

Aproximaciones conceptuales de la enseñanza

Didier Fernando Gaviria Cortés¹

Juan David Moreno López²

DOI: https://doi.org/10.17533/978-628-7592-65-0_1

A lo largo del siglo xx se produjeron una gran cantidad de investigaciones empíricas en el campo de la enseñanza, acerca de múltiples y diversos factores que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que se presentan entre cada uno de estos elementos.³ En torno al tema, Gloria Pérez anota: “La vida en el aula, y los procesos de enseñanza que tienen lugar dentro de ella, pueden caracterizarse como un complejo conjunto de variables estables y/o accidentales, que interactúan”.⁴ Los trabajos llevados a cabo sobre la enseñanza tenían la limitación de no recoger todos los procesos, actividades y acontecimientos que tienen lugar de forma simultánea en el aula de clase.

1. Instituto de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia UdeA, Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia, profesor titular, correo: didier.gaviria@udea.edu.co

2. Institución Educativa San José Obrero, Secretaría de Educación de Medellín, profesor titular, correo: juan.moreno@iesanjosobrero.edu.co

3. Gloria Pérez, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, 5.ª ed. (Madrid: Editorial La Muralla, 2008).

4. Pérez, *Investigación cualitativa*, 95.

Las primeras investigaciones realizadas en torno a la educación se centraron en determinar el perfil del profesor ideal y estaban fundamentadas en que los aprendizajes del alumnado estaban sujetos a la personalidad del profesor. En este sentido, se estudiaron categorías en la personalidad del profesor como actitudes, intereses, aptitudes intelectuales, formación profesional, edad y antecedentes socioeconómicos, a través de metodologías de recolección de información que priorizaban especialistas en el área, administradores escolares y alumnado. Estos aspectos de la investigación permitían comprender y resumir el perfil ideal de un buen profesor.⁵

Luego la investigación se trasladó al método de enseñanza que el profesorado usaba en el desarrollo de sus clases. Se realizaron en las clases comparaciones entre diferentes métodos, con la intención de encontrar relación con los aprendizajes del alumnado. En este sentido, muchos estudios fracasaron, ya que la función del profesorado no siempre se desarrollaba conforme a su propia personalidad o los objetivos no concordaban con el método socializado por el profesorado.⁶ Estas formas de investigar la enseñanza tuvieron pocos efectos en la práctica educativa, por la forma de buscar indicadores fiables que determinaran cuál era la enseñanza de calidad, lo que llevó a resultados poco significativos, preguntas inapropiadas y técnicas poco útiles y con escasa aplicabilidad.⁷ Aun así, la investigación educativa continuó su desarrollo nutrida de las más diversas corrientes de pensamiento, presentándose en este panorama una amplia red de temas a investigar que van desde la pregunta por mejores procesos didácticos, hasta la vinculación de todos los actores educativos.⁸

5. José Henrique dos Santos, "Processos mediadores do professor e do aluno: Uma abordagem qualitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de educação física" (Tesis de doctorado, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004), <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/1829>; Ángel Pérez, "Enseñanza para la comprensión", en *Comprender y transformar la enseñanza*, eds. José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez (Madrid: Morata, 1992), 78-136; Daryl Siedentop, *Aprender a enseñar la Educación Física* (Barcelona: Inde Publicaciones, 2008).

6. Siedentop, *Aprender a enseñar*.

7. Siedentop, *Aprender a enseñar*; Jurjo Torres Santomé, "La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas", en *La vida en las aulas*, ed. Philip Jackson (Madrid: Morata, 2010), 11-26.

8. Jere Brophy, *Motivating Students To Learn*, 2.^a ed. (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004); Linda Darling-Hammond, "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence", *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8, no. 1 (2000), <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>; Linda Darling-Hammond, *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos* (Barcelona: Ariel, 2001); Noel

Aunque existen múltiples definiciones de la enseñanza y se ha clasificado de diversas maneras, a continuación se hará una reflexión acerca de algunos conceptos sobre esta. Para la Real Academia Española (RAE), la enseñanza es un “conjunto de conocimientos, principios e ideas que se enseñan a alguien”.⁹ Si la enseñanza es el acto de enseñar, y enseñar se define como “instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos” y “dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo”,¹⁰ estas definiciones que ofrece el *Diccionario de la lengua española* no son lo suficientemente amplias para la comprensión del concepto.

