

**ORIGINAL**  
**Artículo de investigación**

**La enseñanza, hitos y desafíos: una revisión dialéctica  
desde el siglo XVII al XXI\***

**The teaching, milestones and challenges: a dialectical review from the 17th to  
the 21st century**

Recibido: Mayo 25 de 2024 - Evaluado: Agosto 26 de 2024 - Aceptado: Noviembre 27 de 2024

José Gesto-Rodríguez\*\*  
<https://orcid.org/0000-0001-9396-6020>

**Para citar este artículo / To cite this Article**

Gesto-Rodríguez, J. (2025). La enseñanza, hitos y desafíos: una revisión dialéctica desde el siglo XVII al XXI. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 10(19), 1-24. [https://doi.org/10.18041/2539-3669/gestion\\_libre.19.2025.12655](https://doi.org/10.18041/2539-3669/gestion_libre.19.2025.12655)

**Editor:** Dr. Rolando Eslava-Zapata

**Resumen**

El artículo tiene por objetivo analizar el devenir de la enseñanza de los dos últimos siglos, porque se trata de una actividad profesional, de carácter complejo, que está influenciada por los acontecimientos del contexto histórico social que precisamente motiva su evolución. Se asume como un proceso sistemático, intencional e interactivo en el que el docente, los alumnos, la comunidad participan en diversas actividades socioformativas para acceder a los contenidos y construir colaborativamente el conocimiento. En el siglo XVII la enseñanza adquirió carácter científico-pedagógico con la didáctica magna, de naturaleza humanista y desarrollista centrada en el educando, ya de los siglos XVIII al XX refieren a la sustantiva influencia de aportes pedagógicos que denotan su sistematización a partir de un posicionamiento epistemológico, didáctico y pedagógico desde una racionalidad práctica, con orientación sociocrítica, y enfoque constructivista. El estudio es cualitativo, con diseño documental, bajo el método hermenéutico. Los hallazgos, reiteran que se trata de un proceso dialéctico y dialógico, con elevado compromiso pedagógico, moral, signado por la inmediatez e incertidumbre de la época y, los avances tanto científicos como tecnológicos, resultando admisible repensarla para hacerla pertinente. Así, la enseñanza siglo XXI impone el reto de ser constantemente evaluada, trasformada con el apoyo de todos los actores socioeducativos, de modo que responda a los ideales de formación integral, permitiendo que el individuo sea capaz de conocer, hacer, aprender, tolerar y convivir en sociedad.

\* Artículo inédito. Artículo de investigación e innovación. Artículo de investigación. Proyecto vinculado al Doctorado en Educación de la Universidad Abierta Tlaxcala, México.

\*\* Doctor en Administración y en Tecnología Educativa por la Universidad Galilea, México. Postdoctorado en Economía por la Universidad Latinoamericana de México, México. Tutor de trabajos de grado y tesis doctorales, investigador internacional acreditado. Profesor de la Universidad Abierta Tlaxcala, México. Email: [campus.off@gmail.com](mailto:campus.off@gmail.com)

**Palabras clave:** Enseñanza, Hitos, Desafíos, Contexto Histórico Social, Actores Socioeducativos

**Abstract**

The article aims to analyze the evolution of teaching in the last two centuries because it is a professional activity of a complex nature, which is influenced by the historical and social context events that precisely motivate its evolution. It is assumed to be a systematic, intentional, and interactive process in which the teacher, the students, and the community participate in various socio-formative activities to access the content and collaboratively build knowledge. In the 17th century, teaching acquired a scientific-pedagogical character with excellent didactics of a humanistic and developmental nature centered on the student. From the 18th to the 20th centuries, they refer to the substantive influence of pedagogical contributions that denote its systematization from an epistemological, didactic, and pedagogical positioning from practical rationality, with a socio-critical orientation and a constructivist approach. The study is qualitative, with a documentary design, under the hermeneutic method. The findings reiterate that it is a dialectical and dialogical process, with a high pedagogical and moral commitment, marked by the immediacy and uncertainty of the times and the scientific and technological advances, making it admissible to rethink it to make it relevant. Thus, 21st-century education imposes the challenge of being constantly evaluated and transformed with the support of all socio-educational actors. It responds to the ideals of comprehensive training, allowing the individual to know, do, learn, tolerate, and live in society.

**Keywords:** Teaching, Milestones, Challenges, Social Historical Context, Socio-Educational Actors

**SUMARIO**

INTRODUCCIÓN. – ESQUEMA DE RESOLUCIÓN. – I. Problema de investigación. – II. Metodología. – III. Resultados de la Investigación. – 1. Siglo XVII mejoras progresivas: humanismo y participación. - CONCLUSIONES. c REFERENCIAS.

**Introducción**

En diversas épocas y contextos de la sociedad, se ha reflexionado, discutido e investigado respecto a la enseñanza, emergiendo diversas posturas y hallazgos que la han reconocido como actividad determinante y fundamental para la formación del individuo. Por su parte, Trujillo (2012: 126) reconoce que es “...sustantivo femenino proveniente del latín *insignare*, cuya morfología remite a la bifurcación de dos fonemas, *in* (en) y *signare* (señalar), en efecto, *Signare* proviene de *signum* (seña, indicación o marca) y *signum* viene del indoeuropeo *sekw*, que significa seguir” es decir, la enseñanza denota un carácter orientador que, teleológicamente se ejerce para lograr los objetivos socioformativos previstos en determinada situación educacional, además, las acciones de “indicar” y “seguir”, remiten a la presencia de individuos dispuestos a desarrollar intencionalmente ciertas actividades para que otros, en este caso, los alumnos aprendan. La enseñanza, se asume como una actividad intelectual, bidireccional en la que todos aprenden de todos, en un clima pedagógico de aceptación y motivación (Alcedo, 2019; Diker & Terigi, 1997; Fenstermacher, 2000; Prieto-Figueroa, 1990).

En igual sentido Flórez (2005: 304) define la enseñanza como “aquel proceso intencional y planeado para facilitar que determinados individuos se apropien creativamente de alguna porción de saber con miras a elevar su formación (la enseñanza puede ser formal o no formal, escolarizada o desescolarizada)” Entonces, su intención es la de consolidar el aprendizaje, es tanto volitiva como desarrolladora porque exige en el caso particular de la educación, la

presencia de un profesional como mediador de la educación que establezca metas, competencias, objetivos, estrategias y recursos para impactar positivamente en la configuración integral del ser humano. También, implica según palabras de Biggie & Hunt (2009), una actividad sistemática, articulada de organización, ejecución y reflexión sobre la propia actividad y que, en el siglo XXI, sigue circunscrita a la relación pedagogía-currículo, escuela-familia, hombre-sociedad, actividades-aprendizaje, de allí que su estudio sea tan necesario (Eslava, Zambrano, Chacón, González & Martínez; 2018).

Por lo anterior, la enseñanza ha sido asumida desde diversas posturas y racionalidades a lo largo de su devenir, así desde cara paradigma, modelo pedagógico ésta ha adquirido ciertas características y particularidades propias de cada postura, a decir, bajo el conductismo o el constructivismo y frente a dicha conjunción ha emergido considerables aportes que han permitido no sólo repensarla, resituarla sino también resignificarla como una actividad intelectual, volitiva, científica, humanística, transformadora y desarrolladora. Si bien está inserta dentro de un proceso unívoco e indisoluble como es el educativo, su propio carácter pedagógico y didáctico le permite actuar de manera interdependiente, con alcance transversal, multidireccional, relacional, perfectible, interactivo, dialógico y dialéctico (Alcedo, 2019).

Entonces, remite lo anterior a su definición como un proceso, sistemático, organizado, democrático y reflexivo ejecutado de manera independiente, ejecutado para lograr el aprendizaje significativo en los educandos, siendo admisible remitirla como, el proceso de enseñanza, en singular y cuando se haga referencia a ambos procesos, debería indicarse: como la acción de enseñar y aprender, de modo separado pero interdependiente, contextualizándola de acuerdo con los últimos avances, es decir, desde la mediación pedagógica. Esta aclaratoria, sucede motivado a las usuales confusiones, o falta de claridad conceptual respecto a ambos términos, Fenstermacher (2000: 125) indica que este dilema obedece a cierta sumisión ontológica entre el concepto de enseñanza frente al del aprendizaje, precisamente esa dependencia, se aprecia textualmente como lo describe el precitado autor, sin enseñanza no hay aprendizaje, uno sería consecuencia del otro, sería entonces el aprendizaje la consecuencia de la enseñanza intencional. Tan semejante como en la relación estrecha entre “buscar”, “encontrar”, o incluso, “correr una carrera” para “ganar”, la acción B, o el segundo proceso puede materializarse como posibilidad, pero no necesariamente como resultado taxativo de A.

Por lo tanto, el asumir que el aprendizaje sea el resultado de la enseñanza, no significa que sea un efecto o consecuencia de la misma enseñanza, sino más bien de la propia voluntad del alumno quien ha dedicado tiempo, interés para realizar ciertas actividades, apoyándose obviamente en las indicaciones recibidas durante la enseñanza, y que le permiten desarrollar las competencias necesarias para comprender, dominar ciertos temas de interés. Significa esto que, la efectiva correspondencia existente entre enseñar y aprender (docente- alumno), no es casual, sino más bien semántica siendo, además, ontológicamente dependiente y al respecto, (Ob cit: 125), agrega “El profesor es importante para permitir las actividades propias de ser estudiante, no necesariamente para el rendimiento comprobado del alumno...”, si bien ambos son unívocas, actúan independientes, pero, con cierta interdependencia o complementariedad.

Por consiguiente, la enseñanza es un proceso de realización humana, con intencionalidad desarrollista, transformadora y potenciadora de las competencias del individuo, la cual, está influenciada por el contexto y sus acontecimientos. Remite a una interacción dinámica, dialéctica y crítica entre los agentes educativos quienes intercambian ideas, para darle sentido y significado al conocimiento, es decir, comporta una realización bidireccional, dialógica, dialéctica en el que la voluntad del docente se centra en hacer que el alumno active todos sus sentidos y potencialidades para que aprenda, construya el conocimiento con autonomía, pues

es precisamente esto lo que destacan Guzmán (2019) y Trujillo (2012), los actores activan sus fuerzas, intereses en función de conseguir una meta.

