aprendiendo. Según la profesora Josmary Jiménez la idea es -“...*compartir eso que tú sabes y eso que yo sé y a lo mejor yo me doy cuenta que eso que tú estás haciendo me sirve como docente y puedo mejorar*”. Aprender juntos, según la versionantes, es una alternativa para formarse en compañía de los colegas y llegar acuerdos sobre el tema didáctico. No obstante, la formación compartida no sólo se lleva a cabo con otros docentes, en ese proceso de aprendizaje y edificación del saber didáctico también pueden participar otras personas, como los estudiantes, amigos y familiares.

En fin, aunque en la formación continua es una responsabilidad individual que asume cada docente con su labor, esta tarea también es compartida, porque el docente enseña a otros y aprende de otros. Es decir, no la realiza aislado del mundo, sino en compañía de otras personas en el mundo.

- ***La formación permanente del docente en el asunto didáctico debe ser impulsada por el amor y la pasión por la enseñanza.***

La formación del docente en el dominio de la didáctica es para toda la vida y debe asumirse como un compromiso personal, compartido y continuo en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje. Este compromiso de formación, según algunos versionantes, debe ser impulsado por el amor y la pasión del docente por la enseñanza, para que avive en él un deseo permanente por aprender y mejorar sus acciones didácticas. Desde la perspectiva de la doctora Elsy Figueroa, el amor puede ayudar al educador a -“...vencer

cualquier obstáculo, cualquier barrera (...) El amor permite -“...asumir el proceso didáctico con mayor entrega, con mayor pasión y con mayor entusiasmo y dinamismo”. Por ello, es importante que el docente sienta amor y pasión por lo que hace al enseñar.

El amor y la pasión, según Pérez Esclarín (2009) mantienen al docente con una llama viva que lo compromete e impulsa a continuar formándose para mejorar su labor como enseñante. Y al estar comprometido, toma en serio sus funciones y reserva siempre un espacio para reflexionar y tomar acciones decisivas que lo ayuden a crecer e innovar su práctica. Los docentes que aman y sienten pasión por la enseñanza, para el autor, buscan constantemente vías o modos que orienten a sus estudiantes a aprender. A considerarse capaces de seguir avanzando, a pesar de las circunstancias cambiantes, y reconocer que su saber debe continuar edificándose y cambiando.

No obstante, la doctora Nellys Castillo manifestó durante la entrevista que el amor y la pasión no son insuficientes para lograr que el docente se forme en el dominio de la didáctica y aprenda a enseñar. Ella expresó que para enseñar, además del amor y la pasión, el docente -“...debe manejar un corpus de conocimiento, tiene que haber desarrollado unas capacidades, habilidades y destrezas para poder dirigir un proceso tan delicado como es el proceso de aprendizaje”. Es decir que, el educador también necesita realizar un estudio profundo de los fundamentos teóricos que amparan la didáctica y desarrollar habilidades para avivar en el estudiante el potencial requerido para lograr el aprendizaje.

En resumen, para la formación del docente en el dominio de la didáctica, se requiere que este, realice una revisión comprensiva de los postulados teóricos de la didáctica, investigue reflexivamente sobre su práctica, reconozca sus limitaciones, comparta experiencias, considere el contexto y tome decisiones asertivas para mejorar su trabajo. Pero adicional a esto, el cariño, la pasión y la vocación del docente por la educación, serán el impulso

que necesite para superar cualquier obstáculo e intensificar su deseo de continuar aprendiendo por el bien de sus educandos.

Finalmente, luego de haber revelado los hallazgos de la teoría sustantiva sobre los significados del saber didáctico construidos durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB, puedo decir, que la tesis de este estudio radica en que ***el saber didáctico construido por el docente del IPB es profundamente existencial y tiene significados múltiples para el mediador que lo erigen y para quienes lo acompañan en el diario vivir.*** Es un saber que deviene de la subjetividad del educador, sus aprehensiones procedentes del escenario social y quehaceres cotidianos realizados en compañía de sus pares. Los significados del saber didáctico son la representación de la condición humana del docente, su historia de vida y las experiencias compartidas intersubjetivamente con otras personas en el mundo.

**Mis Vivencias y Reflexiones como Investigadora:
Mirar atrás y Rememorar las Experiencias Vividas durante el Viaje
Heurístico es necesario**

Escribir estas líneas implica necesariamente tener que mirar atrás y rememorar todos los momentos que viví a lo largo de la construcción de la tesis doctoral. No es fácil simplificar en pocos párrafos las experiencias que tuve como investigadora y las reflexiones derivadas de ellas; pero antes de hacerlo, quiero aclarar una vez más que todo el proceso investigativo estuvo marcado por mi vida personal y no sólo por mis andanzas y peripecias como docente-investigadora. Los investigadores no debemos olvidar que ante todo somos seres humanos y las distintas situaciones que ocurren en nuestras vidas impactan en lo personal y profesional, es decir, dejan huellas en las emociones, ideas y acciones del investigador, haciendo que el camino

heurístico se convierta en un proceso de aprendizaje complejo e individual que se irradia hacia lo profesional y social.