En el *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*,¹¹ el vocablo enseñanza aparece en una lista de términos por definir en conjunto con el aprendizaje, y constituye un elemento fundamental al definir otros conceptos pedagógicos como aprendizaje, acto educativo, estudiante, aula, didáctica, docente, educación, evaluación, entre otros. En este planteamiento se destacan tres elementos constitutivos implícitos en el vocablo enseñanza: una persona que tiene un conocimiento o saber, otra persona que no posee dicho saber ni el conocimiento-saber, y el contenido objeto de la enseñanza. Y, de manera general, se postula que la enseñanza es siempre una intervención que instaura una mediación entre la persona que aprende y el contenido que debe aprender, en un acto de compartir conocimiento.

Por su parte, el *Diccionario Pedagógico*¹² define la enseñanza como un proceso que se da de manera intencional, sistemática y metódica, en el cual el profesor requiere de un conjunto de actividades y procedimientos específicos que

.....
Entwistle, *La comprensión del aprendizaje en el aula* (Barcelona: Paidós, 1988); Gary Fenstermacher y Jonas Soltis, *Enfoques de la enseñanza* (Madrid: Amorrortu, 1999); Michael Fullan y Andy Hargreaves, *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar* (Buenos Aires: Amorrortu, 2006); Robert Klassen et al., “Explorando la validez de una escala de autoeficacia docente en cinco países”, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 34, no. 1 (2009): 67-76, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>

9. *Diccionario de la lengua española*, s. v. “Enseñanza”, acceso 17 de octubre de 2021, <https://dle.rae.es/ense%C3%B1anza?m=form>

10. *Diccionario de la lengua española*, s. v. “Enseñar”, acceso 17 de octubre de 2021, <https://dle.rae.es/ense%C3%B1ar?m=form>

11. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, s. v. “Enseñanza y aprendizaje”, acceso 29 de marzo de 2021, <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&tid=59&w=enseñanza>

12. *Diccionario Pedagógico*, s. v. “Enseñanza”, acceso 29 de marzo de 2021, <https://glosarios.servidor-aliante.com/pedagogia/ensenyanza>

le han de servir para impulsar, promover, orientar y favorecer la configuración y desarrollo de las diferentes capacidades físicas, psicológicas y morales de los estudiantes en un contexto determinado.

Lo anterior sirve para determinar que el concepto de *enseñanza* ha constituido un tópico de estudio de diversos autores.¹³ A continuación, se presentan algunos aportes conceptuales que han servido de base para la consolidación de un concepto de *enseñanza* que responda a la actualidad educativa y que constituya la orientación teórica del concepto adoptado en esta investigación. León Tolstoi fue quien hizo un primer intento por definir el término. El autor ruso manifestó que “hay muchas palabras que no tienen una definición precisa, que se sustituyen unas por otras, pero que son indispensables para la transmisión de las ideas; tales son las palabras: educación, instrucción e incluso enseñanza”.¹⁴ Este planteamiento deja en evidencia la ausencia de un consenso respecto a la conceptualización de la enseñanza, develando que para este autor dicho término se limita a la simple transmisión del conocimiento, resaltando la idea de que el docente es portador de saberes y el estudiante quien los recibe.

Años más tarde, John Dewey¹⁵ afirmaba que uno de los objetivos primordiales de la enseñanza era el de poner los intereses y necesidades de los estudiantes en el centro del acto de educar. Pese a que el momento histórico estaba condicionado por una pedagogía conductista y tradicional, Dewey concebía al estudiante como un sujeto activo en el proceso de enseñanza, más que un receptor de saberes acumulados por los profesores. Este planteamiento muestra un avance significativo al dejar de lado la idea de un estudiante que solo recibe saberes y los adopta mecánicamente, pues ahora el alumno se asume como la base de la educación.

