

Pedagogía y didáctica: un camino hacia “el arte de aprender”¹

Pedagogy and instruction: a road to “the art of learning”

Juan Diego Vélez Puerta*

Recibido: 24 de febrero de 2022 / Aceptado: 16 de junio de 2022 / Publicado: 01 de febrero de 2023

Forma de citar este artículo en APA:

Vélez Puerta, J. D. (2022). Pedagogía y didáctica. Un camino hacia “el arte de aprender”. *Ciencia y Academia*, (4), pp. 125-136. DOI: 10.21501/2744838X.4332

Resumen

El propósito de este artículo es presentar una reflexión en torno a la pedagogía y la didáctica, examinando su atributo de enseñabilidad (pregunta por el qué enseñar, razón epistemológica); y la educabilidad (la pregunta por el quién, por el sujeto). Como elementos fundamentales en la dinámica enseñanza aprendizaje y la relación docente-alumno, cuyos estándares de eficiencia no sean fijados en la simple evaluación instrumental y puedan ser percibidos en la formación de un mejor capital humano.

Palabras clave:

Pedagogía; Didáctica; Enseñanza; Educación; Evaluación; Aprendizaje; Docencia; Estudiantes; Cognición; Instrucción.

¹ Este artículo de reflexión hace parte de los procesos investigativos desarrollados en el semillero de investigación *Literatura y posconflicto* de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó.

* Magíster en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó, integrante del semillero de investigación *Literatura y Posconflicto* adscrito a la línea de Contextos Educativos del Grupo de investigación EILEX de la Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: jdvelezp@unal.edu.co

Abstract

The purpose of this article is to present a reflection on pedagogy and didactics, examining its attribute of teachability (question of what to teach, epistemological reason) and educability (the question about who, about the subject). As fundamental elements in the teaching-learning dynamic and the teacher-student relationship, efficiency standards are not set in the simple instrumental evaluation and can be perceived in forming better human capital.

Keywords:

Pedagogy; Didactic; Teaching; Educational; Evaluation; Students; Cognition; Instruction.

"Todos somos genios. Pero si juzgas a un pez por su habilidad para trepar un árbol vivirá toda su vida pensando que es un estúpido" Albert Einstein

Introducción

Sobre la educación, Fernando Savater (1997) dice: "nacemos humanos, pero eso no basta, tenemos también que llegar a serlo" (p. 11), objetivo, condición y deber que el ser humano alcanza mediante la educación.

Con relación a lo anterior, Zambrano Leal (2015) atribuye a la educación la finalidad de aprehender en la naturaleza el movimiento de la libertad; entendiendo por naturaleza la esencia del ser que se nombra en su propio género; y por libertad, la autodeterminación, decisión siempre consciente. De tal manera que, la definición de educar -acción de educar- se orienta como el movimiento de la naturaleza humana cuya acción apunta a la libertad. La pedagogía busca entonces comprender las finalidades de la educación, mientras que la didáctica fija sus límites en el aprendizaje.

A partir de las consideraciones anteriores, este artículo tiene como objetivos: en primer lugar, relacionar la praxis educativa y la praxis gnoseológica; en un segundo momento, establecer la relación entre pedagogía, didáctica y evaluación en la formación de pensamiento crítico; luego, reflexionar sobre las prácticas docentes y el aprendizaje y, por último, plantear algunas consideraciones finales.

La praxis educativa como praxis gnoseológica

La relación establecida entre los saberes comunes construidos por la sociedad a partir de la relación hombre-naturaleza, también llamados *saber social*, y los modos de apropiación del saber social expresados en la práctica pedagógica institucional, en otras palabras, el saber enseñar o *saber pedagógico* son los mediadores del discurso pedagógico.