En consecuencia, se trata de un proceso intencional, articulado cuidadosamente con unos objetivos formativos conducentes al desarrollo las competencias las cuales, han de garantizar la formación integral del educando para lo cual, se hace uso de recursos variados a decir, bibliográficos, institucionales, edutecnológicos de manera tal, se trata de una proceso de elevado compromiso, académico, moral y social desarrollado en la inmediatez de un contexto en el que alumnos y docentes, negocian sentidos, significados, activan mecanismos para acercarse al objeto de conocimiento, analizándolo desde diversas perspectivas y así poderlo comprender. Toda enseñanza, refiere un aprendizaje y remite a una reflexión más allá del proceso cumplido, comporta por lo tanto un carácter metacognitivo, cíclico y vinculante con el contexto (Gesto, 2020; Gimeno, 2017; Millar & Driver, 2018; Risk, 2014; Woore, 2018).

A continuación, se describe de manera sucinta el devenir de la enseñanza entre los siglos XVII y el XXI tiempo en el que han sucedido considerables hitos y aportes, motivo por el cual se reseñan los planteamientos de Colom (1982), Fenstermacher (2000), Flórez (2005) y Klinger & Vadillo (2014), teóricos que aportan elementos de significativa importancia por cuanto, muestran diacrónicamente su configuración como la actividad intelectual de la cual el hombre, se beneficia porque se acerca a nuevas formas de aprender y educar, a la vez que se socializa con sus pares en escenarios participativos, que permanecen abiertos a la reflexión.

El artículo tuvo por objetivo analizar el devenir de la enseñanza de los dos últimos siglos, porque se trata de una actividad profesional, de carácter complejo, que está influenciada por los acontecimientos del contexto histórico social. Se correspondió con un estudio cualitativo, con diseño documental, enmarcado en el método hermenéutico para lo cual, se utilizó la técnica del subrayado y como instrumentos las fichas de contenido, en las que se registró y categorizo la información necesaria para desarrollar el análisis crítico-reflexivo. Metodológicamente, se cumplió las tres (3) fases indicadas por Sandín (2003: 60): 1) identificación de la enseñanza elemento central y gordiano, 2) observación, identificación y validación la información relevante en textos e infografía, implicando la destreza empírica del investigador para aprovechar los materiales y, 3) Interpretación y análisis reflexivo de los materiales, para establecer los hallazgos emergentes, así como las conclusiones. Lográndose comprender la enseñanza, su profundo y necesario significado en el escenario educativo de manera dialéctica en la inmediatez de su complejidad, así como sus retos futuros (Alcedo, 2019; Eslava, Zambrano, Chacón, González & Martínez, 2018).

## **Esquema de resolución**

### **1. Problema de investigación**

¿Por qué es necesario comprender de manera diacrónica, los hitos y desafíos de la enseñanza entre los siglos XVII y XXI?

### **2. Metodología**

La enseñanza, hitos y desafíos es un objeto de estudio perteneciente a las ciencias sociales, está sujeto a la dinámica, incertidumbre y particularidades del contexto sociocultural, por tal motivo, se asumió desde el paradigma naturalista bajo el enfoque cualitativo, su selección se justificó porque los estudios cualitativos exploran de manera sistemática la realidad, fenómeno

o problema en la inmediatez del escenario donde sucede, recurre a los informantes u actores clave para recabar la información, pistas u hallazgos que aporten una visión global, contextualizada, respecto al comportamiento dinámico del objeto de estudio y de su propia esencia, de manera dialógica, dialéctica extrayendo los significados, concepciones, percepciones y representaciones que le dan al problema u objeto de estudio (Maldonado, 2018; Padrón, 2012; Sandín, 2003).

Respecto al nivel de conocimiento, se correspondió con una investigación descriptiva definida por Hurtado & Toro, (2016: 31) “el investigador presenta una síntesis descriptiva, matizada y viva de sus hallazgos, donde la categorización y el análisis se realizan aceptando y usando las teorías, las estructuras organizativas, los conceptos y las categorías descritas en el marco referencial” Se hizo una interpretación respecto a la importancia de enseñanza, su reconfiguración en el ámbito pedagógico y didáctico, además de deslindarla epistemológicamente como un proceso que actúa de manera interdependiente de los otros procesos medicinales. El diseño asumido fue el documental, porque se revisó materiales de referencia biblio-hemerográfico, cuya identificación y evaluación de las fuentes, permitió su minucioso análisis crítico, reflexivo y sistemático, lográndose según Bavaresco (2010: 28) “...articular con mayor propiedad, profundidad, claridad y precisión el desarrollo de las investigaciones” constituyéndose así en el fundamento esencial para comprender la temática, contextualizarla y reconocer su valor.

Se realizó bajo los parámetros del método hermenéutico pues, se trató de un objeto de estudio de carácter ideográfico, con particularidades subjetivas admisibles de revisar, analizar e interpretar de manera reflexiva, inductiva, tanto diacrónica como sincrónica lográndose develar satisfactoriamente los significados y aspectos esenciales de la enseñanza en su carácter pedagógico, didáctico desde el siglo XVII hasta el XXI, garantizándose además, una comprensión panorámica de las particularidades inherentes a su propia esencia y concreción tal y como es (Gadamer, 1996). El tratamiento dialéctico del objeto de estudio se hizo de manera profunda, desde una racionalidad práctica y crítica que, permitió dimensionar la enseñanza con sus acontecimientos importante, coincidencias, contradicciones derivándose de ello una comprensión articulada, relacional, compleja y holística pudiéndose entonces, “estructurar una interpretación coherente del todo” (Hurtado & Toro, 2016: 156). La interacción del investigador con el tema de estudio, aportó cogitaciones y descripciones que materializaron el trinomio interpretación- experiencia-comprensión, siendo proclive a generar un conocimiento situado, fiable y creíble, respecto a la enseñanza como proceso determinante para la plena formación del individuo que demanda la sociedad actual.

Así las técnicas empleadas para la recolección de la información y ajustándose al diseño documental, con correspondencia para el método hermenéutico: fueron la observación y el subrayado, así el investigador cumplió con: 1) escogencia minuciosa y selectiva de las fuentes biblio-hemerográficas y web-gráficas, su selección se hizo de manera sistemática, evaluándose su pertinencia, importancia y calidad de la información implicando procesos critico-reflexivos garantes de la fiabilidad y consistencia de los hallazgos. Además, 2) la observación de los materiales de referencia de primera fuente se hizo en forma directa, detallada y cuidadosa cuidando detalles esenciales para lograr la comprensión global, atribuirles significado y sentido pertinente a las diversas fuentes, textos analizados apoyados en el minucioso examen visual y, su posterior valoración didáctico-pedagógica e historiográfica. Inductiva y cronológicamente, 3) los resultados obtenidos tanto de las fichas como de las notas tomadas, metodológicamente alcanzaron la saturación de los hallazgos, siendo necesario cumplir con la reducción de la información así, tal clasificación selectiva del contenido permitió su articulación y consecuente

disposición en aspectos fundamentales, mediante criterios como: importancia, pertinencia, correspondencia, impacto e pedagógico que tuviese con la enseñanza como objeto de estudio (Alcedo, 2019; Hernández, Fernández & Baptista, 2016; Rodríguez, Gíl & García, 2009).

Para darle mayor pertinencia metodológica, se utilizó 4) el análisis de contenido proceso meticuloso, persistente y prolongado de las fuentes, se extrajeron aspectos sustanciales como sucesos, aportes pedagógicos, descripción de los avances y transformaciones de la enseñanza sistematizándose palabras clave, expresiones, ideas globales ajustándose a los señalamientos de Álvarez & Gayou (2003), pues las fuentes se examinaron de modo vertical, es decir, sólo una cuando contenía información específica y sustancial pero, también horizontalmente en el que el aspecto y elemento reseñado aparecía en varias fuentes. Así, la revisión y comparación constante e inductiva de los hallazgos emergentes (Glaser & Satrauss, 1967), aportó una visión detallada, contextualizada y panorámica de la enseñanza con sus principales implicaciones, en efecto, estos procedimientos garantizaron la descripción, interpretación y comprensión articulada del tema (Eslava *et al.*, 2018). Finalmente, se establecieron las relaciones, coincidencias, discrepancias, influencias de manera global, critico-reflexiva, siendo ello conducente a la obtención de las conclusiones y cogitaciones, sistematizadas en el presente artículo, a la vez que, deriva un aporte como fuente de consulta, actualización y resignificación de la enseñanza, siendo esto coherente con lo metodológicamente exigido en los estudios documentales enmarcados en la hermenéutica (Bavaresco, 2010; Maldonado, 2018; Álvarez & Gayou, 2003).

### **3. Resultados de la investigación**

#### **3.1. Siglo XVII mejoras progresivas: humanismo y participación**

Al ser la enseñanza una actividad propiamente de la pedagógica y, a su vez de la educación, resulta admisible reconocer que ha estado sujeta a los cambios y sucesivas transformaciones de la sociedad, así pues, el siglo XVII significó superar lo que hasta el siglo XVI se conoció como la enseñanza transmisionista idealista y aristocrática, que debido al feudalismo imperante pues estaba contra el trabajo productivo, ya que lo más pudientes, es decir, terratenientes, ricos e incluso algunos sacerdotes se aprovechaban de la falta de conocimientos de la población para vivir a expensas del trabajo explotador, sin mayor esfuerzo. Con el enfoque teocéntrico, la insistencia en educar a la población sólo con énfasis religioso, la moral, buenas costumbres y obediencia constituyó una racionalidad sesgada de la enseñanza signada por el adoctrinamiento que mantuvo la idea de trabajar para los feudos sin mayores beneficios, de modo que, los perceptores del clero y maestros ejercían su poder planificando los contenidos con el consecuente de la práctica pedagógica con planteamientos no comprometidos ni “con la vida ni con la producción material, pero que de alguna manera brindaban a todos una cosmovisión necesaria que armonizaba y justificaba en la conciencia social de los individuos para la época, el nuevo orden de las cosas” (Flórez, 2005: 157).