Para comenzar, considero conveniente retomar la intención principal de esta investigación, ya que la misma me llevó a plantearme una serie de interrogantes y acciones durante el camino heurístico. Tal intención fue: ***Interpretar los significados del saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB.***

Dicha intencionalidad, me conllevó necesariamente a introducirme en la historia de vida de los docentes y en sus percepciones sobre el tema didáctico. Tuve que darle prioridad a la otredad para que los versionantes desde su mirada revelaran cómo llevaron a cabo el proceso de construcción del saber didáctico y sus respectivas significaciones durante la experiencia de vida cotidiana. Realizar dicha tarea fue un desafío, porque a lo largo de la investigación surgieron diversas circunstancias que me hicieron avanzar rápidamente en el trabajo heurístico; pero en otros momentos me detuvieron. Algunas de estas circunstancias fueron las siguientes:

El encuentro con la amplitud del tema objeto de estudio:

Indagar los significados del saber didáctico fue complejo, porque el tema objeto de estudio está relacionado con tantas dimensiones que se convirtió en una fuente inagotable de informaciones sobre las cuales debía investigar. Por un lado, me llevó a revisar los saberes didácticos construidos por los docentes de la UPEL-IPB a lo largo de los años y por otro, fue necesario conocer cómo la realidad social - educativa del profesor y sus interacciones con otros sujetos impactaron en las significaciones dadas al saber didáctico.

Además, como cada experiencia vivida por el docente en su realidad lo conlleva a tener una mirada propia de la didáctica y accionar en base a ella en los ambientes de aprendizajes. También tuve que escrudiñar en la dimensión práctica que enmarca el saber didáctico del profesor. Es decir, invité a los protagonistas de la experiencia a narrar distintos episodios sobre los quehaceres, tareas, actuaciones e intervenciones que realiza para

orientar la enseñanza y el aprendizaje, sin olvidar la dimensión humana que caracteriza dichos procesos.

En suma, fueron muchos los aspectos a considerar en la investigación por la amplitud del tema en estudio, y aunque en algunos momentos me plantee la posibilidad de demarcar la temática, al final no lo hice, preferí contar con una extensa y variada información para poder interpretar y sacar a la luz tantas categorías y hallazgos como fuese posible. Ahora pienso que el haber reducido el tema de interés heurístico no me habría permitido dejar una ventana abierta para futuras investigaciones, porque sobre este tema no todo se ha dicho y escrito. Lo expresado acá apenas representa la visión propia, única y valiosa de un grupo de educadores formadores de docentes que invitan a seguir reflexionando e indagando sobre las riquezas de los saberes didácticos del profesor y la importancia de las experiencias de vida cotidiana.

Necesidad de expresar mis propias experiencias y representaciones acerca del saber didáctico:

Para lograr acceder a los significados de los saberes didácticos del docente de la UPEL-IPB, tuve que recurrir a los testimonios escritos y las entrevistas abiertas como técnicas de indagación cualitativa; pero la aplicación de esta última representó un verdadero desafío para mí, porque mientras se desarrollaban las conversaciones fue difícil tener que callar mis propias experiencias y representaciones sobre el tema estudiado para no condicionar las opiniones de los actores docentes. Y aunque en ese momento era consciente del valor de la otredad y la necesidad de escuchar las vivencias y aprehensiones del otro, sentía un gran deseo e interés por compartir las mías.

Entonces, lo que hice fue respetar ese espacio conversacional, dando opiniones breves sobre la temática y planteando interrogantes o cuestiones que más bien animaran al versionante a narrar libremente sus vivencias y significaciones sobre el fenómeno estudiado. Hacerlo de esta manera, me ayudó a propiciar un verdadero encuentro interactivo con los actores -

docentes para que relataran ampliamente anécdotas, quehaceres, reflexiones y múltiples experiencias referidas al saber didáctico. Lo importante en ese momento era escuchar las voces de los protagonistas de la experiencia y entender que luego tendría mi oportunidad para dar una mirada propia del tema investigado. Ese momento por supuesto llegó cuando realicé exégesis de la evidencia y pude expresar mis posturas exhibiendo los hallazgos de la investigación.

La transcripción, organización, categorización e interpretación de la evidencia recaudada:

La transcripción, organización, categorización e interpretación de la evidencia recaudada durante la investigación fue otro desafío presentado durante mi andar por el camino heurístico, pues la información fue tan extensa que al intentar aplicar los diseños de análisis e interpretación propuestos por otros autores la tarea se me hizo confusa y compleja. Por ello, decidí considerar las recomendaciones de mi tutora y elaborar un diseño propio y emergente para la realización de dicho trabajo. Hacerlo me permitió organizar, categorizar, articular e interpretar la información de modo más pertinente y ajustado a la naturaleza de la investigación y además, poner en práctica mis habilidades creativas en la construcción de una propuesta para el análisis, interpretación y teorización de la evidencia que sirva a otros investigadores en su caminar heurístico.

El empleo de un lenguaje fenomenológico- hermenéutico:

Desde el mismo momento en que comencé a escribir las primeras ideas acerca de la investigación que deseaba realizar como tesis doctoral, tuve dificultades para emplear un lenguaje ajustado al método fenomenológico – hermenéutico. Pienso que el haber realizado previamente un trabajo de investigación – acción me llevó a empoderarme de ese lenguaje y del permanente deseo de querer generar cambios en la realidad educativa donde me desenvuelvo como docente del eje didáctico. Sin embargo, no era mi intención en este trabajo promover esos espacios de reflexión y

transformación en la acción, sino más bien buscar interpretar el fenómeno en estudio tal y como lo vive el sujeto en su realidad.

De hecho, al momento de escribir las ideas yo no era consciente de lo que estaba ocurriendo y fueron los docentes, la tutora y compañeros de clase del doctorado quienes al leer mis avances en la tesis me hicieron saber que el lenguaje empleado por mí en el texto se orientaban hacia el paradigma crítico y la investigación – acción. Por fortuna, haber compartido mis ideas con otras personas me permitió ver lo que estaba haciendo e incluso cuestionar si realmente mi propósito como investigadora se orientaba hacia la interpretación de los significados del tema objeto de estudio.

