



Didáctica universitaria y configuraciones didácticas, bases para la formación en la educación superior

Diana Patricia Escobar Gutiérrez*

Resumen

La finalidad de la universidad no es sólo “transmitir” una serie de conocimientos sino formar profesionales que sepan cómo resolver una serie de problemas en la sociedad actual, y esto es lo que busca la didáctica universitaria, por una parte, suplir las necesidades de los estudiantes y, por otra, indicar el camino que el docente debe seguir para lograr el proceso de formación del educando.

El docente que debe llevar a cabo el proceso de enseñanza posee una serie de configuraciones didácticas, las cuales son como el paso a paso a seguir para construir los conocimientos, y estas configuraciones son las que le permiten establecer los principios generales, desentrañar la naturaleza, causas, factores y condiciones para llevar a cabo el proceso educativo y el tratamiento metódico de los contenidos a ser impartidos.

Indagar las configuraciones didácticas que emplean los docentes en las prácticas de enseñanza en la educación superior permite valorar referentes como selección de contenidos, estrategias de comunicación, recursos, construcción metodológica, relación profesor - estudiante. Todo esto supone saberes, creencias, preconcepciones, desde los cuales el docente estructura y dirige la práctica educativa, jugando un papel primordial la didáctica, ya que indica las formas para llevar a cabo este proceso de construcción de conocimientos.

La configuración didáctica puede realizarse desde un discurso general, pero debe especificarse al interior de cada disciplina. Le corresponde a cada docente convertirse en investigador de sus propias

* Diana Patricia Escobar Gutiérrez es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá-Colombia), Bacterióloga de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá-Colombia). Docente Tiempo Completo de la Maestría en Didáctica –Universidad Santo Tomás. Docente hora cátedra de la Especialización en docencia universitaria – Universidad Militar Nueva Granada.

dpescobar@gmail.com

prácticas de enseñanza, no sólo para validarlas o reevaluarlas, sino para aportar en la reflexión que converja hacia la construcción del conocimiento.

Antecedentes

Una evidencia de la existencia de diversas maneras de entender y practicar la relación entre la disciplina y su didáctica, es el juicio expuesto por Forero y Pardo (1999), acerca de que “las universidades colombianas no tienen sistematizado un procedimiento para la formación de estudiantes y que el docente trabaja sobre creencias e intuiciones de cómo desarrollar las prácticas de enseñanza, las cuales ha ido estructurando en forma a veces consciente pero generalmente inconsciente” (p. 17).

Estos supuestos sobre los cuales trabajan serían las teorías implícitas o conjunto de conocimientos organizados, es así como “las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones” (Camilloni et al., 1996, p. 75). Los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado.

En el trabajo cotidiano de maestros y alumnos se debe promover el desarrollo del pensamiento analítico, creativo y crítico. Es en lo cotidiano de los procesos de enseñanza, en el compromiso que asuman maestros y alumnos, en la formación que se promueva en el aula donde la universidad puede transformarse, ya que es en el aula de clase donde se articula la educación. Camilloni et al. (1996, p. 70) explican que las acciones concretas que despliegan docentes y alumnos en los espacios educativos remiten a su vez a la necesaria articulación entre el discurso didáctico y el discurso pedagógico, cuyo estatuto teórico implica la construcción de una política social y cultural en el campo de la educación, que otorga sentido a la enseñanza.

Según lo anterior, se puede observar que didáctica y pedagogía se encuentran relacionados, ya que por una parte la pedagogía se pregunta para qué educamos, en tanto que la didáctica analiza por qué debemos educar de esta manera; de este modo, no se puede concebir una pedagogía sin didáctica, pues se caería en la mera teorización, y tampoco puede pensarse en una didáctica sin pedagogía, ya que se llegaría al puro instrumentalismo.

Desde sus orígenes, la universidad entregó las cátedras a personas de reconocido prestigio profesional cuyo saber y erudición fueran socialmente reconocidos, tanto en la formación humanística como en las ciencias básicas y en las tecnologías propias de cada profesión. En este contexto, la condición del saber se personalizaba en el profesional y en el ejercicio que éste hacía de la misma.

Esta manera de hacer docencia tipificó una relación académica en la cual la experiencia profesional del profesor generaba preguntas por el saber disciplinar y el conocimiento para ser resueltas en clase. Tal como lo plantea Ibarra (2000) “la universidad se convirtió en el campo en el cual el profesional docente, a través de sus relaciones académicas, realizaba la profundización y la búsqueda de la respuesta científica a las preguntas que le surgen en el transcurrir de su práctica profesional” (p. 27).