Por lo expuesto, la enseñanza estuvo fundamentada y direccionada según Kidd, Kaufman, Baker, Patrick & Dwight (2024) por filósofos, teólogos y gobernantes, así como actores clave de las congregaciones de los jesuitas, los oratorios y los puritanos revolucionarios que estaban a favor de la reforma, podría decirse que este fue el principal motivo por el que la enseñanza se centró en aspectos de carácter religioso vinculados esencialmente al individuo, a decir: el espíritu, aspectos axiológicos como la fraternidad, tolerancia, lo moral y el buen comportamiento. Sobre esto, Zuretti (2013) reflexiona que en este período la enseñanza estuvo

influenciada e incluso articulada por el realismo pedagógico, pues se apoyaba en el seguimiento de las leyes de la naturaleza, el uso de la hermenéutica fue esencial para analizar y reflexionar sobre la vida y el conocimiento mismo a partir de los textos de la antigüedad.

A la luz de lo analizado, en el siglo XVII se reitera el carácter socio-histórico de la enseñanza, transformador y desarrollador, los sucesivos avances han sido tanto sustantivos como progresivos, comienza a resonar la idea del sentido de la enseñanza como una actividad dinámica y práctica, significa esto, asumirla como un espacio en la que los educandos, transfiriesen lo aprendido a situaciones particulares (Gimeno, 2017; Heras, 2007; Medina, 2012; Popper, 2017; Klinger & Vadillo, 2014). Con el avance de las concepciones pedagógicas respecto a la enseñanza, se consolidó la participación del estado en el proceso educativo, en opinión de Kidd *et al.*, (2024) emerge como concreción los primeros intentos de la planificación gubernamental y que, posteriormente se conocería como política educativa. Así, los vestigios existentes evidencian transformaciones progresivas, de carácter humanista en favor de las particularidades del niño, centrada en el educando con carácter más estimulante, insistió en la importancia de educar para la libertad, la alegría y de la naturaleza como principal recurso para desarrollar una enseñanza significativa, así pues, en (1762) Rousseau aportó una visión renovada de la enseñanza, insistiendo que se trataba de una manifestación interactiva, motivadora, no artificiosa sino ejecutada con naturalidad hacer de la enseñanza un proceso más práctico, dinámico y estimulante, insistiendo que el configurar un ciudadano pleno permitiría a su vez, favorecer la consolidación de la familia y la sociedad, dejándolo sus ideas por sentadas tanto en *La Nueva Eloísa* como en *El Emilio* (Colom, 1982).

Así pues, los planteamientos de Rousseau resultaron sustantivos no sólo para la enseñanza, sino también para la pedagogía, centrando su interés en el niño y la manera como debía ser educado y es tan así, que sus ideas se consideran como el principal atisbo del principio pedagógico de la individualidad porque, en palabras de Colom (1982: 18) “La educación es ya en Rousseau era un símbolo de formación, de renovación, de cambio y perfeccionamiento a nivel individual en aras del bienestar social”. En efecto, la enseñanza denota para el momento, se asume como un proceso en constante cambio, influenciado por la sociedad y su particularidad, como si se tratara de una dialéctica sociocomunitaria resultando favorecedora para todos por igual y con pertinencia ecológica erigiéndose como un proceso pensado para formar al individuo capaz de pensar, actuar decididamente y dar respuesta a la sociedad (Eslava *et al.*, 2018; Cohn, 2011; Ferré, 2012).

Las reflexiones de Rousseau despertaron en el estado el interés de consolidar la educación pública que no sólo garantizara el desarrollo cognitivo del alumnado, sino también en los valores, actitudes garantes de un ciudadano virtuoso, con buenas costumbre y idoneidad moral, se trataba entonces de desarrollar una enseñanza de carácter axiológico, siendo conducente a vivir y convivir armoniosamente en sociedad, con responsabilidad, conciencia reflexiva, que permitiera por consiguiente, la participación activa del individuo en todas las actividades de la comunidad, es decir que, la concepción sobre el proceso educativo paulatinamente fue evolucionando y configurándose como democrática, dialógica pero también como una actividad garante de un clima pedagógico y socioafectivo en que los niños aprendieran gustosamente, con alegría (Avanzini, 2014; UCM, 2019; Guzmán, 2019). Para Rousseau la propia vivencia e interacción tenía más sentido que otros recursos u actividades, afirmaba “...odio los libros, sólo nos enseñan a hablar sobre cosas de las que no sabemos nada”, destacando así el valor atribuido al individuo en su condición humana pues, consideraba que “ser humano es más importante que ser sabio” Rajadell & Sepúlveda (2015; 142). Igualmente, se debe reconocer El Emilio, Rousseau articula planteamientos esenciales para sistematizar

pedagógicamente la enseñanza ideal del niño, insistiendo que debía ser ajustada al nivel cognitivo y afectivo, de modo que se educara como niño y no como adulto, significa, respetarse su etapa de niño, con necesidades de aprender a su ritmo (Klinger & Vadillo; 2014).

En este orden de ideas, tal como refiere Colom (1982: 19), Rousseau fue un prominente pedagogo de la época, porque sus reflexiones partían del ideal de en la educación para la vida, en la cual, la enseñanza debería "...estar atenta a la diversidad de caracteres y temperamentos de cada alumno. El objeto de la enseñanza no será entonces, cambiar el carácter e inclinar el natural, sino por el contrario desarrollarlo hasta donde sea posible", significa reconocer al alumno como un ser único, educable, pero, respetando las características personales que definen su individualidad (Bartolomeis; 2016).

Gracias a las ideas innovadoras de Rousseau, la enseñanza como tal, fue objeto de profundos cambios siendo sus principales fuentes de transformación los ámbitos políticos y sociales, pues para que la misma fuese más humana, ésta debería ser flexible, para poder ofrecer innumerables opciones pedagógicas de modo que se pudiese adaptar a la multiplicidad de los casos y circunstancias particulares pues, el alumno sería el centro y la razón de ser de la enseñanza (Rude, 2009; Trujillo, 2012; Vargas, 2017). Desde luego, la enseñanza se configuró como una actividad cambiante, fuertemente influenciada por la dinámica social adquiriendo un carácter. Según Colom (1982: 19), Rousseau centro parte del ideal pedagógico en la premisa: "Vivir, es el oficio que yo quiero enseñarle. Al salir de mis manos...será hombre primeramente", así la enseñanza sería empoderadora del hombre desde sus primeros años de vida, facultándolo para que intervenga positivamente en la sociedad.

En este sentido, la enseñanza tendría por objeto la mejora de la sociedad, el desarrollo integral del niño en lo cognitivo y afectivo, proporcionándoles experiencias significativas para aprender lenguaje, ecología y a convivir, se insistía entonces en la configuración plena, integral del individuo, pero, centrándose en una enseñanza proveniente de la propia inmediatez y cotidianidad del niño, de modo que no sólo fuera humanista, sino significativa. Desde luego y, como era de suponerse incidieron en la enseñanza lo que, además, marcó la interdependencia epistemológica entre la pedagogía y la enseñanza (Rajadell & Spúlveda, 2015; Woore, 2018).

Para el siglo XVII emerge la "Didáctica Magna" término acuñado por Juan Amos Comenio, al introducir la etimología de la palabra y que según Rajadell & Sepúlveda (2004: 28) la definía como "el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia". Tratándose entonces de un término que refería a la enseñanza como una manifestación dinámica, interactiva y participativa. Al respecto, Refiere Kidd *et al.*, (2024: 71) que Comenio afirmaba que "toda la raza humana puede llegar a ser educada, hombres de todas las edades, todas las condiciones, ambos sexos y todas las naciones" sentando con esto, las bases del pansofismo, es decir, la idea de promover desde la enseñanza el conocimiento universal, como una actividad que debía ser proporcionada a todos, de modo que, mediante su ejecución, los individuos aprendieran y mejorasen sus competencias.

En el siglo XVII, la enseñanza evolucionó gracias a los aportes de diversas disciplinas, motivo por el cual, pasó a ser de dominio público y objeto de diversos estudios científicos, implicando su trascendencia pedagógica, en el hecho que todos deberían ser objetos educables de enseñanza para erigirse como ciudadanos íntegros, implicó así, ser desarrollada en las escuelas y universidades, debido a la sistematización y deslinde epistemológico aportado por Rousseau y Comenio, propiciándose con ello, el estudio de la enseñanza como parte fundamental de la didáctica (Biggie & Hunt, 2009; Heras, 2007; Kidd *et al.*, 2024; Risk, 2014). En consecuencia, los aportes de Comenio resultaron sustantivos porque su trabajo articuló el

orden de los niveles educativos o grados escolares, de acuerdo con la edad y estadios cognitivos del niño, insistiendo que la enseñanza debería ser dinámica, motivadora, gradual y adaptativa.

### 3.2. Siglo: XVIII ilustración, resignificación y transformación progresiva

Prosigue el interés por transformar la enseñanza imprimiéndole un carácter cada vez más inclusivo, dinámico y socioformador. Emerge el ideal pedagógico de motivar al niño con temas y actividades que le resulten estimulantes para aprender, se supera la enseñanza religiosa, paulatinamente se institucionalizó una enseñanza con interés en aspectos naturales, culturales y, cotidianos del hombre implicando con ello una racionalidad más práctica, aunque no del todo. Posterior a las contribuciones de Rousseau, destacan los aportes de Pestalozzi ante todo humano, maestro, solidario, crítico y con mentalidad avanzada para la época (Medina, 2012). En efecto, la enseñanza se vio fortalecida y articulada con las ideas de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), quien como discípulo de Rousseau dio continuidad a las ideas de libertad, al reconocimiento del niño como centro de educación, al aprendizaje natural con alegría. Se opuso al memorismo, confiando en las capacidades del niño para aprender de modo interactivo, utilizando todos los sentidos y su pensamiento tanto crítico como creativo (Rude, 2009; UCM, 2019; Vargas, 2017; Zamerlick, 2020; Zuretti, 2013).