De acuerdo con la consideración anterior, inicialmente se resalta uno de los principales aportes de las tesis gnoseológicas, en la que conviene añadir que el proceso de comprensión o adquisición de conocimientos no debe estar restringido específicamente al escenario del aula de clase; lo anterior porque ese proceso de comprensión nace a partir de la interacción del individuo con su contexto y entorno, es decir con el mundo; proceso que podremos denominarlo como experiencia gnoseológica. Tal y como puede observarse,

la experiencia gnoseológica es un interrogar lo obvio de cada día, por consiguiente, no opera desde la respuesta distante porque es un reconocer, procesar, resolver problemas utilizando la información con la que disponemos por hacer parte del mundo que queremos conocer. (Ghiso, 2012, p. 6)

En otra mirada, según Lefebvre (como se cita en Falatoonzadeh, 2012), el conocimiento y en especial el científico, es el estudio y análisis de lo cotidiano. Esta práctica comprende los siguientes estados:

- Descripción u observación del fenómeno o realidad
- explicación o generación de hipótesis
- comprensión del fenómeno o realidad
- expresar los hallazgos o conocimientos adquiridos

Al respecto, Blanco Ilari (2017) afirma que “desde el punto de vista gnoseológico, el modo de reflejar argumentativamente la conformación óptica del mundo es tomando a la deducción como guía y modelo de razonamiento” (p. 7). De allí que el proceso de comprensión del mundo tiene que estar indiscutiblemente asociado con un proceso de deducción de la realidad o fenómeno que a bien se esté analizando; en otras palabras, de la reflexión que el sujeto realiza de su diario vivir.

En este orden de ideas, Lefebvre (1977) y Díaz (2007), como se citan en Falatoonzadeh (2012), indican que la pedagogía justifica el discurso de la educación “ya que una de sus tareas principales formativas es introducir al estudiante a nuevos contextos para que aumente su número de experiencias propias y por lo tanto su conocimiento sobre el entorno” (p. 356).

Es así como, de acuerdo con la experiencia gnoseológica, el conocimiento impartido en las instituciones educativas contrasta en gran parte con sus formas descontextualizadas y eficientistas de estimular o evaluar el aprendizaje, ello a causa de que la escuela formal hoy se caracteriza por ser un centro de formalidades, uniformidad y disciplina que actúa con modelos y procedimientos estandarizados y preestablecidos, propios de la enseñanza tradicional. Con relación a la experiencia gnoseológica, Ghiso (2012) afirma que

la práctica educativa es, entonces, una experiencia gnoseológica que implica un proceso de conocimiento caracterizado por el encuentro, el diálogo y la negociación. Es importante reconocer que no se da proceso gnoseológico desde prácticas autoritarias, llenas de certezas, seguridades o de ilusiones de certidumbres teóricas, conceptuales, procesuales o administrativas que señalan “eficacias”, “innovaciones” y “calidades” de los conocimientos construidos y aprehendidos. (p. 7)

En concordancia con lo expuesto, cabe resaltar que el paradigma de la complejidad, el cual describe la sociedad contemporánea como acéfala y sin *telos*, nos plantea grandes retos con relación a la educación, entre ellos los que nos propone Edgar Morin (2015): enseñar para las incertidumbres. El sujeto de hoy, al igual que la escuela, no vive en un mundo estable, lineal, determinado, sujeto a leyes inmutables y certezas de acuerdo con el antiguo paradigma. La enseñanza debe gozar de nuevas apuestas pedagógicas y con ello, nuevas estrategias didácticas y prácticas evaluativas. El sujeto de hoy debe aprender a vivir en un mundo inestable y contingente, saturado por el acervo de información que proporciona la internet. El maestro, de acuerdo con Bauman (2008), debe de ser un mediador entre este gran cúmulo de información y conocimiento.

Pedagogía, didáctica y evaluación: una triada en la formación de pensamiento crítico

Desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) colombiano, la pedagogía es entendida como el saber propio de cada maestro, que permite a los docentes orientar los procesos de formación; en otras palabras, es el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual es posible reconocer como atributos la *educabilidad*, que es la pregunta por el quién, es decir el sujeto; y la *enseñabilidad*, que es la pregunta por el qué enseñar, la razón epistemológica, o sea, el dominio de la disciplina que se enseña.