13. Fenstermacher y Soltis, *Enfoques de la enseñanza*; Pérez, “Enseñanza para la comprensión”; Francesc Imbernón, *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario* (Barcelona: Octaedro, 2014); Philip Jackson, *La vida en las aulas* (Madrid: Morata, 1998); Philip Jackson, *Enseñanzas implícitas* (Madrid: Amorrortu, 1999); Philip Jackson, *Práctica de la enseñanza* (Madrid: Amorrortu, 2012); Max Van Manen, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (Barcelona: Paidós, 1999).

14. Tolstoi citado en V. Gmurman y F. Korolev, *Fundamentos generales de la pedagogía* (La Habana: Pueblo y Educación, 1978), 211.

15. John Dewey, “La escuela y el progreso social”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Vol. XXXIX, no. 662 (1915): 129-34, primera edición: 1899, <https://www.unav.es/gep/Dewey/EscuelaProgresoSocial-BILE.html>

Gary Fenstermacher¹⁶ postuló que en el proceso de enseñanza se elaboran actividades y labores de aprendizaje que los alumnos deben realizar. Este planteamiento posiciona al docente como el ejecutor del proceso de enseñanza, en tanto que es él quien planea y propone las tareas de aprendizaje que se deben realizar para que haya una apropiación del saber. Este enunciado parte de la idea de un sujeto que tiene un conocimiento y lo pone en acto, para que sea aprendido por los estudiantes.

Este postulado evidencia que, a lo largo de los años, la enseñanza fue concebida como el simple hecho de transmitir conocimientos o un saber específico. Se entendía como la tarea de conducir a otros hacia la adquisición de unos conocimientos que no poseían antes, adquirir unas posturas que no adoptaban o avivar creencias en algo en lo que descreían.¹⁷ Se pensaba que enseñar consistía en que el docente permanecía frente a sus estudiantes y les brindaba un contenido que no conocían. De esta forma, el aprendizaje estaba implícito en su oratoria y el alumnado debía captar dicho contenido.

Por su parte, Ralph Tyler¹⁸ determinó que la enseñanza representa unas básicas formas en la adquisición de los propósitos del aprendizaje determinado, generando experiencias adecuadas que tienen efectos acumulativos evaluables. A partir de este planteamiento, cobra sentido la idea de promover experiencias en los estudiantes; no obstante, este intento por desarrollar el término logra un mayor avance en la teoría de David Ausubel,¹⁹ quien establece que la enseñanza que se basa en el descubrimiento propio que hace el estudiante conlleva un aprendizaje significativo cuando se incorpora a estructuras de conocimiento que el sujeto posee, y adquiere significancia en función de los conocimientos anteriores. En este sentido, la enseñanza se asume como el puente entre los saberes previos del sujeto y las ideas nuevas, las cuales posibilitan la apropiación

16. Gary Fenstermacher, "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en *Enfoques, teorías y métodos*, vol. I de *La investigación de la enseñanza*, dir. Merlin Wittrock (Barcelona: Paidós Ibérica, 1997), 150-76.

17. David Hansen, *Llamados a enseñar* (Barcelona: Idea Books S. A., 2001).

18. Ralph Tyler, *Principios básicos del currículo* (Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973).

19. David Ausubel, *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva* (Barcelona: Paidós, 2002).

de aprendizajes duraderos contruidos por sí mismos, es decir, a partir de experiencias que promueven la elaboración de nuevos saberes.

Años más tarde, Lawrence Stenhouse propone la enseñanza reflexiva como un compromiso de situar sistemáticamente en cuestión “la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo; el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; y el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades”.²⁰ Este planteamiento sobre la enseñanza como producto de la reflexión del docente ha cobrado relevancia con el transcurrir de los años, en tanto que los estudiantes del siglo XXI son producto de la generación del conocimiento y ya no se conforman con los saberes que el docente propone abordar, sino que poseen un saber acumulado desde el nacimiento, producto de sus interacciones con diversidad de información que consolidan a partir de los procesos educativos. Este proceso llevado a cabo por los estudiantes debe llevar al docente a constituirse en un investigador de sus propias prácticas.