Dentro de sus aportes destacan los de carácter didáctico, pues en su enseñanza se apoyaba en el uso de tablillas y demás recursos existentes en la naturaleza para desarrollar los contenidos previstos, atribuyéndole especial valor pedagógico a los materiales educativos que también debían ser estimulantes, coloridos y manipulables para que los niños al trabajarlos, se apropiaran de los conceptos y las nociones generales del tema estudiado por la vía de la manipulación y, actividad formativa en la que vinculara su contexto históricosocial y la naturaleza, aporta con esto la corresponsabilidad de la familia como principal institución educadora y la escuela como centro que garantice la continuidad de los aprendizajes (Rude, 2009). Igualmente, Pestalozzi tuvo concepciones pedagógicas futuristas sobre el proceso educativo pues, según Schmid (2016: 117) consideraba que “El aprendizaje por la cabeza, la mano y el corazón”, así el niño tiene la capacidad de apreciar lo que le rodea, investigar, apropiarse de los conceptos, activando con autonomía todas las potencialidades para aprender haciendo, además, asume con ello la enseñanza transversal, holística y significativa como actividad fortalecedora de lo cognitivo, procesual y afectivo, articulándola de manera armónica y equilibrada, para que redunde en todas las dimensiones del ser, es decir, considera importante enseñar lo corporal, axiológico y espiritual.

Adicionalmente, se apoyó en la inducción y racionalidad lógica para garantizar que la enseñanza fuese gradual, comprensible y ajustada al nivel cognitivo del niño, asimismo, como educador, defendía a ultranza los procesos cognitivos como la observación, descripción, razonamiento y percepción, la actividad constante y la experimentación, que en suma serían determinantes para que el maestro educara con pertinencia y el niño, aprendiera animosamente (Trujillo, 2012). Debido al uso de su método pedagógico y la variedad de recursos didácticos, conjugado con su magistral desarrollo de la clase, la población suiza para 1830 fue alfabetizada casi en su totalidad, es decir, que minimizó a cifras casi nulas del analfabetismo siendo ello de gran importancia pues validó así su método de enseñanza (Guzmán, 2019; Klinger & Vadillo, 2014; Nassif, 2013).

Es importante destacar que éste pedagógico Suizo, aportó el método de la “Enseñanza Intuitiva” al respecto Klinger & Vadillo (2014: 121) afirman que Pestalozzi, basó sus ideas pedagógicas en el hecho que tanto la enseñanza como el aprendizaje y su resultado, a decir, el

conocimiento sobre algo: “comienza con el discernimiento intuitivo, sensible de las cosas, y a partir del cual el niño construye con autonomía las ideas” siguiendo la ruta inductiva de lo particular a lo general, de lo sencillo a lo complejo pero teniendo como actividad esencial la observación en un ambiente de motivación y alegría, privilegiando también la interacción por considerarla un referente educativo con potencial socializador del niño. Entonces, es por esto que resulta admisible comprender el por qué, fue considerado un maestro prolijo pues, a lo largo de su apostolado pedagógico, se interesó por el uso del dibujo, las manualidades, las actividades lúdicas y el juego porque, todo esto constituía parte esencial de la cotidianidad del niño y, sobre lo que se interesaba con facilidad, siendo esta la experimentación con la cual, podía aprender mientras ocupaba todos los sentidos, a la vez que participaba, se ejercitaba, socializaba con distensión, de modo placentero (Rajadell & Sepúlveda, 2015).

Durante su vida como maestro, evidenció un espíritu humanitario y racionalidad filantrópica con notable dedicación por los pobres y niños huérfanos, ideal que lo llevara a crear la escuela popular, que debería estar abierta a todo el mundo, direccionada filosófica y pedagógicamente con un profundo sentido social, él afirmaba que toda enseñanza debería contar con la familia y su efectiva participación. Además, centró como parte de su filosofía pedagógica el aspecto emocional del individuo: "para cambiar a la persona hay que amarla" desde luego, Pestalozzi contribuyó así con: 1) la efectiva sistematización del principio conocido en la pedagogía contemporánea como el “Afecto Materno o Paterno del Educador” así, cuando el alumno siente que es querido, reconocido y apreciado está más dispuesto a aprender, se motiva e interesa por la escuela, de modo que no resulta quimérico reconocer que a éste maestro, se le considere también precursor de la pedagogía del amor, 2) configuración del juego, del cual todo educador debe hacer uso para dinamizar de manera estimulante y divertida la enseñanza, erige entonces el principio pedagógico del juego, es decir, el niño aprende jugando (Guzmán, 2019; UPEL, 2014; Zamerlick, 2020).

Seguidamente, la enseñanza recibe aportes de Federico Herbart apreciándose en la pedagogía científica pues, parafraseando a Kidd *et al.* (2024), él impulsó un profundo cambio en la enseñanza por medio de la pedagogía, con el cual se supera la limitación de la acción educativa que se aferraba la lectura de forma memorística, descontextualizada de contenidos imperante hasta el momento. Asimismo, Herbart se opuso a los castigos físicos que el alumno recibía cuando no respondía a las exigencias o no aprendía algo, pues esto le resultaba no sólo vergonzoso sino también denigrante de la condición humana de modo que, impulsó con especial impacto pedagógico el humanismo y respeto a la dignidad humana pues, la enseñanza no debería darse desde el castigo y el dolor, sino desde el pleno reconocimiento del niño, de sus cualidades quien asistiría a la escuela a aprender pero con alegría (Alcedo, 2019; Woore, 2018; Zuretti, 2013).

Igualmente, en este período, la pedagogía como disciplina científica comenzaba ya a problematizar sobre la enseñanza, el aprendizaje y los niveles elevados de formación humana (Flórez, 2005), se caracterizó por ser un siglo de grandes aportes pedagógicos por excelencia, el ideal de la educación y de sus procesos subyacentes como la enseñanza, es propio de la Ilustración (Klinger & Vadillo, 2014). Entonces, se tiene referencia que de modo prolijo Herbart logró deslindar uno de los objetos de estudio esenciales de la pedagógica, siendo entonces la enseñanza, además, vinculó al empirismo como elemento determinante para la buena enseñanza pues, consideraba que todo aprendizaje sería de mayor calidad en la medida que los alumnos asociaran los conceptos con las actividades diarias de la cotidianidad, es decir que, aprendieran haciendo, pues cabe acotar que ésta premisa, la materializó como crítica a lo

que observaba como rutina imperante en la época: rigidez, castigos, conductas, enciclopedismo (Guzmán, 2019; Kidd *et al.*, 2024; Márquez & Guillen, 2012, UCM; 2019).

Dentro de esta secuencia hermenéutica, destaca Herbart pedagogo con quien se inicia una concepción de la enseñanza apegada a lo real, es decir, que partía de las ideas concretas así como del principio de la contextualización de los contenidos, que permitieran entender la complejidad y naturaleza del mundo, organizar y exteriorizar ideas, de allí que, lo cognitivo era determinante para él, resultando ser la enseñanza un proceso determinante para el aprendizaje del individuo tras conjugar actividades garantes de aprender conceptos, actitudes, valores y emociones de intencional y sistemáticamente, significó entonces atribuirle a la enseñanza un carácter fortalecedor de lo socioemocional, siendo esto un hito que marcó, por así decirlo, la sistematización epistemológica y pedagógica del principio pedagógico del afecto del educador e importancia del clima de la clase, reiterándose con esto las ideas de Pestalozzi (Flórez, 2005; Márquez & Guillen; 2012; Pérez & Ruíz; 2011).

En este orden de las ideas de Colom (1982), quien manifiesta que fue Herbart quien articuló de modo inclusivo lo científico con lo emocional, resignificando a la enseñanza como proceso admisible para educar integralmente. En efecto, la enseñanza se configuró como actividad intelectual intencional, sistemática, compleja y holística, transformándose por consiguiente en un proceso prospectivo, desarrollador pues, permitiría a cada alumno participar autónoma, voluntaria y creativamente en su propio aprendizaje potenciando a su vez, la autonomía y capacidad crítica en el alumnado (Heras, 2007; Risk, 2014; Zamerlick, 2020). Así Trujillo (2012: 156), reiteró el ideal pedagógico de la época, pues el: “conducir a una sociedad absolutista hacia lo republicano sólo se podía lograr mediante una educación y enseñanza, democrática, participativa que fuese común para todos sus integrantes” incluso, como insistía Voltaire una enseñanza inclusiva, que educara a todos, inclusive a los obreros (Márquez & Guillen, 2012; UCM, 2019), siendo evidente que la enseñanza tomaba corpus científico al estar respaldada por disciplinas científicas como la pedagogía, la enseñanza y la misma psicología (Medina, 2012; Kidd *et al.*, 2024).

Desde diversas partes de Europa se concretó el compromiso de sistematizar la enseñanza, que fuese cada vez mejor siendo ello redundante para el progreso del individuo y de la misma sociedad, pues es así como en 1763, Prusia articuló un sistema escolar público, con carácter democrático e inclusivo que beneficiaría a todos los ciudadanos sin distinción de género, así pues, el alumnado prusiano tanto niñas como niños recibiría educación elemental entre los 5 y 14 años, la subvención económica y financiera estuvo a cargo del estado. Se caracterizó por ser una enseñanza muy formal, severa, rigurosa, era muy común el castigo pues desde sus inicios estuvo inspirada en la enseñanza espartana, es decir, con especial interés por la obediencia, el orden, la buena conducta y, por lo tanto, con orientación positivista, de tipo conductista, tradicional (Guzmán, 2019; Kidd *et al.*, 2024; Klinger & Vadillo, 2014).

Con los aportes educativos de Prusia, se sumaron progresivamente otros países de Europa como Francia, Alemania y Reino Unido, se tiene data que el 19 de diciembre de 1793, en Francia se aprobó la educación popular, cuya enseñanza debería ser gratuita y obligatoria, los niños comenzarían a asistir a la escuela a partir de los 6 años, se trató de una enseñanza elemental pues los perceptores, como se les llamaba en ese momento, enseñarían lectura, escritura, matemática, música y disciplina (Millar & Driver, 2018; Woore, 2018). Al interpretar las ideas de Zuretti, (2013) se aprecia que el despertar por la enseñanza articulada en un sistema educativo pertinente, fue una notable intención por garantizar el aprendizaje del individuo y de su formación para incorporarse a las actividades laborales del momento. En la sociedad, existía demanda de personal calificado, resultando ser algo necesario para la época, siendo algo

importante porque, constituyó el referente para que los gobernantes, reyes y estados se comprometieran con la diversificación de la enseñanza en el sentido que, reconocían que a mayor formación del ciudadano, mayores serían las posibilidades de su exitoso desempeño en los trabajos que el estado les asignara, emergiendo entonces el binomio formación- desempeño/ utilidad (Trujillo, 2012; Millar & Driver, 2018; Risk, 2014).