A medida que las universidades fueron vinculando profesionales formados en otros países, los estudiantes que luego se convertirían en docentes imitaban a su maestro tanto en la autoridad de la materia como en su estilo didáctico y personal. A pesar de haberse presentado este proceso de imitación de los modelos de las universidades del exterior, nuestras universidades mantuvieron la clase magistral convencional.

Actualmente se observa que la formación que se lleva a cabo en la educación superior muchas veces se concentra en la transmisión de conocimientos ya elaborados; se desarrolla un proceso de información, en el cual el objetivo es la producción de un profesional que cubra la demanda laboral, olvidando en muchos casos que la educación debe ser un proceso de formación, de ayudar a iniciar el camino hacia el pensamiento crítico y de construcción del saber.

Es así como se debe tener en cuenta que la finalidad de la educación del hombre es contribuir al logro de su formación humana, para lo cual posee la potencialidad de recibir educación y así adquirir diversos conocimientos sobre su naturaleza, origen y la construcción de otros conocimientos. Lucio (1989) opina al respecto que “la educación, en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o difusa, [el] crecimiento [de] sus miembros. Por tanto, la educación es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre” (p. 36).

Igualmente, aquí juega un papel importante la enseñabilidad, la cual es una característica de los conocimientos producidos por la humanidad y sistematizados en saberes, disciplinas o ciencias, los cuales portan en sí sus dimensiones: intelectual, ética y estética. “La enseñabilidad es intrínseca a cada

conocimiento, atraviesa el proceso propio de su devenir investigativo portando las notas de confiabilidad, validez, universalidad e inter-subjetividad que le son propias” (Lucio, 1989, p. 40).

De acuerdo con esto, se puede ver la importancia de distinguir los diversos procesos que se llevan a cabo en la formación como el educar y el enseñar, concluyendo así en lo que expresa Maíllo

Educar ya no es conducir, llevar, sino formar, desarrollar. Enseñar ya no es mostrar, sino estimular, promover, provocar, seducir. Aprender ya no es adquirir información, sino construir objetos de conocimiento con herramientas del propio pensamiento. El objetivo primordial de la enseñanza no es la eficiencia en el logro de los objetivos, sino el desarrollo de las habilidades del pensamiento, la observación, la comprensión, el análisis, la síntesis creadora, la solución de problemas y la habilidad de transferencia metodológica (2001, p. 65).

En las diferentes áreas disciplinares a los profesionales se les debe formar con las suficientes habilidades para resolver los problemas que se les presentan, criterio para la toma de decisiones y algo muy importante y que tal vez se deja de lado por la profesionalización, que es la relación con su comunidad. Sin embargo, muchas veces las estrategias de enseñanza no se adecuan a desarrollar estas habilidades, destrezas y criterios.

Desde la universidad se debe fortalecer en el futuro profesional valores y actitudes concernientes al Ser, al Saber y al Saber Hacer. La Universidad en el Programa Académico se promueve a través de la docencia, la investigación y la proyección social, en busca de nuevos conocimientos que amplían los campos de acción del profesional mediante el plan de estudios, el cual está integrado por núcleos temáticos enmarcados en los campos de formación humana y científica, permitiendo formar profesionales con alto sentido ético, comprometidos con su profesión, con la Institución que los ha formado, la sociedad y el país.

Es así como resulta relevante indagar, en el ámbito de la educación superior, las configuraciones didácticas que establece el docente para enseñar, entendidas éstas de acuerdo con Litwin (1997) como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p. 97). Resulta de interés para las respectivas Facultades y los Programas Académicos, pues permite conocer las estrategias de enseñanza empleadas por sus docentes, consideradas más efectivas para la formación de sus estudiantes, y se convierte en un aporte a la didáctica universitaria.

En relación con lo anterior concluye Litwin

Los docentes deben plantearse la necesidad de buscar otras formas de enseñar, en las cuales el estudiante asuma un papel más activo y creativo, más autónomo. Como consecuencia, algunos maestros están explorando activamente formas de enseñanza que buscan dar al alumno la posibilidad de crear, de plantear sus propias preguntas: que fomentan el asombro e incitan al pensamiento y a la creatividad. Formas de enseñanza que plantean sistemas de trabajo académico orientados a la práctica de la discusión civilizada, del respeto de la diferencia, de la participación, como manera de formar para la práctica de la democracia en la sociedad civil. Formas de enseñanza en las cuales el maestro no da respuestas, sino que hace preguntas, y responde a los errores y a las preguntas de los alumnos con otras nuevas preguntas (1997, p. 128).