De más reciente aparición es la definición de enseñanza planteada por José Gimeno Sacristán. El autor planteó que es como “una secuencia ordenada de tramos de actividad con un cierto sentido, segmentos en los que puede apreciarse un entramado jerárquico de actividades, incluidas unas en otras, que contribuyen a dar sentido unitario a la acción”.²¹ Se entiende entonces la enseñanza como esa práctica estructurada en la cual se le da sentido a la acción del docente. Por lo tanto, al hablar de enseñanza es imprescindible tener en cuenta las acciones que lleva a cabo el docente no solo dentro, sino fuera del aula, antes y después de su encuentro con los estudiantes.

Otra definición es la que hizo Sergio Tobón, la cual se ajusta a las particularidades de esta investigación. Tobón asevera que “El énfasis de la enseñanza está en la regulación que el docente realiza con el fin de formar determinadas competencias en sus estudiantes y, al mismo tiempo, construir y afianzar sus

20. Lawrence Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza* (Madrid: Morata, 1998), 197.

21. José Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Madrid: Morata, 1991), 248.

propias competencias, teniendo como guía la formación humana integral y el entretendido del saber mediante la reflexión sobre su proceder”.²²

Esta definición de Tobón permite identificar una doble función de la enseñanza, y es la transformación de quien enseña y quien aprende. Desde esta perspectiva, la enseñanza no se reduce al acto de impartir conocimientos; al contrario, se refiere a un proceso en el cual docente y estudiantes intercambian saberes y van descubriendo nuevas oportunidades de aprendizaje. En consecuencia, la enseñanza no es una tarea exclusiva del docente, así como el aprendizaje no lo es del estudiante; ambos procesos pueden ser desarrollados por ambos actores en diferentes situaciones dentro o fuera del aula.

Siguiendo esta línea argumentativa, el docente ya no es considerado el único portador del saber y el aula deja de ser el único ambiente en el cual se concreta el aprendizaje. Al interior del concepto de *enseñanza* cada vivencia de los sujetos constituye una oportunidad de aprendizaje. Se aprende, entonces, a partir de las vivencias en familia, en el barrio, los clubes, etc., el conocimiento se va acumulando gracias a las diferentes experiencias a lo largo de la vida²³ y “su construcción está sujeta a la influencia de transformaciones sociales más amplias”.²⁴ En este sentido, la enseñanza no se circunscribe de manera exclusiva al espacio y a la intervención escolar, los escenarios de aprendizaje se trasladan a la vida cotidiana de los sujetos y a los contextos en los cuales viven.

Pese a que este planteamiento determina la enseñanza y el aprendizaje como procesos que pueden ser desarrollados en cualquier contexto, es preciso hacer referencia a su connotación como proceso que orienta la labor del docente en su ámbito de trabajo: el aula de clase. Desde esta perspectiva, el docente deja de ser la piedra angular del proceso educativo cuyo objetivo fundamental era transferir un cúmulo de saberes a sus estudiantes, los cuales debían ser aprendidos, generalmente, a partir de métodos de adiestramiento. Al contrario, los métodos

22. Sergio Tobón, *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (Bogotá: Ecoe Ediciones, 2013), 285.

23. Jackson, *Práctica de la enseñanza*.

24. Estela Cols, “Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo”, en *El saber didáctico*, ed. A. De Camilloni et al. (Madrid: Paidós, 2007), 71.

que se privilegian en la actualidad involucran al estudiante como constructor de saberes y la enseñanza necesariamente depende de sus intereses, necesidades y particularidades. Se reafirma la idea de que, con el pasar del tiempo, el concepto de *enseñanza* se ha ido resignificando, así como el rol del docente en el proceso. Así lo plantea Lee Shulman: “Esta actividad comprende el desempeño observable de la diversidad de actos de enseñanza. Incluye muchos de los aspectos más esenciales de la didáctica: la organización y el manejo de la clase; la presentación de explicaciones claras y descripciones vívidas; la asignación y la revisión de trabajos; y la interacción eficaz con los estudiantes por medio de preguntas y sondeos, respuestas y reacciones, elogios y críticas. Por tanto, abarca sin duda el manejo, la explicación, el debate, lo mismo que todas las características observables de una instrucción efectiva directa y heurística”²⁵