Entonces, con la enseñanza ya sistematizada epistemológicamente desde la pedagogía como la fuente gnoseológica contentiva de los principios direccionadores del acto educativo y de la didáctica como el brazo articulado de la pedagogía (Flórez, 2005), se erige como una actividad con carácter científico, práctico, reflexivo y dinámico, porque estaba fundamentada desde las dos mencionadas disciplinas (Colom, 1982). En el siglo XVIII gracias a la ilustración, se comenzó a hablar en el sistema educativo, de la enseñanza obligatoria y gratuita, de aulas previstas para la atención a los alumnos según sus edades inclusiva y democráticamente, emergen los planes de estudio como elemento direccionador en el que se deberían incluir los contenidos, así como los prerrequisitos de los alumnos para alcanzar tales objetivos y con ello, se habla ya de una enseñanza nacional de carácter público, gratuito y obligatorio, así pues, en las aulas se enseñaba lectura, escritura, cálculo, música, la moral, vinculándosele con el trabajo agropecuario (Avanzini, 2014; Rude, 2009; Zuretti, 2013).

Así, la enseñanza comenzó a desarrollarse con ciertos métodos, aunque en sus comienzos fue de modo incipiente con algunas actividades fundamentadas en el hacer, lo cual impuso el rol del maestro como facilitador o trasmisor de conocimientos, al alumno como discípulo o receptor pasivo, los objetivos educacionales eran de orden conductual, estaban expresados en comportamientos finales, el principal medio para la evaluación de los aprendizajes era el examen y, con enfoque conductista, tradicional, unidireccional, su racionalidad técnica. La enseñanza estuvo influenciada por la psicometría pues muy a pesar de los intentos para que fuese auténtica a partir del realismo y, modelizadora a partir del ejemplo, ésta permanecía memorística, libresca, con clases magistrales y por tal motivo era criticada por centrarse en la erudición y consecuente intelectualismo carente de sentido. Fue en ese momento que se estableció la vinculación de la enseñanza con el contexto, la naturaleza, la cultura siendo ello, una preocupación de la época por darle significado, pertinencia, sentido para el niño, confluyendo entonces en su utilidad pedagogía, garante del aprendizaje (Klinger & Vadillo, 2014; UPEL, 2014; Zamerlick, 2020). A partir de los avances de la época, se articuló de manera coherente el lenguaje propio de la didáctica, cuya semántica y epistemología propia posibilitaron el surgimiento de las estrategias didácticas o de enseñanza (Avanzini, 2014; Flórez, 2005; Rajadell *et al.*, 2015).

### **3.3. Siglo XIX y XX: concreción pedagógica, diversificación y transformación**

Una vez constituida epistemológicamente la didáctica como disciplina científica encargada del estudio sistemático de la enseñanza en su dimensión dinámica: enfoques, métodos, estrategias, técnicas y actividades de enseñanza aplicados intencionalmente para desarrollar los contenidos globalizados y, contextualizados con el fin de promover la interacción dialógica, cooperativa, crítica en el aula, garante del aprendizaje significativo, en los dos últimos siglo de la humanidad, la enseñanza ha experimentado innumerables cambios y desafíos, siendo una área susceptible de investigar, repensar y transformar para mantenerla a la altura de las exigencias del contexto ( Flórez, 2005; Rajadell & Sepúlveda, 2015). Se tiene conocimiento que, en Alemania, se manifestaron ciertos acontecimientos de especial significación y trascendencia pues, tal como refieren Klinger & Vadillo (2014):

Surge Fröebel (1782 -1852), como prominente educador del siglo XIX, cuyos planteamientos pedagógicos guardaban similitud a los de Rousseau y Pestalozzi, porque se ocupaban de formar a los niños de la época siendo ello, su principal fuente de inspiración para el desarrollo de sus significativos aportes. A Fröebel se le atribuye la autoría del preescolar, siendo uno de los primeros en crear un lugar propicio para que el niño experimentara sus primeras situaciones formativas a las que denominó el *kinder garten*, de modo que, a través de actividades lúdicas como cantos, juegos y actividades al aire libre y la interacción mediante sucesivos ejercicios, se lograría la socialización, así como el desarrollo de todas sus potencialidades (p. 18).

Entonces, la enseñanza se configuró como una actividad científica y tales aportes permitieron configurar el principio pedagógico de la actividad lúdica, porque, debería ser dinamizada mediante el juego, expresiones artísticas como la poesía y el canto, entonces ya se consideraban para la época referentes indispensables en la formación de los más pequeños, denotando entre sus objetivos socioformativos favorecer la socialización, garantizar el desarrollo de competencias globales, que redundasen en el desarrollo integral del individuo así como del desarrollo socioafectivo, se insiste en el respeto a las necesidades, cualidades, intereses del niño, quien debería recibir una enseñanza edificante e integral, con variedad de recursos didácticos y actividades agradables. En este período educacional, el maestro adquirió mayor responsabilidad no sólo como facilitador sino como orientador, significó esto velar por el bienestar del niño siguiendo muy de cerca su interacción para identificar a modo de diagnóstico sus potencialidades y falencias, sirviéndole como insumo para contextualizar la enseñanza y hacerla pertinente (Biggie & Hunt, 2009; Rude; 2009; Fernández & Tamaro, 2004; Suárez, 2002).

Así los aportes de la ilustración del siglo XVIII adicionado al saber y experticia acumulada de las épocas anteriores, permitió con la sistematización científica de la pedagogía, la didáctica adicionado a las contribuciones, influencias de las ciencias sociales como filosofía, se fortaleció epistemológica y pedagógicamente la enseñanza como una actividad sistemática, articulada, coherente, pertinente comprometida cada vez más con la educación plena de las generaciones para impactar positivamente a la sociedad (Schmid 2016). Las diversas investigaciones que derivaron en postulados, principios, enfoques, métodos, aforismos sobre la enseñanza la robustecieron considerablemente, posicionándola como una actividad determinante, necesaria e insoslayable en el fenómeno educativo, además, emergió la confluencia del binomio familia- escuela, la corresponsabilidad del estado y sociedad como instituciones garantes de la formación del niño, siendo en suma parte de los hitos o avances progresivos de la enseñanza, pero también, se reiteró su carácter sociohistórico, sociohumanístico complejo, tanto transformador como desarrollador (Fernández *et al.*, 2004; Flórez, 2005; Gimeno, 2017; Guzmán 2019; Zamerlick, 2020).

En virtud del anterior análisis, se evidencia como la educación pasó según refieren Flórez (2005), Rajadell & Sepulveda (2015) y Woore (2018), de ser elitista a popular, unidireccional a bidireccional, técnica a práctica, rígida a participativa, pues ya no se ofrecía para unos pocos, sino para las masas, cambió de concentrada (o sólo niñas o niños) según el género, a mixta para niños y niñas, considerándose de inexcusable responsabilidad del estado garantizar la enseñanza a los niños de clase económica baja, para ofrecerles las condiciones necesarias que les permitiesen integrarse tanto social como laboralmente en el contexto donde interactúa. En el siglo XX, las contribuciones pedagógicas articuladas a favor de los niños. Para la época, la

enseñanza sería direccionada desde una racionalidad, práctica, es decir, estimulante, inclusiva, democrática, dialógica, lúdica y creativa (Arends, Tannebeaum & Winitsky, 2003).

Así, la enseñanza se articuló en favor del infante por considerarlo como sujeto educable, cuya plasticidad cognitiva, ductilidad emocional y prominente esperanza futurista posibilitaron la concreción del juego como principio pedagógico esencial para su formación plena, entonces así, el currículo se conjugaría en favor de la educación estimulante para los niños. Se erigió la enseñanza como una actividad propicia a desarrollar contenidos de manera democrática, lúdica, crítica, participativa siendo entonces, el niño el eje central de la acción pedagógica y, por lo tanto, la enseñanza debería centrarse en el niño a la vez de, responder a sus necesidades (Calderón, 2016; Popper, 2017; Trujillo, 2012).

Seguidamente, finalizando el siglo XIX e inicios del XX, la enseñanza se consolidó como el objeto de estudio de la didáctica, destacándose su corpus científico susceptible de ser estudiado a partir de métodos, estrategias y procedimientos a ser desarrollados por el educador, cuyo fin esencial sería impactar en el aprendizaje significativo del niño. Así, desde Italia en 1907, María Montessori creó el primer establecimiento formal para la enseñanza de los niños más pequeños, siendo su método basado en el juego, la experimentación de situaciones formativas a partir de los sentidos como oler, tocar, oír, manipular cuya conjunción garantizase la concreción de una enseñanza estimulante, placentera y cuyo beneficio, redundase en la formación integral (Klinger & Vadillo; 2014).

Los aportes del médico de origen italiano, permitieron centrar la acción de pedagógica en favor del niño apoyándose en el juego y su carácter lúdico, de modo que los infantes se interesaran por aprender jugando en un clima socioafectivo placentero, distendido y colaborativo. Tal como refieren Klinger & Vadillo (2014, p. 20), Montessori insistió que los: “estudios deberían incluir los lineamientos propuestos por Fröebel, así como algunos elementos de Rousseau y Pestalozzi. Elaboró los ejercicios didácticos: ver se transformó en leer, tocar se transformó en escribir y jugar en aprender”. Desde luego, el niño se configura como un sujeto de aprendizaje autónomo y de cuya cotidianidad podría configurar todos los referentes necesarios para aprender, a partir de su propia actividad consiente, además de esto, se reitera el rol del maestro como guía, motivador y orientador y, por ende, la enseñanza como actividad sistemática, vivencial y creativa.