Conviene enfatizar en que, mediante estos atributos, la pedagogía tendrá como fondo la pregunta por la formación de seres humanos. De ahí que los saberes básicos que ha de tener el maestro sean, en primer lugar, la pedagogía, y en segundo, la disciplina que enseña.

En cuanto a la concepción de didáctica existe una dicotomía entre diferentes corrientes. Según la corriente francesa, se trata de los contenidos didácticos para ser enseñados; mientras que, para los alemanes, es una disciplina que se ocupa de la enseñanza y por tanto, no se restringe a los contenidos.

Cuando se habla del papel de la didáctica, Runge Peña (2013) la describe como conocimiento científico y/o conjunto de saberes prácticos que orientan la acción, que incitan al docente a una adecuada forma de estructurar el conocimiento y realizar su acción educativa.

De manera que en ello no sólo resulta relevante para la didáctica la pregunta por el qué enseñar (qué contenido enseñar), sino también preguntas referidas al cómo y por qué enseñarlo, dónde y cuándo enseñarlo, con qué métodos y con qué medios enseñarlo, con quiénes (formas sociales) enseñarlo, en qué marco institucional (¿Qué filosofía/propuesta pedagógica, religio-

sa, etc., orienta la educación? ¿Qué tan grande es el grupo de clase? ¿Cómo es el entorno material y el clima organizacional de la clase? ¿Cómo está organizado el tiempo y el espacio en la institución?) Y bajo qué condiciones antropológicas (sociales —¿a qué estrato o clase pertenecen? —, psicológicas, cognitivas —¿qué habilidades de pensamiento han desarrollado? —, culturales —¿a qué comunidades, grupos étnicos, etc., pertenecen? —) enseñarlo, a partir de qué acciones o esquemas de acción y de qué formas de secuenciación (forma de transcurrir de la clase) enseñarlo, cómo hacerle un seguimiento a lo enseñado (evaluación) y qué nuevas alternativas son posibles. (Runge Peña, 2013, p. 208)

Es posible inferir que la didáctica se enfoca en la comprensión de cómo disponer y llevar a cabo la situación de enseñanza, de tal forma que el estudiante pueda acceder al conocimiento por iniciativa propia -matética: el arte de aprender-. De ahí que sea relevante para la didáctica formular preguntas: el cómo y por qué enseñarlo, con qué métodos y con qué medios enseñarlo, con quiénes, entre otras.

Con relación a la pedagogía, De Zubiría Samper (2006) integra tres tipos de enfoques o estructuras del conocimiento pedagógico: heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante.

En el modelo *heteroestructurante*, la razón de ser del saber pedagógico es el maestro; este es sujeto reproductor no pensante. Por el contrario, en el enfoque *autoestructurante*, el estudiante es la razón de ser de la pedagogía. El enfoque *interestructurante* es la síntesis de los dos enfoques anteriores en el sentido de que asume, como factores determinantes, tanto el estudiante como al maestro mediado por el contexto.

Otro elemento en el acto pedagógico es la evaluación, la cual, de acuerdo con Álvarez Méndez (2014), debe ser una actividad crítica en la construcción del conocimiento. Según el autor, “necesitamos concebir y practicar la evaluación como otra forma de aprender, de acceder al conocimiento, y una oportunidad más de aprender y continuar aprendiendo” (pp. 75-76).

Frente a la función de la evaluación, Landazábal Cuervo y Pineda Ballesteros (2010) le otorgan el carácter de valorar a los actos de enseñanza y aprendizaje; así mismo presentan algunas contradicciones en la valoración de los aprendizajes, expresadas generalmente en la simple asignación de una calificación al dominio temático del estudiante, lo anterior como una herramienta a través de la cual el docente puede dar cuenta ante los directivos del proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues los procesos evaluativos son dictados y determinados por entes externos a las instituciones educativas, los cuales desconocen las realidades inmediatas locales y los procesos del aula.