Finalmente, pude darme cuenta que el problema no estaba en mis intenciones como investigadora, sino más bien en el empleo de un lenguaje apropiado al método fenomenológico – hermenéutico. Para lograr entonces empoderarme de ese lenguaje pertinente al método de investigación, llevé a cabo una revisión minuciosa de los fundamentos filosóficos de la fenomenología y la hermenéutica que no sólo me ayudaron a escribir de manera adecuada las ideas en el informe de tesis, sino también a vislumbrar con mayor claridad las acciones a emprender en el trabajo heurístico.

Situaciones de vida personal

Aparte de vivir experiencias inherentes al desarrollo de trabajo heurístico, también ocurrieron en mi vida personal diversas situaciones que impactaron mis quehaceres investigativos. Estas fueron el nacimiento de mi segunda hija y la enfermedad y muertes de mis padres, cada una de ellas afectó mis emociones, demandó una parte importante de mi tiempo e influyó en mis pensamientos. Aunado a esto, los problemas políticos, económicos y sociales de mi país Venezuela durante estos años de investigación, me hicieron cuestionar la posibilidad de continuar llevando a cabo la labor heurística. Afortunadamente, haber estudiado un tema que me apasiona sirvió de mucho, porque a pesar de no poder avanzar rápidamente en el

trabajo por tantas circunstancias de la vida, mantuve una actitud curiosa, placentera y de compromiso por la realización de la investigación.

De no haber investigado un tema que me apasiona, seguramente el compartir de la experiencia investigativa y respectivos hallazgos se habrían pospuesto por largo tiempo. Por ello, invito a otros investigadores a estudiar asuntos de su interés, eso les ayudará no sólo a continuar en tan importante tarea, sino también, a tratar de comprender con mayor ímpetu y compromiso la realidad social estudiada. Igualmente, buscar la ayuda y orientación del tutor, colegas y otras personas puede enriquecer sus quehaceres investigativos y animarlos a seguir en sus andanzas heurísticas.

En fin, las experiencias vividas en la investigación fueron muchas y aunque reconozco que no es habitual cerrar de este modo el informe de una tesis doctoral, sentí el compromiso de hacerlo porque los procesos investigativos no son mecánicos, ni orientados únicamente a estudiar el fenómeno de una realidad para luego develar una teoría. Las investigaciones de naturaleza cualitativa son existenciales, están ligadas a la condición humana de todos los actores sociales que participan en ellas, incluyendo por supuesto la del investigador. Por eso pienso que era mi deber en este último paraje o apartado del informe de tesis, presentar los hallazgos de la investigación, mi tesis y algunas reflexiones sobre la experiencia vivida como investigadora. Esto tal vez sirva de ayuda a otros aliados heurísticos que asuman el compromiso de estudiar fenómenos sociales en escenarios múltiples.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer Investigación Cualitativa: Fundamentos y Metodologías*. México: PAIDÓS
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los Gajes del Oficio: Enseñanza, Pedagogía y Formación*. Buenos Aires: AIQUE.
- Anijovich, R. y Mora, R. (2010). *Estrategias de Enseñanza: Otra Mirada al quehacer en el Aula*. Buenos Aires: AIQUE.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a Investigar: Nociones Básicas para la Investigación Social*. Argentina: Brujas
- Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. (R. Gil Novales, Trads). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1958).
- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. (T. Calvo, Trads).. España: Gredos.
- Bauman, Z. (2005). *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. España: Gedisa.
- Baracaldo, M. (2011). *La Subjetividad en la Formación de Maestros*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118960017.pdf> [Consulta: 2019, abril, 15].
- Barrón, C. (2006). *Los Saberes del Docente. Una Perspectiva desde las Humanidades y las Ciencias Sociales*. [Documento en línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328829001.pdf> [Consulta: 2018, Noviembre, 06].
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Briones, G. (1992). *La Investigación en el Aula y en la Escuela*. Colombia: SECAB.
- Boscán, A. (2003). *El Saber Pedagógico del Docente. Una Reconstrucción Biográfica*. Tesis Doctoral publicada, Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Barquisimeto.

- Boud, B; Cohen, R; y Walker, D. (2011). *El Aprendizaje a partir de la Experiencia: Interpretar lo Vital y Cotidiano como fuente del Conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Camilloni, A; Cols, E; Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *Saber Didáctico*. Barcelona: Paidós
- Campa, H. de la; Romero, F y Romero, L. (2008). *Diccionario Español Escolar de Familias Etimológicas*. Granada: Edición Experimental.
- Carmona, P. (2017). *Explicitación de las Teorías Implícitas del Docente: Una Mirada de sí mismo a sus Significados Ocultos. La Obra del Artesano*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa". Barquisimeto.
- Carenero Medina, I. (2018). *Práctica Reflexiva Mediada. Del Autoconocimiento a la Resignificación conjunta de la Práctica Docente*. Beau Bassin: Académica Española.
- Coffey A. y Atkinson P. (2003). *Encontrar el Sentido a los Datos Cualitativos: Estrategias Complementarias de Investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2003). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2016). *Ser y Saber en la Formación Didáctica del Profesorado: Una Visión Personal*. [Documento en línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276046> [Consulta: 2018, noviembre, 10].
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar: La Identidad Personal y Profesional del Docente y sus Valores*. España: Narcea
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Francia: UNESCO
- Demuth, P. (2013). *Construcción del Conocimiento Didáctico en Profesores Universitarios*. Documento en línea]. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/60778/2013demutlacon.pdf> [Consulta: 2018, noviembre, 10].
- De Souza, M. (2009). *La Artesanía de la Investigación Cualitativa*. Argentina: Lugar.

