

Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual

Miguel Zabalza Beraza *

Resumen

Partiendo del análisis tanto semántico como epistemológico del conocimiento didáctico y de su naturaleza disciplinar como cuerpo de conocimientos específicos y especializados sobre la enseñanza y el aprendizaje, el objetivo del trabajo es resaltar la importancia que la didáctica puede tener en el diseño de una nueva docencia universitaria. Cinco grandes aportaciones de la Didáctica universitaria se analizan: la aplicación real del principio del *lifelong learning* en los estudios universitarios; la posibilidad de centrar efectivamente la docencia en el aprendizaje de los estudiantes; la necesidad de generar espacios formativos ricos e integrales; el alineamiento de las instituciones universitarias con las nuevas políticas de calidad e innovación y la incorporación, en ese marco de mejora institucional, de nuevos enfoques y recursos formativos. Finalmente, se concluye resaltando la importancia de la Didáctica universitaria en la formación docente del profesorado de la Educación Superior.

Palabras clave: Didáctica. Teoría Didáctica. Enseñanza Universitaria.

* Doctor en Psicología y Pedagogía. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela (España).

Introducción: *a plea for excuses*

Es bien cierto que un título como el que encabeza este artículo deja muchos interrogantes en quien lo lee. En primer lugar la condición de “actual” resulta bastante inconcreta. Si alguien se acercara al texto dentro de 100 años podría suponer que lo que aquí se dice seguiría siendo “actual”, sin serlo. Tampoco la referencia a los “nuevos enfoques” deja la argumentación en un territorio definido. Igual que los momentos dejan de ser “actuales” por la fuerza inexorable del tiempo, los “nuevos enfoques” dejan pronto de serlo porque otros vienen a sustituirlos. Así que mi trabajo se sitúa en un espacio bien abierto y multidimensional. En el fondo responde bastante bien a eso que suele decirse de los conferenciantes: da lo mismo el tema que les propongas porque al final van a hablar de lo que les apetezca.

Sin embargo, les prometo que no me separaré en exceso de la temática inherente a la Didáctica Universitaria ni de los muchos e interesantes retos que nos plantea en la actualidad. Para no enredarnos en exceso en un discurso prolijo que se haga pesado, permítanme comenzar por enumerar esos desafíos en los que pretendo centrar mi aportación. Son 4:

- a) en primer lugar el sentido del propio nombre de Didáctica Universitaria.
- b) en segundo lugar, la Didáctica Universitaria como cuerpo de conocimientos especializados.
- c) en tercer lugar, las aportaciones que en este momento podrían hacerse desde la Didáctica Universitaria
- d) en cuarto lugar, qué supone ese nuevo giro que se le plantea: pasar de estar centrada en la docencia a estarlo en el aprendizaje.

Temas interesantes, como podrán entender. Unos más que otros, claro, en función de la particular mirada que cada uno de ustedes proyecte sobre este campo de la Didáctica Universitaria.

¿Por qué Didáctica Universitaria?

No es del agrado de todo el mundo la denominación que aquí se utiliza. Algunos preferirían evitar denominaciones sectoriales y quedarse en algo más abierto y flexible como “Docencia universitaria” bajo cuyo

paraguas cabe casi todo lo que se refiere a la enseñanza universitaria. Otros están más acostumbrados a hablar de “Pedagogía universitaria”, terminología habitual en el mundo francófono que tanto ha hecho por elevar el nivel científico y el prestigio de este campo disciplinar. Tal posición (la francófona) no es ajena a una cierta percepción de la *Didactique* como algo muy cercano a lo práctico y conductual (normalmente con escasa fundamentación científica). Justamente lo contrario sucede en Italia. Los didactas italianos luchan desde hace años por conquistar un espacio propio que les libere de las constricciones culturales y epistemológicas derivadas de su dependencia disciplinar primero de la Filosofía y posteriormente de la Pedagogía. Frabboni (1994), catedrático de Didáctica de la universidad de Bolonia, lo describe muy plásticamente. La causa de la dificultad de la Didáctica para construirse como entidad disciplinar completa está en su dependencia de la Pedagogía:

Ha sido la Pedagogía, hegemónica entre nosotros: ideológica y científica, metafísica y fundamentalista, hija de primer casamiento de la filosofía idealista. Ha sido ella la que se ha autolegitimado impropriamente como ‘madrstra’ de la Didáctica: expropiándola de su cabeza teórica (condición que, según ella, debe brillar sólo sobre su propio cuello) y marginándola a ser mera praxis, práctica privada de visión teórica. (FRABBONI, 1994, p. 4).

En el contexto anglosajón, siempre más pragmático y simplificador, la denominación *Didáctica* resulta prácticamente inexistente y sus contenidos se han desagregado constituyendo espacios con identidad propia. Así se refieren, como entidades separadas, a asuntos como *Currículo*, *Instrucción*, *Enseñanza*, *Aprendizaje*, etc.

En el ámbito español y, en general en toda Iberoamérica, la *Didáctica* ha ido sufriendo en estos últimos 25 años una fuerte transformación: hemos pasado de una presencia masiva y de gran influencia (llegó a haber quejas contra un supuesto *pan-didactismo* en la educación española) a quedar prácticamente relegada a consideraciones marginales y casi siempre de mero interés académico (oposiciones, etc.). Habitados como estamos a sucumbir a las nuevas modas hegemónicas hemos hecho un rápido y no siempre justificado trasvase de denominaciones y enfoques para abrazar de modo

entusiasta los postulados anglosajones más centrados en las denominaciones vinculadas al término *Currículo*.

Apenas si aparecen últimamente libros, ensayos o investigaciones bajo el rótulo de Didáctica.¹ Al menos en España es mucho más frecuente que los trabajos especializados aparezcan bajo denominaciones relacionadas con el currículo o lo curricular. No diré que haya sido un paso atrás. Pero, personalmente, tampoco estoy seguro de que haya sido un claro paso hacia adelante. En cualquier caso, los didactas españoles hemos vivido un claro proceso de transformación de los planteamientos. La Didáctica (en mayor medida que otros espacios pedagógicos) se ha visto enriquecida (ésta es la cara positiva del cambio) por los nuevos enfoques surgidos en los análisis políticos y sociológicos de la cultura y de la escuela. Pero ese cambio nos ha ido alejando, a su vez, (y ésta es la cara negativa) de los problemas próximos y cotidianos de la actividad docente.

De ahí que muchos didactas, incluso de entre quienes más nos hemos identificado con los enfoques curriculares, estemos añorando una recuperación de planteamientos más próximos a la Didáctica, en una visión renovada de la misma, obviamente. No se trata, desde luego, de abandonar o desconsiderar las importantes aportaciones que los enfoques curriculares y sociológicos han hecho a la comprensión de la enseñanza. El conocimiento pedagógico no avanza de esa manera. De lo que se trata es de rescatar lo que la Didáctica tenía de próximo, de práctico, de patrimonio conceptual bien asentado en el cuerpo profesional de los docentes.

Desde luego, nada más lejos de mi interés que formar parte de los adalides del “pan-didactismo”, el pensar que en el fondo todo es didáctica y son los especialistas en ese campo los únicos que pueden afrontar los temas docentes con solvencia. Si a algo nos vamos a referir aquí, no es tanto a la *Didáctica* de los pedagogos ni a la de los especialistas en Didáctica. También tienen su papel y de ellos y ellas va a depender mucho de lo que seamos capaces de mejorar en la docencia universitaria. Pero lo que tiene de bueno el hablar de *Didáctica universitaria* es que, en principio, se refiere a todo el profesorado, sea cual sea su especialidad o la materia que enseña. A lo que quisiera referirme es a la actuación didáctica del profesorado, a lo que tiene de didáctica nuestra actuación como docentes universitarios. Se trata de una dimensión de nuestra actividad que también constituye un objeto de estudio y de investigación pero no como algo reducido al

ámbito de los especialistas en Ciencias de la Educación, sino abierto a todo el profesorado.