Enseñar es diseñar estrategias para develar la lógica del conocimiento, con el propósito de generar un aprendizaje significativo (huella en el pensamiento) para así verificar el potencial adquirido por el estudiante y percibir el desarrollo de este por medio de la evaluación. Su finalidad principal es formar ciudadanos para la vida y el porvenir de la humanidad, cuyo gran reto es motivar el aprendizaje. La evaluación es un proceso sistemático y organizado, científico y contextualizado, con presencia de especificaciones o normas sobre los atributos que se pretenden valorar, para el oportuno juicio de valor y la toma de decisiones orientadas a mejorar la práctica educativa.

Mediante la evaluación, se puede motivar el desarrollo del pensamiento crítico, entendiendo por este, la capacidad de discernir de manera objetiva e imparcial ante una situación problema específica (Boisver, 2007). Es la capacidad de auto reflexión, fundamentada en la comprensión de los hechos, orientada a una decisión de creer y hacer.

Si bien el carácter formativo de la evaluación está estrechamente ligado al proceso pedagógico, es necesario advertir que esta no debe reducirse exclusivamente a la realización de un limitado juicio valorizado en una escala numérica, es decir, a la simple evaluación instrumental, y por el contrario, pensarse la evaluación con un carácter más formativo, realizando un análisis del proceso de aprendizaje del estudiante mediante la observación permanente de su proceso educativo (Jané, 2005).

Así pues, de acuerdo a Bravo Pemjean y Milos Hurtado (2007), pensar en la relación enseñanza-aprendizaje-evaluación implica cambiar de una práctica educativa centrada en los contenidos a una centrada en las habilidades; una que asume los contenidos como un instrumento para el desarrollo de habilidades de pensamiento específicas. Así pues, lo que se busca no es la memorización de hechos, personajes o procedimientos relevantes, sino que los estudiantes sepan qué hacer con esa información para comprender el mundo. Por tanto, es importante revisar que si no cambian los mecanismos e instrumentos de evaluación, no cambiaran las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Bravo Pemjean & Milos Hurtado, 2007). El problema reside entonces, en que si se continúa evaluando el dominio de contenidos en lugar del desarrollo de competencias; tanto docentes como estudiantes, continuarán fijando su atención y esfuerzos tan solo en la transmisión y adquisición de contenidos.

En la práctica educativa Chirinos Molero y Padrón Añez (2010) indican que "eficiencia" juega un papel importante en la calidad educativa, entendiéndose por esta, la capacidad para favorecer las oportunidades y los resultados del proceso educativo, cuya finalidad es desarrollar mejores personas. Tiene que ver con la acción de hacer correctamente las tareas; en el ámbito de la educación superior, es el logro de objetivos.

Chirinos Molero y Padrón Añez (2010) proyectan que para que el docente logre la eficiencia es necesario que asuma una actitud creativa, activa, responsable y emprendedora, dispuesta a superar limitaciones que el contexto le presente, lo cual generara en el estudiante respuestas inmediatas en pro del desarrollo de conocimiento con sentido crítico, reflexivo e interdisciplinario.

En este orden de ideas y con relación a la didáctica, más que un instrumento, es la construcción metodológica que posibilita a los maestros replantear sus prácticas pedagógicas para posibilitarle a los estudiantes diversas maneras de adquirir el conocimiento, resignificando sus aprendizajes.

El método ha tenido algunas transformaciones trascendentales con el paso del tiempo, esto debido a que de manera errónea se empezó a concebir como una fórmula, es decir, algo que está escrito y que funciona de igual manera para todos. Cuando esto ocurre, hace que en las aulas haya una dicotomía en el ejercicio de enseñar, porque más que algo lineal, el método es la base fundamental de lo que se pretende enseñar teniendo en cuenta el qué, cuál y cómo se dará ese conocimiento de manera dinámica, con el fin no solo de impartir algo nuevo, sino también que genere reflexión.