- Dilthey, W. (1985). *Poesía y Experiencia*. USA: Universidad de Princeton.
- Di Martino, C. (2010). *El Conocimiento siempre es un Acontecimiento*. Madrid: Encuentro.
- Ferrater Mora, J. (1999). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la Práctica Educativa*. Argentina: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1986). *Verdad y Método II*. España: Sígueme.
- García Fallas, J. (2005). Intersubjetividad y Saber: El papel de los Intercambios y la Toma de Perspectiva del Otro. [Documento en línea]. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/7492/7163.pdf> [Consulta: 2018, Diciembre, 10].
- Granata, L; Barale, C y Chale, M. (2000). *La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400103.pdf> [Consulta: 2016, Enero, 22].
- Gavotto, O. (2016). La Incongruencia del Pensamiento y el Comportamiento social. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com> [Consulta: 2019, Febrero, 10].
- Gvrtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la Tarea Docente: Curriculum y Enseñanza*. Buenos Aires: Aique
- González de Flores, G. y Hernández Gil, T. (2011). *Interpretación de la Evidencia Cualitativa. Más Allá del GLATER*. Venezuela: Gema.
- Gorrochotegui, A. (2011). *El Buen Maestro: Oficio, Profesión, Vocación y Competencias*. En J. F. Juárez (Comp.) *El Docente: Entre el Oficio y la Vocación* [Documento en línea] IX Jornadas de Educación en Valores - UCAB, Caracas. Disponible: <https://redcvec.files.wordpress.com/2012/02/3-el-buen-maestro.pdf> [Consulta: 2019, marzo 22].
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Chile: Colección IDER.
- Husserl, E. (1986) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. (J. Gáos, Trads). México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en alemán en 1913).

- Heiddeger, M. (1997). *Ser y Tiempo*. Chile: Universitaria. (J. Rivera, Trads). Chile: Universitaria. (Trabajo original publicado en alemán en 1927).
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la Experiencia*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>. [Consulta: 2017, Julio, 04].
- LaTorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Leal, J. (2005). *La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación*. Venezuela: ULA.
- Lupercio, P. (2014). *Los significados de la docencia en los profesores de educación superior*. [Documento en línea]. Disponible en: https://rei.iteso.mx/bitstream/III_Patricia_Lupercio.pdf. [Consulta: 2016, febrero, 12].
- Maggic, M. (2012) *Enriquecer la Enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Mayorga, L. (2013). *Saberes docentes y relaciones colaborativas entre el profesorado de algunas escuelas básicas de Santiago de Chile*. [Documento en línea]. Disponible en: http://dehesa.unex.es/TDUEX_2013_Mayorga_Salas.pdf. [Consulta: 2016, febrero, 12].
- Medina A y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson.
- Monetti, E. (2014). *Mi Relación con el Saber Didáctico: Un Relato Autoetnográfico*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://edu.ar/revista/index/entramados>. [Consulta: 2016, Abril, 08].
- Morín, E. (1999). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. (M. Vallejo, Trads). Francia: UNESCO. (Trabajo original publicado en francés en 1999).
- Padrón, J. (1998). *La Estructura de los Procesos de Investigación*. [Documento en línea]. Disponible en: http://padron.entretemas.com/Estr_Proc_Inv.htm. [Consulta: 2016, Marzo, 27].