De este modo, se deben retomar valores, fines y objetivos de la educación, para estudiar métodos, procedimientos, organización y medios de la obra didáctica, teniendo en cuenta que enseñar no es precisamente transmitir una cantidad determinada de conocimiento, sino dirigir un proceso de construcción del conocimiento, guiar al alumno para que este forme hábitos de trabajo físico y mental, para que se canalicen las aptitudes favorables al estudio, a la observación y al sentido crítico que son indispensables para el ajuste del individuo a cada una de las situaciones de la vida. El docente quiere hacer del estudiante un ser activo y razonador y pretende enseñarle a pensar. Es así como resulta importante elaborar investigación en torno al proceso de construcción de conocimiento, y en esto vale la pena tener en cuenta los planteamientos expuestos por Lucarelli, quien afirma que

el estudio de los procesos de enseñanza en el aula universitaria se constituye en campo de preocupación y desafío para los interesados en el análisis de la institución universitaria, de la calidad de sus prácticas y de sus resultados, en términos tanto de formación como de producción del conocimiento (2000, p. 35).

Asimismo, en relación al campo de la didáctica, Díaz (1995) afirma que la didáctica constituye en la actualidad el ámbito ignorado de la educación, frente a la relativa importancia y reconocimiento que tienen otros saberes pedagógicos. Señala al respecto que

existe tanto un grave desconocimiento de este campo, como una serie de reduccionismos. Algunas de estas problemáticas se desprenden de la exigencia que flota permanentemente sobre esta disciplina para dar respuestas técnicas sobre el actuar docente. Otras cuestiones se derivan de los prejuicios académicos y sociales que prevalecen en relación con el saber y el hacer didácticos (p. 9).

Igualmente Díaz, en relación a la concepción que maneja la universidad respecto de la didáctica, expresa lo siguiente

En esta perspectiva, es imposible pensar que en la educación superior (y universitaria) se presentan problemas didácticos, porque en este nivel, tal es su sentido implícito, sólo pueden existir problemas de índole científica. De este razonamiento se deriva una doble consecuencia: por una parte, quienes se dedican a este ámbito de conocimiento, no hacen trabajo científico, y por la otra, la didáctica no es un saber científicamente legitimado. En este punto, la ignorancia didáctica [o desconocimiento de la misma en la universidad] es promovida a través de modelos sociales –en concreto, políticas desarrollistas- que reclaman la reorientación global de prácticas escolares (1995, p. 17).

De este modo, surge el interés por indagar algunos aspectos referidos a las expectativas del docente en su quehacer pedagógico y en los procesos de enseñanza. Esto debido a que la didáctica universitaria es un campo de estudios reciente, cuyas primeras reflexiones sistemáticas se han desarrollado en las últimas décadas. El surgimiento de la didáctica universitaria se le debe a la profesora Viennot en 1976, quien en su tesis doctoral trabajó el problema del aprendizaje significativo a nivel universitario y pudo comprobar que éste no se estaba dando. Así, Viennot propuso la necesidad de constituir una didáctica universitaria, como lo explican Pérez, Gallego y Gallego (2000) “la universidad ha de conformarse como un espacio necesario de reflexión didáctica, en las múltiples dimensiones teórico metodológicas, en las que se le ha hecho constituir” (p. 18).

Actualmente muchos profesores universitarios continúan en el esquema tradicional de la transmisión-repetición de información especializada, lo cual muestra la necesidad del inevitable cambio de paradigma: “cambiar la intencionalidad de enseñar para repetir, por la de educar dentro de procesos pedagógicos y didácticos que posibiliten que las nuevas generaciones sean creativas, fundamentalmente como exigencia de un mercado [globalizado] por la competencia y la competitividad” (Pérez, Gallego y Gallego, 2000, p. 23). De ahí la importancia de este cambio, ya que la repetición memorística y al pie de la letra no ha sido, ni será, tipificada como una competencia cognoscitiva. Actualmente se habla de interpretar, argumentar y proponer, pues se trata de ser creativos y competentes.

Es así como se ve que la novedad de la didáctica universitaria como campo especializado entraña desafíos, a la vez que debe enfrentar las polémicas que se generan acerca de la necesidad de su existencia. Se espera que algunos de sus integrantes se motiven a realizar estudios similares, permitiendo ampliar y fundamentar, aún más, el hecho educativo.