De acuerdo con los planteamientos que se han venido realizando, en lo tocante al desarrollo de un pensamiento crítico en el estudiante, resulta oportuno presentar la importancia del contexto como elemento apremiante que incide en la didáctica, la planeación y desarrollo de los medios de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante la situación planteada el concepto de contexto ha de ser comprendido de la misma manera en que el norteamericano fundador de la Pedagogía Crítica, Henry Giroux (2013), quien lo presenta en dos momentos: 1) inicialmente se halla el espacio geográfico en el que el individuo habita, 2) seguido de las estructuras socioculturales que los individuos han construido en el entorno, es decir, la red de significaciones que configuran la realidad del lugar (Giroux, 2013).

De todo lo anterior se desprende que el entorno pueda ser tenido como recurso pedagógico, esto debido a que no basta con hacer las planeaciones de la clase basados en el currículo, si no se tienen en cuenta las necesidades e intereses de la comunidad a la cual va dirigida, los aspectos familiares de los estudiantes, del rol que juegan los padres o acudientes de los estudiantes, el estrato socioeconómico, así como del tipo de escuela y los servicios con los que cuenta, entre otros.

Prácticas docente y aprendizaje

No obstante, las buenas prácticas de aula realizadas por el docente, además de estimular una adecuada cultura de aprendizaje, propician también mejores espacios de educación. Lo anterior es posible asociarlo con el concepto de desarrollo cognitivo, de la misma forma en como es entendido por Piaget y Vaca Uribe (2006), para quienes consiste en una modificación progresiva de los procesos mentales, los cuales además de ser el resultado de la maduración biológica, también son fruto de la interacción del niño con el ambiente.

En esta misma perspectiva, servirse del trabajo colaborativo entre estudiantes es una estrategia acertada para fortalecer y afirmar el aprendizaje de los mismos. Se debe entonces, analizar e identificar el aprendizaje entre pares, lo que para Vygotski es definido como zona de desarrollo próximo, la cual consiste en "la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial, según determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de adultos o en colaboración con pares más capaces" (Vygotsky, 1987, como se cita en Rodríguez Arocho, 2001, p. 265), es decir todas aquellas habilidades que la persona puede llevar a cabo, pero con la ayuda de alguien más capacitado o de un adulto; interacción relevante en el desarrollo de habilidades y estrategias.

De lo anteriormente dicho es relevante resaltar el papel de la interacción entre docentes para el proceso de aprendizaje. No obstante, se debe tener en cuenta también el concepto de andamiaje que proponen Wood et al. (1976), el cual hace referencia a todas las ayudas y herramientas que se proporcionan al estudiante para llevar a cabo una habilidad o resolver una situación problema. Y cuando estas ayudas sean removidas, el estudiante logrará tener más autonomía e independencia en la realización de sus labores.

Conclusiones

Dentro del análisis expuesto, es posible deducir que la didáctica no es simplemente la estrategia para cómo enseñar, es más que eso, es la conexión con la pedagogía. Igualmente, el docente no solo está sumergido específicamente en el acto educativo, pues este está presente también en lo humano, lo social y lo cultural de cada individuo (Zambrano Leal, 2015).

Así pues, para el mejoramiento de la educación en todos los niveles que conforman el sistema educativo, se hace necesario que la sociedad cuente con docentes eficientes para poner en práctica óptimos procedimientos y utilizar racionalmente los recursos de los que disponen, con el fin de acceder a mejores logros educativos (Chirinos Molero & Padrón Añez, 2010).

No obstante, esta eficiencia docente no debe ser comprendida como los estándares de eficacia dados por organismos de control y sus medidas estandarizadas, sino en el ejercicio de una labor docente segura y convencida de formar ciudadanos para la vida, que puedan y sepan identificar las necesidades educativas y ritmos de aprendizaje de cada alumno, de forma tal que se pueda emplear la didáctica adecuada para su aprendizaje y generar en este último el deseo y gusto por aprender.