Años posteriores, para la década de Posteriormente en 1920, en los Estados Unidos de Norte América USA, se reportó el movimiento pedagógico de la escuela progresiva, impulsado por John Dewey, reiterando al niño como centro de la enseñanza por lo que, reafirmó los planteamientos de María Montessori, desde el pragmatismo pedagógico se privilegia la actividad individual, la voluntad, y creatividad del niño como expresiones activadas en favor de su propio aprendizaje, la enseñanza adquirió un carácter bidireccional, participativo y democrático, en el que todos aprendería de todos (Colom, 1982; Flórez, 2005; Guzmán, 2019; Rajadell & Sepúlveda, 2015; Zamerlick, 2020).

En las décadas de 1930 y 1940 los hitos refieren a la enseñanza conductista de carácter psicométrico, centrada en la medición y pensada como una manifestación externa al respecto Klinger & Vadillo (2014) pues: “promovía la idea que todo ser humano podía ser controlado con estímulos y respuestas, con una orquestación del ambiente, es decir, a través del condicionamiento operante” (p. 24), con excesivo énfasis memorístico, racionalidad condicionante, apegada el estímulo-respuesta, limitada participación del niño y centrada casi que exclusivamente en el docente, actividades repetitivas, monótonas con escasas oportunidades para el juego, lo cual, supuso un estancamiento al uso pedagógico dado al juego

en las épocas anteriores, concediendo así con lo indicado por Rajadell & Sepúlveda (2015), Pérez & Ruíz (2011), UPEL (2014) y Woore (2018).

Sin embargo, en 1936, la enseñanza fue objeto de un cambio significativo, el cual derivó de los aportes de la psicología humanista, que según Klinger & Vadillo (2014) se debieron a los aportes de Jean Piaget, cuya “obra el nacimiento de la inteligencia del niño” sentó las directrices esenciales para articular una didáctica renovada, fundamentada en elementos no considerados anteriormente como lo cognitivo, naturalista emergiendo así el carácter constructivista de la enseñanza, al respecto reiteran los precitados autores que, los principales aportes piagetianos resultaron sustantivos debido a su carácter científico-pedagógico, tras conjugar la lógico con el desarrollo de la inteligencia del niño, los estudios de Piaget evidenciaron que en el aprendizaje intervienen procesos y funciones cognitivas esenciales como la acomodación y la asimilación, de allí que, la enseñanza debería considerar tales propiedades para direccionar la acción formativa, en efecto, estos aportes permitieron introducir progresivas transformaciones didácticas así como innovaciones, centrándose en la propia actividad del niño y sus conocimientos previos como referentes pedagógicos para basar la enseñanza en tales cometidos.

Las ideas de Piaget, revolucionaron la didáctica y en consecuencia los métodos tradicionales prevalecientes hegemonícamente, pues con sus ideas se sentó la necesidad de ofrecer a los niños ambientes estimulantes para el aprendizaje, en el que el desarrollo intelectual de cada ser humano depende primordialmente de la experiencia previa de cada individuo, tal cual, lo reiteraban (Gimeno, 2017; Márquez & Guillen, 2012). Igualmente, según lo afirma Trujillo (2012) tales aportes, constituyeron los elementos clave del referido avance didáctico-pedagógico, a partir del cual, se considera como referente de enseñanza los procesos cognitivos del niño para así, desarrollar la enseñanza en función de la cognición del educando.

Entre 1940 y 1960, la enseñanza experimentó diversos y sucesivos cambios de tipo epistemológico y didáctico, que cuya primigenia deviene de la psicología, así para el año 1956 Benjamín Bloom dio a conocer su aporte académico, el cual fue conocido como la taxonomía de Bloom contentivas de una lista objetivos educativos y, que en opinión de Klinger & Vadillo (2014: 25) dicha “clasificación taxonómica, tiene tres dominios: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor”. Dicha jerarquización teleológica buscaba articular la enseñanza con carácter científico, en el sentido de valorar objetivamente el aprendizaje del alumnado, sobre la base de la misma. Con dicho aporte, la enseñanza se reafirmó como la manifestación resultante de ciertas conductas operantes del individuo, en las que el educador escogía un dominio, para desarrollar ciertos procedimientos pedagógicos en el salón de clases, las cuales deberían facilitar el logro de un comportamiento final en el alumnado, los contenidos se dirigían a reforzar las conductas seleccionadas de la taxonomía, siendo observables en el comportamiento (Schmid, 2016; Vargas, 2017).

Entonces, la enseñanza se mantuvo casi que invariable centrada en el conductismo y articulada con el uso exclusivo de la taxonomía de Bloom, esta situación generó innumerables críticas en el sentido que, se centró en lo cognitivo dando poco interés a lo afectivo y procedimental, acentuando con ello la enseñanza libresco, memorística, de racionalidad técnica en la que el alumnado pocas veces tomaba la palabra para enriquecer la clase o hacer algún aporte sustantivo. Así, contrariamente la enseñanza lejos de resultarle al niño estimulante, terminaba por generarle rechazo, resistencia, desinterés. Adicionado a la equívoca idea que para que los niños aprendieran, estos debían ser expuestos a extenuantes rutinas cuya enseñanza, lo cual, poco generaba aprendizajes significativos reduciéndose sólo a conductas (Ballestilla, 2015).

Como respuesta a las manifestaciones observadas y notables críticas hechas a la enseñanza conductista para finales de los años 60, tras la publicación de los trabajos de Lev Vygotsky relacionados con una visión renovada de la enseñanza a la que denominó mediación, contradujo la enseñanza conductista e impulsó la teoría del desarrollo sociocultural, según Klinger & Vadillo (2014: 60) el reconocido psicólogo, estableció la estrecha relación existente entre la actividad cognitiva del individuo con el problema de la representación y el aprendizaje”. Sus reflexiones, aportaron los elementos fundamentales para el establecimiento de un modelo de desarrollo del pensamiento aplicable a situaciones formativas dentro del aula o de cualquier espacio de aprendizaje, revolucionando así los planteamientos tanto pedagógicos como didácticos de la enseñanza, resaltando la importancia de la participación activa del niño, de la cooperación y de cómo el contexto influye en el aprendizaje (Eslava *et al.*, 2018).

Sobre este mismo aspecto, tal como refieren Klinger & Vadillo (2014: 61) Vygotsky consideraba que “el aprendizaje escolar jamás parte de cero, porque todo aprendizaje del niño en la escuela tiene una historia” y ante lo cual, también influía el mismo contexto histórico social, todas aquellas las vivencias y experiencias previas vivenciadas por el niño, siendo ello estimulado por la interacción colaborativa con los demás niños, es decir, la enseñanza debería apoyarse en la cotidianidad del niño y en la cooperación de los mismos niños en la clase para favorecer el aprendizaje significativo. Este aporte, suscitó considerables reflexiones e incluso, amplió los postulados pedagógicos de Piaget, además, dejó en evidencia la debilidad de la enseñanza conductista, sentando las bases para la enseñanza constructivista (Bartolomeis, 2016; Kidd *et al.*, 2024; Zuretti, 2013).

Con Vygotsky, la enseñanza enfrentaría el reto de dejar de ser una manifestación memorística e individual para configurarse como un proceso vivencial, contextualizado y colaborativo ante lo cual, emergió el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) asumiendo que el aprendizaje era un proceso complejo y al educando, como un ser activo, creativo, con la capacidad y posibilidad de hacer uso de todos los recursos y medios para lograr su aprendizaje significativo. que necesita apoyarse de diversos recursos, materiales, estrategias y demás semejantes, para construir el aprendizaje significativo. La ZDP, vendría siendo el elemento fundamental de la interacción social, con la que el individuo es capaz de negociar los sentidos y significados, ello reiteró el carácter intersubjetivo de la enseñanza, además que está fuertemente influenciada por el contexto y los individuos la interacción dialógica y la cooperación de los demás son determinantes para asegurar el aprendizaje (UNA, 2000). Ello, significó tal como refiere Nassif (2013), atribuirle a la enseñanza un carácter dialéctico, bidireccional y más interactivo.

En igual sentido, se tienen conocimiento que, en 1961, Jerome Bruner escribió “*El proceso de la educación*”, en cuya obra teorizó sobre el aprendizaje por descubrimiento por cuanto, a Bruner según Klinger & Vadillo (2014: 26) “le preocupaba de manera especial el aprendizaje por comprensión y reflexión. Considera que la enseñanza efectiva sólo puede lograrse a partir del conocimiento de los procesos cognitivos...”, atribuyéndole especial preponderancia a los procesos cognitivos y actividad autónoma del individuo. Pedagógicamente Bruner consideraba al alumno como elemento, quien debería ser: “un ente activo y capaz de asumir la dirección del proceso de formación de conceptos y debe considerar su ambiente (del cual el docente forma parte) como suministrados potenciales de la información” (Ballestilla; 2015; UPEL, 2014).

En la década de los años 80 la enseñanza evolucionó gracias a la psicología cognitiva, pues con los aportes de David Ausubel quien consideraba que “existen principios generales del aprendizaje significativo en el salón de clases que se pueden derivar de una teoría razonable acerca del aprendizaje por ende de la enseñanza” Arends *et al.*, (2003:56), su mayor aporte

radicó en el papel del educador no como facilitador, sino como mediador del conocimiento lo cual, está vinculado con lo social, afectivo y cognitivo y ante lo que, el educador debería proporcionar actividades estimulantes que conjuguen la cooperación, el lenguaje, el juego y apoyo constante del docente, siendo así el mismo niño el artífice de su propio aprendizaje.

Desde la perspectiva pedagógica de Ausubel, el educando debería realizar una serie de procesos cognitivos de adquisición, retención y transferencia del aprendizaje, de modo que los esquemas mentales previos sirvan en esencia, de base para el procesamiento y el entendimiento del nuevo conocimiento Biggie & Hunt (2009). Los aportes de Ausubel, resultaron significativos para resituar la didáctica, proyectándola como un espacio dinamizador de la enseñanza significativa y activa ante lo cual, reitera categóricamente el papel protagónico de los conocimientos previos en el aprendizaje significativo. Frente a estos acontecimientos, se impulsó el rol del docente como mediador, formador, dinamizador de situaciones formativas a partir del desarrollo de estrategias didácticas estimulantes e innovadoras, en las que el niño participara activamente, resultando válida la ejemplificación, contextualización de situaciones formativas, es decir, vincular los contenidos de la clase con el contexto y la misma cotidianidad del educando, pues, sólo así, se lograría atribuirle sentido, significado y aplicabilidad práctica a lo aprendido en la clase (Bartolomeis, 2016; Trujillo, 2012; UNA, 2000; UPEL, 2014).