Partamos, pues, de esa consideración. Todos los profesores y profesoras universitarias son didactas. Todos ellos y ellas enseñan y deben poseer las dotes (las competencias) que les permitan llevar a cabo esa tarea: el enseñar con eficacia. En ello radica uno de los puntos fuertes de nuestra identidad profesional. Seguramente también somos investigadores y algunos habremos asumido diferentes responsabilidades en la gestión de nuestras instituciones. Pero si hay algo que unifica nuestra función y nuestro desempeño profesional es que somos docentes. El hecho de que unos enseñemos unas materias y otros enseñen otras, el hecho de que unos formemos a un tipo de profesionales y otros formen a otros distintos, cambia los contenidos y quizás las formas de enseñar. Lo que no cambia es la función, ni el proceso a través del que esa función se ejerce, ni las condiciones básicas en las que debemos entender y desarrollar nuestra tarea docente.

Al hablar de docencia universitaria, no es infrecuente escuchar a algunos colegas que dicen, *“bueno, eso está bien a nivel general, pero en nuestra carrera las cosas son distintas”*. Efectivamente, puede que lo sean, que ellos lo estén haciendo de manera diversa (organizar las clases, evaluar, orientar a los estudiantes, etc.) pero no porque necesariamente hayan de hacerlo así sino porque ésa es la costumbre en su institución. O quizás porque no se han preocupado en formarse para poder hacerlo mejor. Como en tantas otras cosas de la vida, es mucho más lo que tiene de común la docencia de las diversas especialidades académicas que lo que tiene de distinto. Aunque, por supuesto, suele resultar más frecuente fijarse en lo distinto que hacerlo en lo común. Lo cual, al final, redundará en perjuicio de todos. Aprenderíamos mucho más si tuviéramos una visión holística de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Podríamos aprender los unos de la experiencia de los otros. Si lo vemos todo distinto, resulta difícil poder compartir.

Esa actividad docente que todos ejercemos como profesionales de la enseñanza universitaria es la que pretende analizar la Didáctica universitaria. Se genera así (o ésa es la pretensión) un espacio disciplinar específico con su propio objeto de estudio: los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Se trata de un territorio científico compuesto, como cualquier otro, de elementos conceptuales y de destrezas prácticas que son propios y distintos. O, como se prefiere decir ahora, de un marco de conocimientos

y *competencias* profesionales, en el que se integran y complementan tanto conocimientos teóricos como habilidades prácticas. Es Didáctica y es universitaria.

¿Qué es la Didáctica?

Una respuesta sencilla nos llevaría a decir que hablamos de Didáctica para referirnos al estudio y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Partamos de ahí, aunque analizar el espacio científico de la Didáctica resulta bastante más pantanoso. Según quien use y cómo se use el término “didáctica”, éste puede ser sustantivo o adjetivo; puede abarcar prácticamente todo el fenómeno educativo o quedar reducido simplemente a la trasmisión de contenidos instructivos; puede tratarse de una disciplina científica (con sus reglas generales y universales) o bien de una simple práctica referida al arte de explicar contenidos específicos a los alumnos. Esa dicotomía suele estar, también, presente en la versión que damos cuando nos preguntan a quienes enseñamos Didáctica, en qué trabajamos. Uno no tiene más remedio que hacer referencia a las dos “marcas” diferenciadoras de nuestra disciplina: “estudiamos las cuestiones referidas a la enseñanza”, o bien “se trata de cómo mejorar la enseñanza”. Ambas dimensiones, la sustantiva y la adjetiva, constituyen nuestra “imagen” más conocida. No resultaría fácil entra en mayores matizaciones.