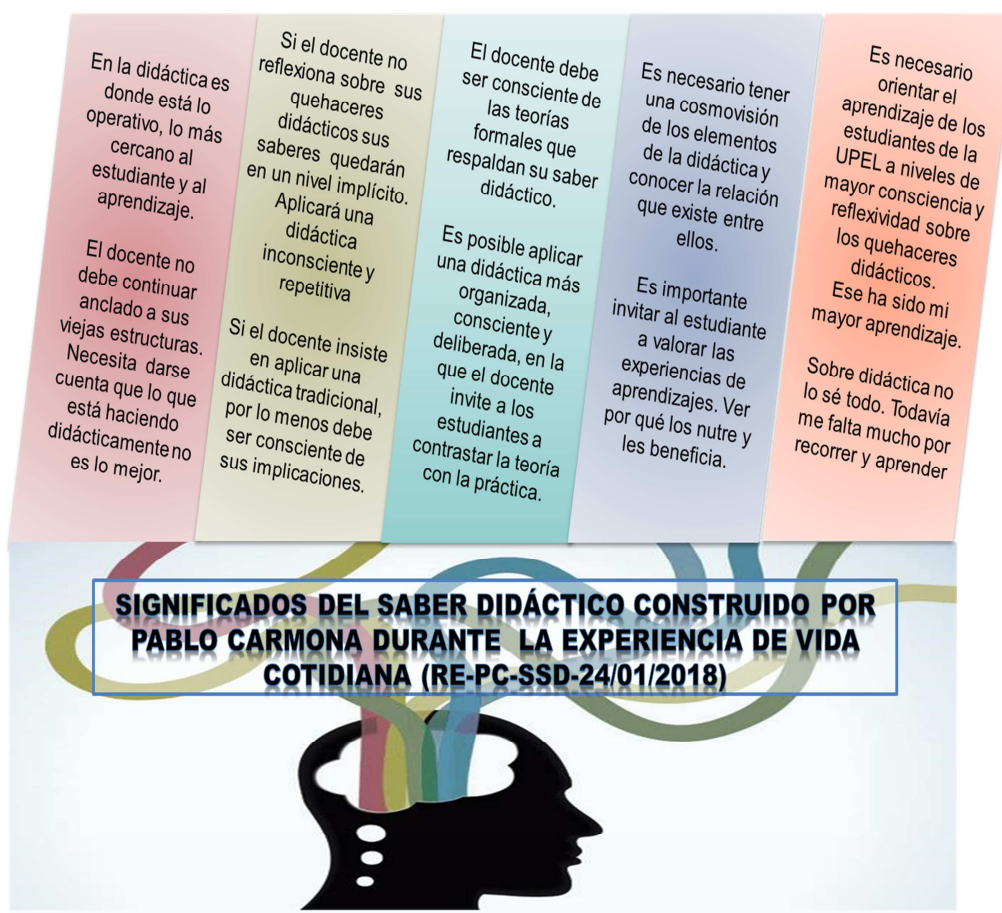
- Pereira, M. (2012). *Educación en Valores. Metodología e Innovación Educativa*. México: Trillás.
- Pérez Esclarín, A. (2009). *Educar es Enseñar a Amar*. Venezuela: San Pablo.
- Piñero, M y Rivero, M. (2012). *Investigación Cualitativa: Orientaciones Procedimentales*. Venezuela: UPEL-IPB.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.
- Rodríguez, R. (2010). *Hermenéutica y Subjetividad*. España: Trotta.
- Salazar, V. (2009). Ser Docente: Un punto de Vista Subjetivo. [Documento en línea]. Disponible en: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/302/158> [Consulta: 2019, marzo, 22].
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Grawhill.
- Sarnujo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina: Homo Sapiens.
- Schettini y Cortazzo. (2000). *Análisis de Datos Cualitativos en la Investigación Social. Procedimientos y Herramientas para la Interpretación de Información Cualitativa*. Argentina: Edulp.
- Schutz, A. y Luckmann T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tadeo Morales, J. (2014). *La Construcción Teórica en las Tesis Doctorales de Ciencias Sociales-Educación*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj14/art15.pdf>
- Tapia, M. (2013). *Sentido y Significado de la Experiencia Formativa del profesorado principiante de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción (Chile)*. [Documento en línea]. Disponible en: http://dehesa.unex.es/TDUEX_2013_Mayorga_Salas.pdf. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/132961/02.MTH_ANEXOS.pdf. [Consulta: 2017, Junio, 22].
- Tardif, M. (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.

- Taylor, S. y Bogdam, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación: La búsqueda de Significados*. Barcelona: Paidós.
- Tobón, S. (2016, martes 6). *La Humildad y la Sencillez son Prácticas esenciales para desarrollar el Talento*. El Universo, México, p.L9.
- Torres, A. (2009). *La Educación para el Empoderamiento y sus desafíos*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41012305005.pdf>. [Consulta: 2019, marzo, 22].
- Torres, H. y Girón, D. (2009). *Didáctica General*. Argentina: CECC/SICA.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Viva. Ciencia Humana para una Pedagogía de la Acción y la Sensibilidad*. Barcelona: Idea Book.
- Van Manen, M. (2010). *El Tacto en la Enseñanza. El Significado de la Sensibilidad Pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Vergara, M. (2016). *La Práctica Docente: Un Estudio desde los Significados*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf>. [Consulta: 2017, Abril, 11].
- Villoro, L. (1982). *Creer, Saber, Conocer*. México: Siglo Veintiuno.
- Yunis, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y Herramientas para conocer la Escuela. Investigación Etnográfica e Investigación – acción*. Argentina: Brujas.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, Pedagogía y saber*. Colombia: Magisterio.
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Colombia: Magisterio.

ANEXOS

ANEXO A

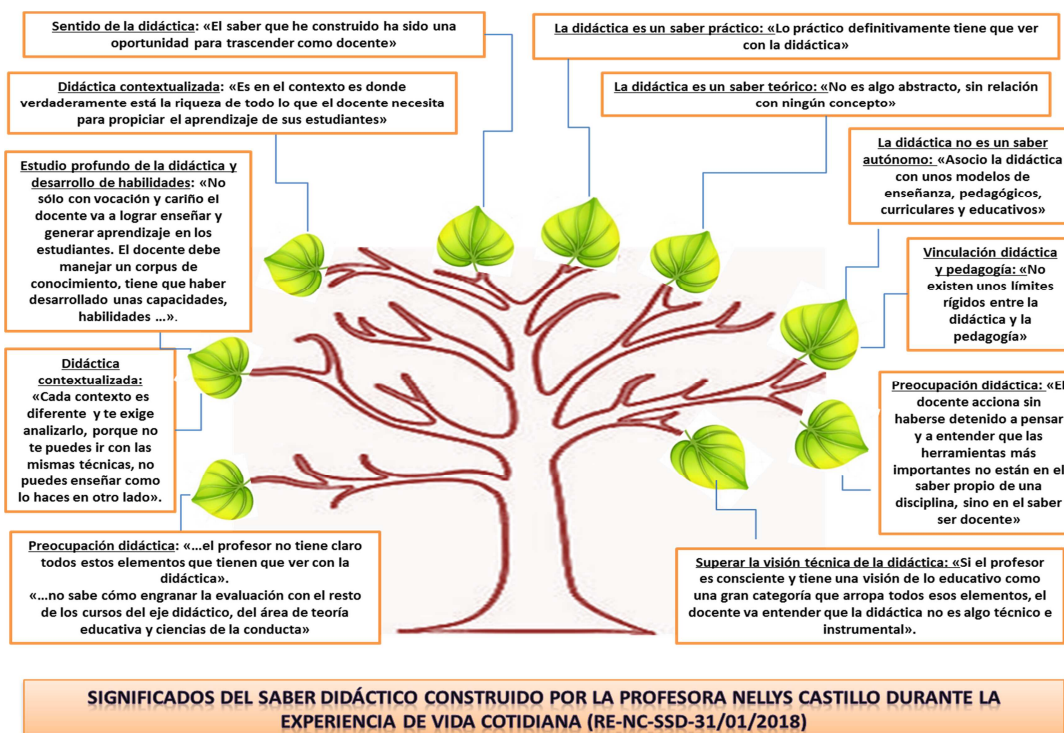
REPRESENTACIONES GRÁFICAS CON CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMANADAS DE LA EVIDENCIA GENERADA DURANTE LA INVESTIGACIÓN