En lo concerniente a las décadas posteriores, es decir desde los 90 hasta la actualidad, desde el punto de vista didáctico el procesos de la enseñanza ha experimentado sucesivas transformaciones, hasta llegar a su concreción como actividad reflexiva, crítica de elevado compromiso y complejidad, que amerita el concurso de todos los actores socioeducativos de la sociedad, siendo ejecutada por profesionales formados para tal fin, es decir, pedagogos, profesores quienes tienen el compromiso de mediar entre el conocimiento y los alumnos para garantizar el aprendizaje significativo. Suárez (2002: 42) sostiene que “con la pretensión de transformar la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de construir todas las prácticas pedagógicas, se dibujan de manera tenue, pero con energía, varias corrientes contemporáneas pedagógicas”. Así, la enseñanza recibió diversas contribuciones de tipo: socioambiental, enfoque sociocrítico, sociocognitivo, lúdico y tecnopedagógico, se erige como una actividad en constante transformación, susceptible de ser repensada y constantemente transformada, en función de sustantivas mejoras para que sea de calidad y responda a las exigencias de la sociedad (Castillo & Cabrerizo, 2006; Nassif, 2013; Trujillo, 2012).

Aún en el siglo XXI, el persistente debate educativo gira en torno a la escuela y en especial, el de la enseñanza ha cobrado mayor fuerza, las discusiones de los más notables pedagogos y psicólogos, reflexionan sobre los paradigmas, racionalidades, teorías, los enfoques, los métodos, las técnicas, estrategias, que deben implementarse en los espacios de aprendizaje que están cada vez más signados por la complejidad y vertiginosa velocidad como avanza el conocimiento (Bartolomeis, 2016; Rude, 2009; Woore, 2018). La enseñanza se proyecta con notable carácter sociocrítico pues está influenciada por los cambios y acontecimientos de cada época, supone entre otras cosas, novedosos roles del educador como mediador del conocimiento y al alumno como responsable de su propio aprendizaje, reitera el papel de la familia como célula fundamental y de la sociedad como agente activo en la configuración de nuevos mecanismos para educar contextualizadamente. Además, la enseñanza ya no es solo responsabilidad de la escuela sino producto del esfuerzo compartido, contemplando un compromiso compartido desde la corresponsabilidad, en especial porque su evolución reitera que se trata de un proceso dinámico, complejo, signado por la incertidumbre y el cambio, sujeto a la constante evaluación de la sociedad. Así, la enseñanza permanece como una realización

intelectiva demandante de mejoras cuyo impacto favorezca la configuración plena del ciudadano anhelado por la comunidad.

Al respecto, compete reconocer que la concreción de la enseñanza como una realización socio cognitiva y ante todo “*constructivista*” “*edutecnológica*”, en su evolución histórica tanto diacrónica como sincrónica ha sido enriquecida por investigaciones de destacados pedagogos quienes, se han apoyado en la ciencia, la pedagogía, las corrientes pedagógicas contemporáneas y la tecnología para darle a la enseñanza un papel preponderante en la sociedad con su propio “*corpus*” estatuto epistemológico que reposa en la didáctica. (Pérez; 2022). Resulta entonces, impostergable repensar la enseñanza como una actividad importante y que desde una visión renovada forme para la vida, desde la interacción compleja educación-trabajo-naturaleza, significa entonces diversificar alternativas para enseñar ocupaciones, habilidades prácticas garantes de favorecer el dominio de un oficio vinculado con la cotidianidad, pues el ser humano nace para aprender una profesión pero también un arte u oficio frente a lo cual, la enseñanza es determinante e importante (Klinger & Vadillo, 2014; UPEL; 2014; Vargas, 2017).

La insistencia de resignificar la enseñanza, impone la necesidad de dedicar no sólo esfuerzos sino también acciones para formar al nuevo ciudadano, con habilidades técnicas que lo empoderen frente a los retos mismos del contexto, como, por ejemplo, que domine una actividad u oficio que ante situaciones adversas o sobrevenidas y que, lo obliguen a reinventarse desde la resiliencia, le permitan ser capaz de adaptarse a nuevas condiciones laborales. Entonces, se precisa de una enseñanza que promueva cambios profundos desde la formación, el aprender a hacer, pues tal como reflexiona Polanco (2015) ello permitirá apalancar la fuerza laboral, asumiendo el binomio enseñanza-trabajo como actividad dignificante en la que los individuos recrean, modifican constantemente la realidad desde una constante relación interactiva y transformador, a la vez que, proyectan la totalidad de su ser por lo cual, la enseñanza está llamada a incluir las exigencias del contexto para contextualizar y globalizar las competencias garantes el aprendizaje significativo, desarrollo de competencias y la calidad de la educación. Como se aprecia, el reto de la enseñanza, reside en la concreción de múltiples actividades, procesos y responsabilidades del docente quien deberá saber leer entre líneas, realimentarse de los insumos de la sociedad para desarrollar las estrategias garantes del aprendizaje del niño y a su vez, responder a los requerimientos del colectivo (Bartolomeis, 2016; Castillo & Cabrerizo; 2006; Flórez, 2005; Nassif, 2013).

Con base en lo anterior, entre las competencias que debe desarrollar la educación del presente siglo destaca las digitales o tecnológicas pues, con la globalización y consecuente digitalización de casi todos los procesos, las diversas acciones del individuo obligan de modo impostergable enseñar a las nuevas generaciones desde la “*tecnopedagogía*”, en la que las actividades “*edutecnológicas*” están mediadas por recursos tecnológicos como ordenadores, tabletas, conexiones vía web, redes sociales, apps, “*WhatsApp*” en las que la mediación consolide la didáctica medial, porque y tal como lo refiere Gesto (2020), la enseñanza se configura como una labor compleja, compartida, democrática, colaborativa, creativa articulada desde la virtualidad, que permita no sólo construir conocimientos propios de las disciplinas del currículo formal, sino también desarrollar competencias digitales, tan necesarias para estar a la vanguardia de las exigencias y, tener éxito en el quehacer escolar, cotidiano, laboral (Calderón, 2016; Gimeno, 2017; Kidd *et al.*, 2024; Pérez, 2022).

Existe entonces, el reto de superar el tradicionalismo propio del conductismo, obligando a transformar la enseñanza desde una nueva concepción tanto epistemológica como pedagógica, que esté direccionada desde el enfoque crítico, basada en el constructivismo, así que, se integre la teoría y la práctica, para dinamizar situaciones socioformativas a partir de una mediación en

la que las estrategias didácticas, fortalezcan el desarrollo de las competencias clave, siendo éstas definidas por la Unión Europea (s/f: 1) como aquellos conocimientos esenciales que necesitan un ser humano para su formación, incluye su empleabilidad, inserción social y competencias ciudadanas. Así pues, la enseñanza remite a romper la mismidad y trascender a lo colectivo, colaborativo, tecnológico siendo determinante la interacción social, el pensamiento crítico e intercambio comunicativo que promueva habilidades sociales, el desarrollo emocional, los conocimientos específicos sobre las disciplinas, la ciencia, pero también, los prácticos para el trabajo productivo.

Además, desarrollar competencias que antes eran consideradas adicionales o un lujo como las digitales, hablar idiomas extranjeros, saber de arte y cultura, así como tener facilidad de adaptación pues, es el contexto actual el que indica hacia dónde direccionar la enseñanza para que impacte positivamente, responder a las exigencias de la sociedad, es decir, para hacerla pertinente, equitativa y de calidad (Avanzini, 2014; Biggie & Hunt, 2009; Pérez; 2022). Entonces, la idea de consolidar una educación contextualizada, respondiente ante las exigencias de la vida misma, la renovación del tejido social y transformación de la sociedad, imponen el reto de una enseñanza lúdica, tecnopedagógica, sostenible y sustentable, desarrollista, activista, compleja, y emocional que diversifique los espacios socioformativos como el hogar, el laboratorio u cualquier otro escenario con conexión a internet y que desde luego se centre el individuo y sus necesidades. Desde luego, que sea desarrollada en pleno respeto de la personalidad del educando, como acción consciente para formarlo con valores, competencias, habilidades sociales y actitudes favorables al desarrollo de la sociedad. (Delors, 1996; Millar & Driver, 2018; Nassif, 2013).

Así, el compromiso del sistema educativo y de sus agentes dinamizadores, reside en consolidar una enseñanza, flexible, reflexiva, innovadora, tecnopedagógica, contextualizada, humanizante, es decir, que permanezca de cara a la vida misma y a la incierta dinámica del contexto histórico-social, incluso deberá permanecer abierta a los planteamientos de los niños, de modo que los estimule e invite a aprender en equipo, un clima pedagógico lúdico, de aceptación, además que, atisbe a los retos cercanos, para configurar un hombre con mayor capacidad de respuesta y adaptación a las sucesivas transformaciones, que sea resiliente ante las adversidades y se empodere (Gimeno, 2017; Rjadell & Sepúlveda, 2015).

## Conclusiones

La revisión dialéctica realizada sobre la enseñanza, reitera su carácter diacrónico y sincrónico pues al situarse epistemológicamente dentro de la pedagogía y la didáctica, adquiere la particularidad de ser cambiante, desarrolladora, reflexiva, prospectiva y sistemática. Así, en cada época estuvo influenciada por los acontecimientos históricos, sociales, económicos y culturales por lo que es admisible reconocerla como una actividad perfectible, en constante evaluación y mejora. En la inmediatez del escenario socioeducativo, se mantiene como una actividad intencional, destinada a promover el desarrollo de competencias, así como el aprendizaje significativo y, aunque se puede desarrollar con uso exclusivo de la tecnología mediante diversos recursos eduteconológicos como las aulas virtuales, plataformas virtuales entre otras. Así pues, la presencia del educador como agente del currículo que está encargado de desarrollarla, se hace no sólo impostergable sino también insustituible, en el sentido que, en sus objetivos socioformativos destaca promover el aprendizaje de contenidos socioafectivos como las actitudes, habilidades sociales, los valores, favorecer la socialización que, en suma, configuren plena formación del niño.