“A lo largo de la historia de la pedagogía nunca ha sido tan grande como hoy el interés por la Didáctica”. Así comenzaba Blankertz (1981, p. 30) su análisis del término “didáctica”, para señalar a reglón seguido que, pese a ello, no se había logrado un suficiente grado de precisión en cuanto a su significado. Se aplica a tantas cosas el término didáctica o didáctico que ello trae como consecuencia que éste vaya perdiendo precisión.

Se podría aplicar aquí el principio comunicacional de que a mayor frecuencia de uso de un término, mayor amplitud de acepciones va adquiriendo (esto es, se usa para referirse a más cosas) y con ello más se va difuminando su contenido y precisión semántica. Eso ha sucedido probablemente con el término “didáctica”: a medida que se ha ido haciendo más frecuente el empleo del término (al menos, en nuestro contexto), más se ha ido difuminando la delimitación entre lo sustantivo y lo adjetivo en su contenido. Y ante tanta borrosidad semántica, parece natural la progresiva

aparición de nuevos términos que le disputan el campo (por ejemplo currículo), así como la hipertrofia de otros términos que llegan a incorporar a su espacio semántico gran parte de los significados que venían siendo propios de la Didáctica (por. ejemplo “enseñanza”, “tecnología didáctica” etc.). Para aclarar un poco el territorio de la Didáctica, podríamos hacer una aproximación al mismo en dos niveles: desde lo que se entiende por Didáctica en términos genéricos (su acepción vulgar o común) y la versión que se da del término desde los ámbitos especializados (concepto o definición culta de Didáctica).

La Didáctica en el lenguaje común

Una forma habitual de clarificar el sentido de las palabras es recurrir a los diccionarios o, en plan más sofisticado, a las etimologías. Desde esa perspectiva la didáctica y lo didáctico se refieren (como sustantivo o adjetivo) a *actividades relacionadas con la enseñanza o la transmisión de ideas*. Ideas a las que, por alguna razón, se pretende que los receptores presten atención. Una cosa es “didáctica” cuando está preparada para que resulte fácil el entenderla o aprenderla.

La idea de “didáctico/a”, estuvo inicialmente vinculada a diversas formas de representación teatral en las que se transmitía un mensaje a aprender (en ese sentido diferenciaban, por ejemplo los griegos, entre los géneros épico e histórico, fundamentalmente narrativos, y el género didáctico cuyo sentido era transmitir ideas o valores reconocidos: así las epopeyas didácticas “*Las obras y los días*” de Hesíodo donde se transmitían enseñanzas sobre la agricultura, la vida doméstica, etc. o la “*Teogonía*”, del mismo autor, donde se explicaba el origen de los dioses). Este sentido teatral se mantuvo durante gran parte de la historia (el sentido didáctico de los textos y actuaciones de la liturgia católica, por ejemplo en los *Autos Sacramentales*, y en ciertas formas teatrales de “pedagogía popular”, etc.). Aún hoy día se habla de un *paradigma dramático* para explicar la naturaleza de la actividad docente como “actuación” (los profesores seríamos una especie de “actores”), la organización de las tareas como “*coreografías*” y la de las clases como *escenarios* (OSER; BAERISWYL, 2001).

Pero el lenguaje común suele dar, al referirse a la Didáctica, más importancia a lo adjetivo que a lo sustantivo. En ese sentido lo “didáctico”

adquiere mayores matices y se opone a otras formas de enseñar, decir, transmitir etc. que podríamos calificar como “no didácticas” o “poco didácticas”. Lo didáctico refleja así la aplicación de un cierto criterio (de intencionalidad, de calidad, de modo) sobre la actividad de enseñar, explicar, decir.