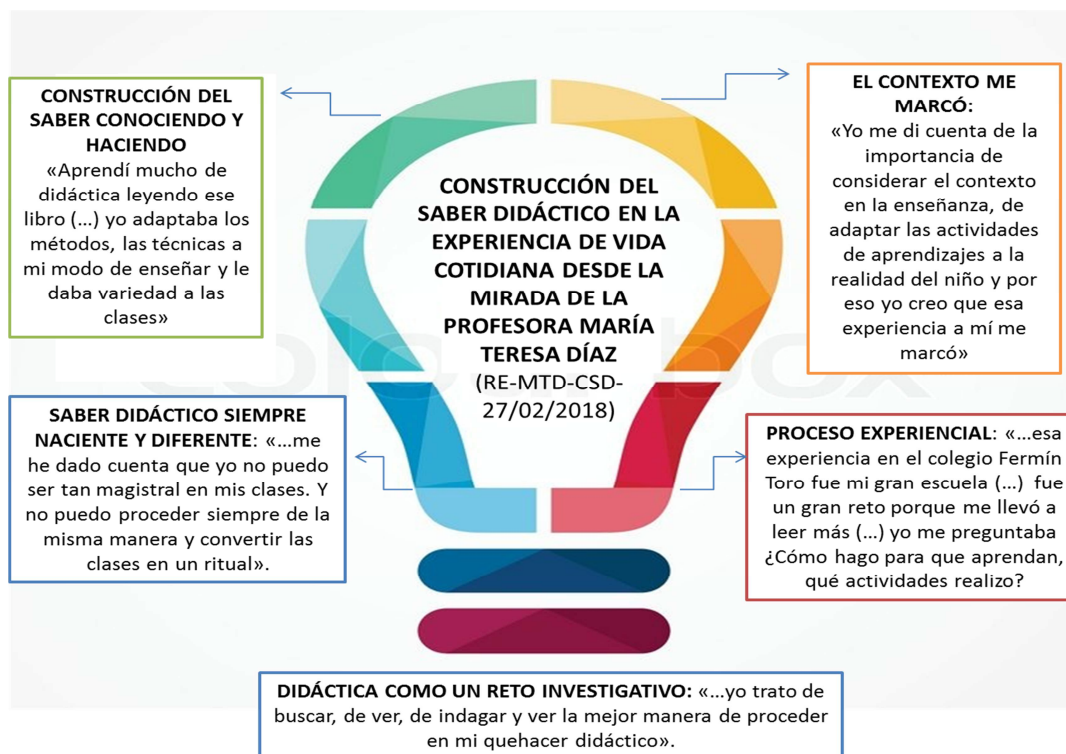


SIGNIFICADOS DEL SABER DIDÁCTICO CONSTRUIDO POR LA PROFESORA YICSEL ALEJOS DURANTE LA EXPERIENCIA DE VIDA COTIDIANA





SIGNIFICADOS DEL SABER DIDÁCTICO CONSTRUIDO POR LA PROFESORA NELLYS CASTILLO DURANTE LA EXPERIENCIA DE VIDA COTIDIANA (RE-NC-SSD-31/01/2018)



Didáctica contextualizada: «Existen muchas vías para aprender. No todos procesamos la información de la misma manera. Debo ponerme en el lugar del otro».

Preocupación didáctica:
«Cuando el estudiante no aprende no es por culpa del estudiante. El docente no sabe cómo lograr que sus estudiantes aprendan»

Didáctica en renovación permanente
«Empleo la mayéutica, la sorpresa y la variedad. Las clases nunca son iguales»



La didáctica es un arte: «Llevo al estudiante a que aprenda y derroche su talento»

Didáctica Reflexiva:
«Pienso en la mejor manera de dar la clase, de evaluar»

Didáctica deliberativa:
«Si los quehaceres didácticos no funcionan, los modifico, mejoro y cambio»

La didáctica es estética:
«Aplico la didáctica de la seducción. Trato de enamorar a los estudiantes con las actividades que realizamos, que se sientan atraídos, encantados y a la expectativa»