En este sentido, se replantea el rol del docente y se integran nuevos elementos que permiten conceptualizar la enseñanza desde una perspectiva más integradora, a partir de la cual tanto el docente como el estudiante intervienen de manera responsable en el proceso de enseñanza. Diversos autores se han propuesto la tarea de investigar acerca de la enseñanza en el contexto escolar, teniendo en cuenta aspectos que anteriormente se pasaban por alto y que han ayudado a la resignificación de este concepto.

Si la enseñanza se relaciona con los actos que se llevan a cabo en el contexto escolar para promover el aprendizaje, la planeación se constituye en un proceso fundamental de la enseñanza y deviene en unos aprendizajes que no son producto del azar, lo cual implica una serie de acciones previas por parte del docente, es decir, acciones intencionadas a partir de la planificación.

Sumado al valor de la planeación, ha de tenerse en cuenta el propósito de la enseñanza, de ahí que cobre valor en este punto el planteamiento de Pérez cuando dice que la enseñanza puede “[...] considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los estudiantes/as, provocando el contraste de sus adquisiciones

25. Lee Shulman, “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 9, no. 2 (2005): 23, <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743/19229>

más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad”²⁶

En este sentido, no solo es importante que el estudiante aprenda, sino cómo los saberes que adquiere van transformando su manera de pensar y apropiarse del mundo. El concepto de *enseñanza* se va alejando de esa idea de exclusividad del docente y va evolucionando hacia una noción más práctica, en la que los saberes aprendidos por los estudiantes son puestos a prueba en los diferentes contextos de la vida cotidiana. Al respecto, Silvia López de Maturana afirma que “La enseñanza escolar es un proceso intencional, específico y complejo que necesita del sentido común y de habilidades específicas para saber qué, cómo, dónde y para qué hacerlo. Es un proceso complementario de certezas e incertidumbres que se desarrolla en tiempos y espacios determinados y en contextos socioculturales en constante cambio”²⁷

Se plantea la idea de la enseñanza como un proceso tendente a promover el desarrollo del estudiante y al despliegue de sus potencialidades para enriquecer el entendimiento y el discernimiento desde su acción y participación en el proceso. Esta perspectiva propone la idea de un estudiante como sujeto activo, opuesto al sujeto de adoctrinamiento que prevalecía en las tendencias pedagógicas anteriores, y presupone un perfil de docente que se interesa por profesionalizarse, que está en permanente actualización de su conocimiento y que considera las condiciones contextuales y del entorno que rodean al sujeto, para poder llevar a cabo la enseñanza de la mejor manera posible.

Por su parte, Shulman plantea la enseñanza como el proceso mediante el cual el docente “procede a través de una serie de actividades durante las cuales a los estudiantes se les ofrecen oportunidades para aprender”²⁸. Este postulado deja entrever el proceso racional, intencional, planificado y efectivo que contiene la enseñanza actual, que va más allá de la suma de comportamientos y prác-

26. Pérez, “Enseñanza para la comprensión”, 81.

27. Silvia López de Maturana, *Los buenos profesores. Profesores comprometidos con un proyecto educativo* (La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2009), 68.

28. Shulman, “Conocimiento y enseñanza”, 9.

ticas docentes aisladas. Pérez argumenta que “el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende [...] y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia *comprensión*”.²⁹ Siendo un proceso intencionado y planificado, debe verse reflejado en el actuar de los profesores al enseñar y en el de los estudiantes al apropiarse de los aprendizajes. De esta manera, “La enseñanza supone el intercambio de ideas. La idea es captada, sondeada y comprendida por un docente que, luego, tiene que darle vueltas en la cabeza para advertir sus diversas facetas. Después la idea es moldeada o adaptada hasta que puede ser captada a su vez por los estudiantes, acto este último que, sin embargo, no es pasivo. Así como la comprensión por parte del docente requiere una interacción enérgica con las ideas, se espera que los estudiantes también entren en contacto activo con las ideas”.³⁰