Así, los hallazgos evidencian el carácter complejo e incierto de la enseñanza, porque está llamada a garantizar que el alumnado: aprenda contenidos académicos, desarrolle competencias para adaptarse a los cambios del contexto, domine no sólo un conocimiento sino también, alguna actividad técnica cotidiana que le permita empoderarse y actuar de modo polivalente. Esto, supone entonces garantizar la educación integral del hombre, hacerlo estratégico y resiliente ante las adversidades, así pues, los binomios 1) Docente- enseñanza, 2) Alumno-aprendizaje, 3) Escuela-sociedad, y 4) Didáctica- tecnología, emergen como referentes angulares al momento de pensar de manera futurista en la educación del siglo XXI, reiterándose con ello, la complejidad de la enseñanza, siendo susceptible de transformarla, garantizando que se mantenga pertinente, inclusiva y significativa.

En el siglo XXI, la enseñanza deriva de acciones particularmente humanas por lo cual, debería ser el resultado de un acto democrático, reflexivo y dinamizador de modo que el docente sea un guía motivador para los estudiantes, centrando su intencionalidad pedagógica en el educando, como ser susceptible de formación, capaz de construir con autonomía su aprendizaje, para lo cual es esencial la efectiva intervención de la familia, así como de , todos los miembros de la sociedad, en vista que el aprendizaje es significativo en la medida que se comporten experiencias de modo colectivo y cooperativo, pueden negociar las directrices y significados que son requeridos en la alineación de nuevos modelos socio-comunitarios, en el y, todos se aprende en equipos colaborativos, se apoyándose en la variedad de recursos tecnológicos para minimizar las posibles barreras de espacio, tiempo que puedan dificultar el aprendizaje, desarrollo de competencias globales.

Se viven tiempos convulsos, signados por la vertiginosa velocidad como cambian las cosas del común así como las propias de la ciencia, siendo esto el principal motivo por el que la enseñanza, se desarrolla en situaciones y contextos cada vez más inciertos, discurre de cara a la reivindicación de los derechos humanos, al aprendizaje para la vida tanto tecnológico como práctico, así como referente para resolver satisfactoriamente los nuevos problemas, desafíos, dilemas, ante lo cual, es impostergable invertir también en la formación continua y desarrollo profesional del profesorado. El transformar la enseñanza, impone la necesidad de garantizar la formación del docente haciéndola respondente a las exigencias de la sociedad, edutecnológica fundamentada con los avances tanto científico-pedagógicos como tecnológicos de la propia postmodernidad y, socioemocional al estar comprometida con la configuración del hombre nuevo, fortalecido en el: ser, saber, interactuar, trabajar, estar y sentir.

## Referencias

- Alcedo, Y. (2019). La lúdica y el juego: revisión crítica para su aplicación en la enseñanza del inglés. *Heurística revista digital de historia de la educación*, 1, 22. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/46956/articulo8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, J. & Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México. D.F.: Paidós.
- Arends, R., Tannebeaum, M., & Winitsky, N. (2003). *Exploring teaching*. United States: Hihger Education.
- Ausubel. D. (1986). *Psicología Educativa*. México. D.F: Trillas.S. A.

- Avanzini, H. (2014). *Pedagogía y enseñanza en el siglo XXI: aportes para su comprensión*. Barcelona, España: Narcea.
- Bavaresco, A. (2010). *Proceso metodológico en la investigación (Cómo hacer un Diseño de Investigación)*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Biggie, L & Hunt, P. (2009). *Fundamentos psicopedagógicos de la educación*. México: Trillas.
- Ballestilla, F. (2015). *Enseñanza investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* Sevilla. España: Díada
- Bartolomeis, D. (2016). *Planteamientos didácticos para una enseñanza en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires. Argentina: Kapeluz.
- Calderón, O. (2016). *Un examen a la enseñanza desde los indicadores de la OCDE*. Ecuador. Manabí: El colibrí.
- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires. Argentina: Aique.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y Currículum*. Volumen I. Madrid: MacGraw Hill.
- Cohn, P. (2011). *Pedagogía fundamental*. Quebec. Canadá: El sol.
- Colom, A. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría de los sistemas*. México. D.F: Trillas. S. A.
- Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. España: Santillana.
- Diker, G & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Argentina: Paidós Iberoamérica.
- Eslava Zapata, R. A., Zambrano Vivas, M. V., Chacón Guerrero, E. J. González Junior, H. A. & Martínez Nieto, A. J. (2018). Estrategias didácticas para la promoción de valores ambientales en la educación primaria. *AIBI, Revista de investigación en administración e ingeniería*, 6(1), 1-10. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/1705/1895>
- Fenstermacher, G. (2000). *Un concepto de enseñanza*. Madrid, Barcelona. España: Paidós.
- Fernández, T & Tamaro, E. (2004). *Biografía de Friedrich Fröebel. En Biografías y Vidas*. La enciclopedia biográfica en línea. Barcelona, España, 2004. <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/frobel.htm>
- Flórez, R. (2005). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá. Colombia: McGraw – Hill. Interamericana.

- Ferré, G. (2012). *El trayecto de la formación. Las enseñanzas entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y método I*. Madrid, España: Sígueme.
- Gesto, J. (2020). *La actitud de los docentes ante el rol de las TIC en los procesos de enseñanza: estudio de caso de escuelas secundarias de Madrid*. Tesis Doctoral. Centro Universitario Mar de Cortés. Sinaloa. México: Autor.
- Gimeno, J. (2017). *Enseñar y educar desde el enfoque por competencias. ¿qué hay de nuevo?* Madrid, España: Morata.
- Glaser, B. G & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Guzmán, D. (2019). *Didáctica o dirección del aprendizaje: una mirada desde la postmodernidad*. Chile: Universidad Santiago de Chile USACH.
- Heras, L. (2007). *Comprender el proceso educativo*. Málaga, España: Aljibe.
- Hernández, R. Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. México D. F.: Mc Graw Hill.
- Hurtado, J & Toro, B. (2016). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempo de cambio*. Caracas, Venezuela: Episteme.
- Kidd, J., Kaufman, J., Baker., Patrick O'Shea., P., Dwight Allen., D., & Old Dominion students (2024). ¿Cuáles son los hitos educativos de los siglos XVII y XVIII? Capítulo 3. *En foundations of education and instructional assessment (71-76)*. San Francisco, USA: LibreTexts.
- Klinger, C., & Vadillo, G. (2014). *Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. México. McGraw Hill Interamericana. S.A.
- Maldonado, J. (2018). *Orientaciones metodológicas de la investigación cualitativa*. Universidad Libre de Colombia, Seccional Cúcuta. Cúcuta, Colombia: Color.
- Márquez, S., & Guillen J. (2012). *Apuntes de didáctica general: en enfoque sociocrítico de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Obelisco.
- Medina, A. (2012). *Didáctica e interacción en el aula*. Bogotá, Colombia: CINCEL.
- Millar, R., & Driver, R. (2018). *La enseñanza: más allá del proceso*. Madrid, España: Akal.
- Nassif, R. (2013). *Teoría de la educación. Problemática contemporánea*. Bogotá: Kapelusz.

- Padrón, J. (2012). *Los paradigmas de investigación. Principios y fundamentos para su estudio en las ciencias de la educación*. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Rodríguez.
- Pérez Reynoso, M. (2022). *Reflexiones sobre la educación del mundo actual*. <https://www.educacionfutura.org/reflexiones-sobre-la-educacion-del-mundo-actual/>
- Pérez, M & Ruíz, J. (Coord.) (2011). *Factores que favorecen la calidad educativa*. España: Universidad de Jaén.
- Polanco, D. (2015). *Concepciones sobre la educación para el trabajo*. México. D. F.: Troquel.
- Popper, K. (2017). *En búsqueda de un mundo mejor*. Barcelona, España: Paidós.
- Prieto-Figueroa, L. B. (1990). *El estado y la educación en américa latina*. Venezuela: Monte Ávila.
- Rajadell, N., & Sepúlveda, F. (2015). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid. España: Bravo Murillo.
- Risk, T. (2014). *Epistemología y práctica de la enseñanza*. México. DF. UTEHA.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Alijibe.
- Rude, A. (2009). *El tesoro del maestro: reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza*. Barcelona, España: Obelisco.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Barcelona, España: McGraw Hill. Interamericana. S.A.
- Schmid, S. (2016). *Apostolado y legado pedagógico de Pestalozzi*. España: Octaedro.
- Schmidt, W. H., Mcnigh, R. T., Wang, H. C., Wiley, L. S., Cogan, R. G., & Wolfe, C. F. (2011). *Why schools matter. A cross national comparison of curriculum and learning*. San Francisco, United States: Jossey- Bass publishing.
- Suárez, M. (2002). Las Corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción pedagógica*, 9(1-2), 42-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973287>
- Trujillo, L. (2012). *Lecciones de didáctica: lecciones de metodología de enseñanza*. Caracas, Venezuela. Fondo Editorial La República.
- Unión Europea (s/f). *Competencias clave y capacidades básicas*. <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/school-education/key-competences-and-basic-skills/>

Universidad Complutense de Madrid, UCM. (2019). *Apuntes sobre historia de la educación y la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Universitarias.

Universidad Nacional Abierta, UNA. (2000). *Psicología del Desarrollo*. Vol. I y II. Caracas, Venezuela. Fondo de Publicaciones de la UPEL.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL. (2014). *Corrientes del pensamiento pedagógico*. Caracas, Venezuela: FEDEUPEL.

Vargas, L. (2017). *Alumnos, maestros, enseñanza y aprendizaje: experiencias desde la enseñanza constructivista*. Bogotá, Colombia: Paulinas.

Woore, S. (2018). *Pedagogía, enseñanza y experiencia: marco epistemológico para transformar la educación*. California USA: Tower.

Zamerlick, D. (2020). *La enseñanza como manifestación intelectual para educar las nuevas generaciones*. Florida, USA: Ediciones de USF.

Zuretti, J. (2013). *Breve historia de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Claridad.