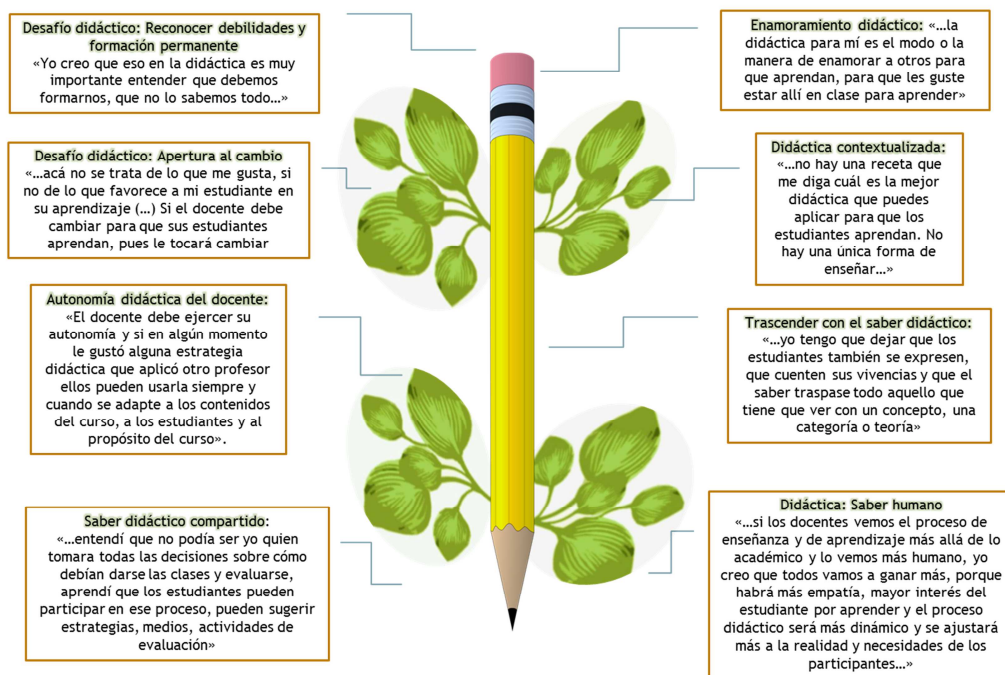


SIGNIFICADOS DEL SABER DIDÁCTICO CONSTRUIDO POR LA PROFESORA JOSMARY JIMÉNEZ DURANTE LA EXPERIENCIA DE VIDA COTIDIANA





SIGNIFICADOS DEL SABER DIDÁCTICO CONSTRUIDO EN LA EXPERIENCIA DE VIDA COTIDIANA POR LA PROFESORA ELSY FIGUEROA (RE-EF-SSD-07/02/2018)



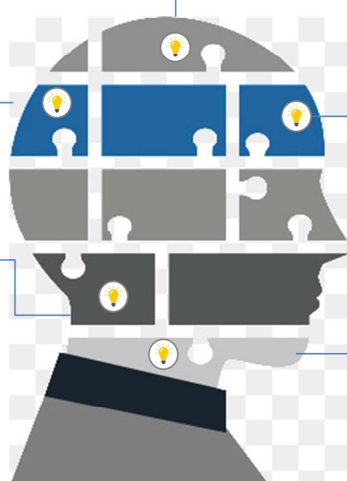
Construcción continua y experiencial del saber didáctico: «...mi saber didáctico hasta el momento se fue forjando progresivamente, se fue construyendo poco a poco, fui considerando las experiencias de otros colegas, mis propias experiencias en el aula, lo que me decían los estudiantes y mis propias ideas sobre lo que yo creía que debía hacerse para que los estudiantes aprendieran filosofía» (RE-ER-CSD-25/02/2018)

Proceso existencial: «...en la didáctica entran en juego dimensiones profundas y complejas del ser humano, como los valores, las emociones, las interrelaciones entre personas, los gustos, las necesidades, los contextos variados en que vivimos» (TF-ER-CDS-06/06/2017)

Construcción compartida del saber (Relaciones intersubjetivas): «...la ayuda que he recibido de los demás: colegas y estudiantes, para mejorar mi praxis pedagógica, en lo que respecta a la didáctica. La interacción con los otros ha sido verdaderamente fundamental para mí en este proceso de cambio» (TF-ER-CDS-06/06/2017)

Indagación reflexiva y renovación permanente del saber didáctico: «...a medida que pasó el tiempo y me enfrenté a diversos problemas de la enseñanza, fue cuando me di cuenta que necesitaba formarme, por eso recurrí a distintas fuentes para leer sobre didáctica, me apoyé en los colegas, te escuché a ti, también escuché las necesidades y sugerencias de mis estudiantes y todo eso me llevó a reflexionar y darme cuenta que debía cambiar. Así que comencé a modificar mis estrategias, la evaluación y todavía lo sigo haciendo, porque entendí que la didáctica requiere una renovación permanente...» (TF-ER-CDS-06/06/2017)

Interés y preocupación permanente por la construcción del saber: «...he mantenido esta preocupación durante todo mi ejercicio docente y ello me ha movido a no conformarme con lo que soy sino a buscar opciones de cambio» (RE-ER-CSD-25/02/2018)



CONSTRUCCIÓN DEL SABER DIDÁCTICO EN LA EXPERIENCIA DE VIDA COTIDIANA DESDE LA MIRADA DEL PROFESOR ESEQUIEL ROJAS

FORMACIÓN PERMANENTE EN EL DOMINIO DE LA DIDÁCTICA

«...siempre tenemos que estar abierto a seguir aprendiendo sobre el tema de la didáctica. Nunca debería conformarme con lo que sé sobre didáctica y con lo que hago como docente cuando enseño» (RE-ER-SSD-25/02/2018)

DIDÁCTICA CONTEXTUALIZADA

«...las estrategias y las actividades de evaluación debían ser pertinentes, debían adaptarse a las características de los estudiantes y a su especialidad» (RE-ER-SSD-25/02/2018)

«La didáctica es entonces, el arte enseñar de tal forma que se genere verdaderamente el aprendizaje» (TF-ER-SSD-06/06/2017)

DIDÁCTICA ES ARTE

DIDÁCTICA CONSCIENTE Y DELIBERADA

«...la didáctica no es un asunto de mera intuición o de instinto, sino que es un quehacer de intencionalidades, de propósitos previamente planificados, de comprensión y valoración de contextos, y de contar con toda una tradición de avances científicos que nos han precedido sobre cómo debe ser la enseñanza y el aprendizaje» (TF-ER-SSD-06/06/2017)