Ahora bien, se puede establecer que la enseñanza es un proceso que se inicia desde el momento en que el docente piensa y planea qué conocimientos deben ser compartidos y aplicados en un ambiente específico de aprendizaje con unos estudiantes, quienes, se supone, no los tienen de una manera tan estructurada. Cuando ya tiene claro el saber que compartirá, debe seguir un proceso racional e indagar sobre cuál es la mejor manera de hacerse entender, para lo cual tendrá en cuenta las fortalezas, debilidades, contexto, ritmos de aprendizaje y demás elementos del proceso educativo que hacen parte fundamental de la enseñanza. Esta práctica de preparación, previa a la actuación pedagógica, le permite al docente una congruencia entre el pensamiento y la acción, lo que ayudará a que los estudiantes obtengan un aprendizaje más significativo. A propósito, Nuria Giné y Artur Parcerisa plantean: “El interés de analizar la práctica desde una perspectiva de secuencia formativa permite ser sistemáticos y rigurosos en el análisis de una realidad tan compleja como es el proceso de enseñanza. Planificar y analizar la práctica vista como una secuencia formativa facilita el

29. Ángel Pérez, “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en *Comprender y transformar la enseñanza*, eds. José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez (Madrid: Morata, 1992), 429 (énfasis añadido).

30. Shulman, “Conocimiento y enseñanza”, 18.

conocimiento profesional sobre la propia práctica y permite diseñar modificaciones realistas para mejorarla”.³¹

En este sentido, la enseñanza constituye un acto complejo por el cual el docente debe recurrir a las fuentes teóricas para cumplir con su tarea pedagógica. Isabel Solé y César Coll afirman que “los profesores, como cualquier profesional cuyo desempeño deba contar con la reflexión sobre lo que se hace y por qué se hace, necesitan recurrir a determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación”.³² Este planteamiento valida la importancia de la actualización y el perfeccionamiento del saber pedagógico, como fundamento para la puesta en acto de una enseñanza que sea significativa para los estudiantes y el docente.

Cabe mencionar que la labor docente no está restringida solo a la enseñanza. Al contrario, su tarea es nutrir esa tarea de la enseñanza renovando su quehacer en consonancia con los desarrollos en materia educativa, salirse de los estereotipos y paradigmas convencionales, y generar nuevas oportunidades de aprendizaje desde su campo de acción. De ahí la importancia de promover experiencias significativas en los procesos educativos que desarrolla con sus estudiantes.

Sumado a lo anterior, en ese propósito de originar experiencias significativas el docente asume un rol de facilitador del aprendizaje, para lo cual propone una situación relevante y, a partir de esta, el estudiante construye su saber. En consecuencia, los estudiantes se comprometen con su aprendizaje y toman la iniciativa en la búsqueda del saber. Desde esta perspectiva, la labor del docente parte de una planeación “intencionada y flexible para mediar y proponer acciones que favorezcan su desarrollo y aprendizaje. Piensen otras formas de proyectar, construir y proponer escenarios y experiencias que respondan al interés de los estudiantes”.³³ En consecuencia, es importante que el maestro gene-

31. Nuria Giné y Artur Parcerisa, coords, *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación* (Barcelona: Editorial Graó, 2003), 23.

32. Isabel Solé y César Coll, “Los profesores y la concepción constructivista”, en *El constructivismo en el aula*, comps. César Coll et al. (Barcelona: Editorial Graó, 2011), 9.

33. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* (Bogotá: Mineducación, 2017), 23, https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

re contextos de aprendizaje que posibiliten al estudiante construir el saber en interacción con otros y a partir de situaciones significativas.

Generalizando, para que una enseñanza sea trascendente y significativa debe partir tanto del interés y disposición del estudiante, como de cuánto aliena el docente a este, en una motivación constante a la mejora de su proceso de formación.³⁴ El proceso de enseñanza se desarrolla en plenitud cuando, además de las formas, se tiene en cuenta que el quehacer educativo debe superar aquella enseñanza magistral, basada en rigurosos esquemas didácticos, para acercarse a su verdadera misión: despertar y contribuir a la motivación del estudiante por el conocimiento.