Es importante reconocer a la didáctica universitaria como una disciplina que se va configurando lentamente a partir del reconocimiento de unas prácticas de enseñanza específicas, con características propias, que al recortarse en el hacer y en el análisis sistemático sobre la acción, se identifican como un

campo disciplinar en construcción. Ya que ésta les permite a los docentes reflexionar sobre los procesos de enseñanza, como lo sugiere Gimeno Sacristán (1981) “mejorar la calidad de la enseñanza, que creemos debiera ser un principio general en la formación y perfeccionamiento del profesorado, consiste en tomar conciencia de aquello que se hace y de si se tiene o no alguna razón válida para hacerlo” (p. 57).

Didáctica universitaria

La didáctica universitaria es una didáctica especializada cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria, desde donde se estudia el “proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión” (Lucarelli, 2000, p. 83).

Por otra parte, Dámaris (1999), también define la didáctica universitaria como “una didáctica especial comprometida con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función de las exigencias del contexto socio-político” (p. 111).

De acuerdo con esto, la didáctica universitaria se propone dos fines: uno es el formativo, es decir, el desarrollo de las capacidades del estudiante universitario; el otro es el informativo, que se refiere a la organización del conocimiento según sus necesidades, determinadas por su propia naturaleza y su contexto. Estos dos fines se relacionan entre sí y son inseparables.

La didáctica muchas veces es relegada, pues pocos docentes la asumen como tal, siendo necesaria para explicar el ser, el saber hacer y el cómo hacerse docente. Es importante que todo docente trate de responderse preguntas fundamentales como: ¿qué enseñamos?, ¿cómo lo enseñamos?, ¿qué debemos enseñar?, ¿qué debe ser y hacer la institución educativa? Y esta es una gran pregunta, pues la escuela es una institución fundamental en la construcción de la sociedad.

Al responder estas preguntas, que están claramente impregnadas de valores y comprometidas con la ética, se logra el propósito que se plantea la didáctica universitaria, que es el de superar la condición de profesores intuitivos e informadores por la de científicos, formadores y responsables de la calidad de los aprendizajes.

La didáctica aplica sus reglas por medio de la instrucción, que es el acto en que se confunden la intención del educador y la necesidad del educando. El educador necesita utilizar una serie de recursos personales para lograr la formación del educando, ya que la educación no es un mero proceso de transmitir el conocimiento indispensable en determinada formación, sino que también supone un proceso de formación humana.

De este modo, la enseñanza universitaria implica, según Dámaris,

un enseñante calificado; alumnos socialmente comprometidos y con inteligencias potenciales; aprendizajes como experiencias significativas en cada alumno; contenidos temáticos, de procedimientos y actitudes apropiados tanto para el desarrollo integral del futuro profesional como para el desarrollo científico y la puesta en marcha de currículos contextualizados y en permanente revisión (1999, p. 112).

Teniendo en cuenta todo lo que implica la enseñanza, y la importancia de la didáctica en ese proceso de formación, vale la pena también conocer cómo dentro de la didáctica universitaria encontramos diferentes aspectos que son objeto de estudio

la enseñanza universitaria como la función primordial, la formación del profesorado, la dinámica socio-cultural del aula, el ambiente universitario, la investigación didáctica, la producción y uso de materiales didácticos, los recursos de la enseñanza, el proceso de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes y la planificación de todo el proceso didáctico (Herrera, 1999, p. 112).

Todos estos planteamientos nos llevan a las configuraciones didácticas.

Las configuraciones didácticas

Las configuraciones didácticas son la expresión de las prácticas en la enseñanza universitaria, en las que confluyen no sólo los contextos sino también las construcciones personales de los docentes; este concepto lo explica Litwin (1997) de la siguiente manera “la configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p. 121). Ellas dan muestra del carácter particular de abordaje de un campo disciplinar, en tanto genera formas peculiares de prácticas en lo que respecta a la enseñanza y la manera como cada docente la organiza y lleva a cabo, reconociéndolas en sus contextos institucionales.

La configuración didáctica, tanto en lo que respecta al dominio del contenido como a la manera en que

el docente implementa la práctica, constituye la expresión de la experticia del docente, a través de una propuesta que no constituye un modelo para ser trasladado como un esquema para la enseñanza de uno u otro contenido.

El modo como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar es caracterizado por Camilloni et al. (1996) a partir de ocho momentos:

- 1) Tratamiento de contenidos.
- 2) Supuestos que maneja respecto del aprendizaje.
- 3) Utilización de prácticas meta-cognitivas.
- 4) Vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo disciplinar de que se trata.
- 5) Estilo de negociación de significados que genera.
- 6) Relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.
- 7) Utilización valorativa del error.
- 8) Utilización de la ironía o juego dialéctico en las exposiciones de determinados segmentos de la clase que busque especialmente generar contradicciones.