SABER TEÓRICO Y PRÁCTICO:

«...lo didáctico representa algo así como el modo o la manera en que el docente conduce u orienta a sus estudiantes para que aprendan...» (RE-ER-SSD-25/02/2018)

SIGNIFICADOS DEL SABER DIDÁCTICO CONSTRUIDO POR EL PROFESOR ESEQUIEL ROJAS DURANTE LA EXPERIENCIA DE VIDA COTIDIANA

CONSTRUCCIÓN DEL SABER DIDÁCTICO EN LA EXPERIENCIA DE VIDA COTIDIANA DESDE LA MIRADA DE FRANCOISIS RODRÍGUEZ (RE-FR-CSD-15/03/2018)

Proceso continuo, innovador, racional, consciente, dinámico y contextualizado: el contexto genera en mí interrogantes, aplico la lógica, me cuestiono, indago, leo y llevo a la práctica los cambios. Nuevamente la cotidianidad te dice, guía y te hace cambiar.

Es una dimensión humana que se construye en el tiempo: mirar lo vivido le ha permitido darse cuenta que ha crecido como docente, su saber didáctico ha cambiado y siente que todavía le falta por aprender.

Preocupación didáctica: la didáctica se aplica por moda y el quehacer didáctico no es congruente con lo que dice el docente sobre su saber. El saber didáctico de otros docentes me hace pensar.

Inicios en la carrera docente: Saber didáctico era muy técnico y teórico. Ejecutaba lo aprendido durante los estudios de pregrado. Al pasar el tiempo ha sido más consciente y reflexivo.

La experiencia cotidiana ha impactado en la construcción del saber didáctico: Me dice cómo lo debo hacer, me hace pensar, reflexionar y actuar didácticamente con consciencia. Los estudios y lecturas me han ayudado, pero principalmente ha sido el quehacer cotidiano.

La intersubjetividad, el contexto y la cotidianidad perfiló el saber didáctico: Acompañar a otros docentes durante su accionar didáctico, el trabajo colaborativo entre colegas, los estudios realizados, la cotidianidad de aula, las reacciones y preguntas de los estudiantes, lo que escucho y veo me ayudan a mejorar.

La didáctica es un saber teórico y práctico que tiene relación con varias dimensiones como el ser, conocer, hacer, pensar y el convivir.

La didáctica es el reflejo de la condición humana del docente, representa lo que es como persona. Sus percepciones, valores, creencias e historia de vida.

La didáctica trabaja de la mano con la pedagogía, porque en ella se encuentra los fundamentos teóricos que la cimentan. El docente debe tener claro los fundamentos teóricos que respaldan su quehacer didáctico y debe tener dominio de los contenidos que enseña.

La didáctica representa la esencia del saber práctico del docente, pero no puede ser vista como una práctica mecánica y tecnicista. Es un hacer consciente, reflexivo. La didáctica tiene que ver con las estrategias, la evaluación de los aprendizajes y con la organización de esos elementos.

Los quehaceres didácticos los realiza el docente en compañía del estudiante. El docente no lo hace solo. La didáctica debe promover el aprendizaje colaborativo.

La didáctica tiene sentido cuando la persona logra el empoderamiento del aprendizaje. Le permite al docente ser un mediador que busca promover experiencias valiosas donde el estudiante indague, descubra, se cuestione, cree y aprenda a pensar.



CURRICULUM VITAE

Olmary Trinidad Mascareño Juárez. Cédula de Identidad: 11549518. Oriunda de Barquisimeto, Estado Lara, Venezuela. Cursó estudios de Educación primaria en la U.E.N. "Goajira II" en Acarigua, Estado Portuguesa. Bachiller en Ciencias egresada de la U.E.N "Eduardo Chollet Boada" de la misma ciudad. Los estudios de pregrado fueron realizados en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa" y obtuvo el título de Profesora en Ciencias Sociales, Mención Historia en el Año 1998. Durante su proceso de formación participó como ponente en distintos eventos educativos de carácter nacional e internacional, fue facilitadora de talleres relacionados con la didáctica de la Ciencias Sociales, elaboró trabajos de investigación en el dominio de las estrategias y temas referidos a su especialidad. Fue preparadora de distintos cursos del área de Ciencias de la Conducta y del Eje Didáctico en el Departamento de Formación Docente. Tuvo experiencias como profesora de Ciencias Sociales en distintas Instituciones de Educación Secundaria del Estado Lara y del Estado Portuguesa. En el año 2000 concursó en el Programa de Formación para la Generación de Relevo de la UPEL-IPB y desde ese momento se ha venido desempeñando como Profesora Dedicación Exclusiva de los cursos: Estrategias para el proceso Enseñanza-Aprendizaje, Evaluación de los Aprendizajes, Didáctica General, Planificación del proceso Enseñanza-Aprendizaje y Desarrollo de Procesos Cognoscitivos. Fue Coordinadora Institucional del área de Seguimiento de la Unidad de Evaluación Estudiantil y Coordinadora de los cursos del Eje Didáctico. En el año 2012 recibió el Título de Magister en Ciencia de la Educación. Mención: Investigación – Docencia, en la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" (Núcleo Barquisimeto). Jurado de Trabajos de ascenso y de Grado de Maestría con metodología cualitativa. Sigue Participando como ponente y facilitadora de talleres en diversos eventos educativos. Actualmente realiza investigaciones en temas relacionados con el pensamiento del docente. E-mail: olmary_m@yahoo.es.