Por otro lado, tenemos la evaluación que junto con el método, acompañan la didáctica y que además de constituir una estrategia a través de la cual se puede valorar el potencial adquirido por un estudiante, es también un proceso orientado al mejoramiento de la práctica educativa. Por todo lo anterior, se hace necesario que la evaluación sea un proceso diseñado desde las realidades y contextos propios de cada estudiante, de manera tal que los conocimientos adquiridos por este no estén medidos por sistemas o estándares homogeneizantes, que desconocen dichos contextos, procurando en el estudiante el desarrollo de habilidades para la vida, más que en la simple acumulación de contenidos temáticos.

La transmisión de contenidos intelectuales, éticos y culturales ha enmarcado el qué hacer del oficio docente, en el cual a través de la educación se marca el rumbo o lineamientos hacia los cuales las futuras generaciones deben mirar y centrar sus esfuerzos, es decir, proporciona y dirige los presupuestos ideales, y además acompaña al estudiante durante estos para alcanzar los objetivos establecidos. De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, el docente en la contemporaneidad debe además de orientar, seducir e invitar al alumno a querer y disfrutar el conocimiento, por tanto, el oficio docente se constituye también como un “conductor de almas” (Pulido Cortés, 2019).

Se hace necesario que los docentes, en conjunto con las instituciones, diseñen planes de mejora en el proceso de enseñanza–aprendizaje mediados por la didáctica, que no se desliguen de las realidades que están inmersas en los contextos, teniendo en cuenta que en las aulas cada día tienen más diversidad y un sinnúmero de situaciones que urgen replantear las prácticas pedagógicas. Por lo anterior se sugiere que el sistema educativo que incentiva una educación instrumentalizada que activa tan solo la memorización de contenidos y, en suma, ahoga el deseo de aprender, sea reemplazado por uno que apremie el desarrollo de habilidades y conocimientos mediante la reflexión del sujeto con su entorno o contexto.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

Álvarez Méndez, J. M. (2014). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Blanco Ilari, J. I. (2017). La desarticulación retórica del discurso filosófico. *Eidos*, (26), 15-42.

Boisver, J. (2007). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.

Bravo Pemjean, L., & Milos Hurtado, P. (2007). Evaluación de competencias en la enseñanza de la historia. *Íber. Enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (30), 51-62

Chirinos Molero, N., & Padrón Añez, E. (2010). La eficiencia docente en la práctica educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(3), 481-492.

De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio.

Ghiso, A. (2012). El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica. *Revista Educación y Ciudad*, (23), 57-66. <https://doi.org/10.36737/01230425.n23.75>

Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(2), 13-26.

Jané, M. (2005). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? *Revista de Estudios Sociales*, (20), 93-98. <https://doi.org/10.7440/res20.2005.06>

- Falatoonzadeh, R. A. (2012). La construcción del conocimiento como problema paradigmático para alcanzar la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 349-365.
- Landazábal Cuervo, D., & Pineda Ballesteros, E. (2010). Del instrumentalismo a las configuraciones didácticas: una nueva mirada hacia la disciplina. *Revista de Investigaciones UNAD*, 9(3), 25-43. <https://doi.org/10.22490/25391887.716>
- Ministerio de Educación Nacional, (2022). Pedagogía. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/80185:PEDAGOGIA>
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.
- Piaget, J., & Vaca Uribe, J. (2006). Pláticas sobre la teoría de la inteligencia. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (2),1-48.
- Pulido Cortés, O. (2019). Sobre el maestro, el entrenamiento, el cuidado de sí y el decir veraz. *Praxis & Saber*, 10(22), 9-18. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9303>
- Rodríguez Arocho, W. (2001). La valoración de las funciones cognoscitivas en la zona de desarrollo próximo. *Educere*, 5(15), 261-269.
- RungePeña, A.K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Revista Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Savater, F. (1997). El valor de educar.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). El rol de un tutor resolviendo un problema. *Revista de Psicología y Psiquiatría infantil*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zambrano Leal, A. (2015). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45-61. <https://doi.org/10.19053/22160159.4159>