Estas configuraciones son las que se convierten en categorías de análisis de una investigación en didáctica universitaria, ya que por medio de ellas se pueden analizar aspectos tales como: acciones-actividades didácticas, conocimientos previos, planeación de la clase, procedimientos para el desarrollo de la clase, recursos, relaciones entre asignaturas y profesión, relaciones entre asignatura y plan de estudios, manejo del error, pregunta como herramienta didáctica; todos estos aspectos que forman parte de la configuración didáctica que emplea el docente en el proceso de construcción de conocimientos.

Analizar las configuraciones didácticas llevadas a cabo por el docente en el aula de clase permite que la docencia universitaria se fundamente en un sistema metodológico que sea coherente con los intereses y necesidades de los estudiantes y el saber que se enseña, con el fin de generar situaciones de aprendizaje formativas y transformadoras, en las cuales los estudiantes se comprometan con su estudio y construyan actitudes que les permitan enfrentar los retos de su profesión o disciplina.

Al respecto, Escobar y Torres expresan

El diseño y desarrollo de estrategias de enseñanza trasciende las decisiones aleatorias para configurarse como un conocimiento propio y singular de cada área, en el cual se integra y adquiere sentido la didáctica del saber, el currículo de formación y los problemas sociales y culturales pertinentes para ser trabajados por los estudiantes en su contexto, involucrando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las disciplinas y profesiones (2002, p. 38).

Conclusiones

Para concluir, podemos señalar que el aula de clase es un espacio al que los estudiantes vienen a aprender y los profesores a enseñar; por lo tanto, se convierte en un escenario interactivo donde surgen diferentes actividades de enseñanza para los estudiantes y el profesor. Las actividades, que son el elemento central del proceso de enseñanza, demuestran una variación amplia entre patrones, estilos y calidad.

Los educadores deben reflexionar sobre lo que es el proceso de enseñanza, cómo se realiza, cuáles son los factores y las barreras que le afectan, así como sus implicaciones metodológicas, ya que llevando a cabo esta primera reflexión mejorarán sus prácticas de enseñanza.

Al enseñar cada disciplina se debe reflexionar sobre los métodos, las actividades y los materiales que el docente debe utilizar para ilustrar los conceptos, explicar las nociones, hacer demostraciones a los estudiantes. Esta reflexión le permite al profesor establecer qué es lo enseñable de los contenidos y cuáles son los medios que facilitan a los alumnos la construcción de los conceptos, para así lograr la competencia que se persigue.

Finalmente, vale la pena señalar que el proceso de enseñar, desde la didáctica, no se debe entender como el seguir o cumplir rigurosamente un proceso, unas técnicas, unos pasos, ya que también el enseñar lleva consigo un acto social, histórico y cultural. Es por eso que resultan relevantes las investigaciones educativas en torno a cómo se lleva cabo el proceso de enseñanza en el aula de clase universitaria; conocer las configuraciones didácticas empleadas por el docente para lograr así percibir las, analizarlas y comprenderlas.

No se trata de ofrecer un modelo didáctico ideal ni normativo; por el contrario, el indagar sobre las configuraciones didácticas empleadas en el aula de clase tiene la intención de inducir al formador en una reflexión sobre su propia práctica y su forma de concebir el acto educativo en función del contexto y las situaciones particulares que enfrenta en su práctica como profesional de la educación.

Bibliografía

- Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Herrera, D. (1999). "La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad". *Revista electrónica inter-universitaria de formación del profesorado*, Vol. 2, No. 1, Zaragoza: AUFOP, pp. 107-116.
- Díaz Barriga, Á. (1995). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- Escobar, R. y Torres, G. (2002). *Elementos para la reflexión sobre la didáctica en las ciencias de la salud*. Bogotá: Cátedra Agustín Nieto Caballero.
- Forero, F. y Pardo, A. (1999). *Mejorar la docencia universitaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Ibarra, A. (2000). *Formación de profesores de la educación superior*. Bogotá: ICFES.
- Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (2000). "El asesor pedagógico y la didáctica universitaria: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas". En Lucarelli, E. *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, pp. 35-52.
- Lucio, R. (1989). "Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones". *Revista de la Universidad de la Salle*. Vol. 17, Julio: Universidad de La Salle, pp. 35-45.
- Maíllo, A. (2001). *Enciclopedia de didáctica aplicada*. Barcelona: Labor.
- Pérez, R., Gallego, R. y Gallego, A. (2000). "La universidad: un espacio para la didáctica". *Revista docencia universitaria*. Vol. 2, No. 1, noviembre, Universidad Industrial de Santander – CEDEDUIS, pp. 15-26.