Por lo anterior, la enseñanza es un proceso continuo de construcción a partir de la apropiación que profesores y estudiantes hacen en torno a su quehacer. Bajo la perspectiva del aprendizaje significativo de Ausubel,³⁵ se concibe la enseñanza como ese proceso en el que se le proporcionan al estudiante escenarios adecuados y útiles para la configuración y desarrollo de sus capacidades de construcción de significados a partir de las experiencias de aprendizajes, que lo llevarán a una mejor comprensión del mundo que lo rodea y una mejor interacción con este.

Bibliografía

- Ausubel, David. *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Brophy, Jere. *Motivating Students to Learn*. 2.^a ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- Cols, Estela. “Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo”. En *El saber didáctico*. Editado por A. De Camilloni et al., 71-124. Madrid: Paidós, 2007.
- Darling-Hammond, Linda. “Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence”. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8, no. 1 (2000). <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- _____. *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel, 2001.

34. Fenstermacher, “Tres aspectos de la filosofía”.

35. Ausubel, *Adquisición y retención del conocimiento*.

- Dewey, John. "La escuela y el progreso social". *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Vol. XXXIX, no. 662 (1915): 129-34. Primera edición: 1899. <https://www.unav.es/gep/Dewey/EscuelaProgresoSocialBILE.html>
- Entwistle, Noel. *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós, 1988.
- Fenstermacher, Gary. "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En *Enfoques, teorías y métodos*. Vol. I de *La investigación de la enseñanza*. Dirigido por Merlin Wittrock, 150-76. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.
- Fenstermacher, Gary y Jonas Soltis. *Enfoques de la enseñanza*. Madrid: Amorrortu, 1999.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves. *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- Gimeno Sacristán, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1991.
- Giné, Nuria y Artur Parcerisa, coords. *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Editorial Graó, 2003.
- Gmurman, V. y F. Korolev. *Fundamentos generales de la pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación, 1978.
- Hansen, David. *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books S. A., 2001.
- Imbernón, Francesc. *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro, 2014.
- Jackson, Philip. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1998.
- _____. *Enseñanzas implícitas*. Madrid: Amorrortu, 1999.
- _____. *Práctica de la enseñanza*. Madrid: Amorrortu, 2012.
- Klassen, Robert, Mimi Bong, Ellen Usher, Wan Har Chong, Vivien Huan, Isabella YF Wong y Tasos Georgiou. "Explorando la validez de una escala de autoeficacia docente en cinco países". *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 34, no. 1 (2009): 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- López de Maturana, Silvia. *Los buenos profesores. Profesores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2009.
- Manen, Max Van. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá: Mineducación, 2017. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Pérez, Ángel. "Enseñanza para la comprensión". En *Comprender y transformar la enseñanza*. Editado por José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez, 78-136. Madrid: Morata, 1992.

- _____. “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En *Comprender y transformar la enseñanza*. Editado por José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez, 398-441. Madrid: Morata, 1992.
- Pérez, Gloria. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. 5.ª ed. Madrid: Editorial La Muralla, 2008.
- Santos, José Henrique dos. “Processos mediadores do professor e do aluno: Uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interacção pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de educação física”. Tesis de doctorado, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/1829>
- Shulman, Lee. “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 9, no. 2 (2005): 1-30. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743/19229>
- Siedentop, Daryl. *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde Publicaciones, 2008.
- Solé, Isabel y César Coll. “Los profesores y la concepción constructivista”. En *El constructivismo en el aula*. Compilado por César Coll et al., 7-23. Barcelona: Editorial Graó, 2011.
- Stenhouse, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1998.
- Tobón, Sergio. *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2013.
- Torres Santomé, Jurjo. “La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas”. En *La vida en las aulas*. Editado por Philip Jackson, 11-26. Madrid: Morata, 2010.
- Tyler, Ralph. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973.