En el Diccionario de la Real Academia Española (1970), Didáctica es el “arte de enseñar”. Y actuar “didácticamente” es un adverbio que se refiere a un modo de desarrollar una actividad “de manera didáctica, propia para enseñarla”. Es decir, es “didáctico” aquello que es adecuado para enseñar e instruir. En definitiva se trata del *arte de hacer las cosas* de tal manera que sean *fáciles de aprender*. Así, por ejemplo, se habla de *poesía didáctica* para referirse a aquella destinada a servir de recurso nemotécnico para facilitar el aprendizaje de los diversos formatos poéticos. La Didáctica, tomada en este sentido, se refiere también a la selección y presentación de cuestiones o argumentos que sean valiosos por sí mismos (ya desde Platón la *literatura didáctica* se diferenciaba de la convencional en que la didáctica trataba asuntos valiosos; esa idea se ha seguido manteniendo hasta nuestro días tanto en el arte, “conciertos didácticos”, como en el cine, “cine didáctico”, “documentales”) y que por tanto se presenten como contenido que merece la pena aprender.

En resumen, los dos ejes fundamentales de la acepción común de la Didáctica se refieren, por un lado, a la enseñanza en términos genéricos y, por otro, a una serie de características que dicha enseñanza debe poseer para ser “didáctica” (facilitación del aprendizaje, presentación de los contenidos de forma adecuada y adaptada a los sujetos, inclusión de contenidos valiosos, etc.).

La Didáctica en el lenguaje técnico

El *concepto culto o técnico* de Didáctica requiere un mayor ejercicio de discriminación terminológica. Aunque el procedimiento también tiene sus detractores (SAÉNZ BARRIO, 1994), proceder a revisar las diversas definiciones dadas por los autores y/o tratadistas de la Didáctica suele ser el mejor procedimiento para clarificar qué dimensiones abarca este espacio disciplinar. Cabe entender que en la configuración de un campo disciplinar, las definiciones juegan un doble papel: han de *circunscribir*

lógica y topográficamente ese campo (señalar cuáles son sus límites, qué cosas estudia, con qué otras disciplinas se relaciona, cuál el espacio que ocupa entre las diversas ciencias, etc.) y a la vez dar cabida en él, *inscribir*, a los contenidos que lo ocupan sin dejar fuera de él nada que sea importante para entender la realidad que se pretende estudiar (esto es, determinar la dimensión semántica del campo definido: qué contenidos incluye, qué matizaciones adquieren esos contenidos en cuanto pertenecientes a ese campo, etc.). De ahí que sea importante, aunque no tiene sentido en este momento hacerlo, tener en cuenta las definiciones de la comunidad científica que trabaja la Didáctica para extraer de ellas la “imagen” culta de la Didáctica, sus contenidos y sus límites.

La visión que han dado de la Didáctica los autores que la han estudiado varía mucho de unos a otros. En algunos casos se pretende establecer su estatuto epistemológico: es una ciencia práctica y aplicada, o sea, una teoría de la praxis docente (TITONE, 1974); es una teoría general de la enseñanza (TOMASCHEWSKY, 1966); es el estudio de las diversas maneras de enseñar (JACQUINOT, 1977); es un conjunto de técnicas [...] (NERICI, 1969); es una doctrina general de la enseñanza (STOCKER, 1964), es una metodología de la enseñanza (CLAPARÉDE, 1964), etc.

En otros casos se pretende aclarar su sentido y para lo que sirve: ciencia que tiene como objetivo la dirección del proceso de enseñanza hacia fines de eficacia formativa e instructiva (TITONE, 1974); disciplina que estudia el proceso formativo justamente en aquello que aporta de formativo (PACIOS, 1981); actuaciones orientadas a conducir al educando a la adquisición de hábitos, técnicas y conocimiento que lo aproximen a una formación integral (LARROYO, 1980); es la organización de situaciones de aprendizaje capaces de propiciar mejoras cognitivas, afectivas y psicomotrices (LAVALLÉE, 1973).

El nivel de elaboración teórica de una ciencia o una disciplina suele venir reflejado en el grado de precisión y homogeneidad de la estructura conceptual que maneja. Tal situación es solo conseguible en un *estado avanzado* de las ciencias y tal *estado* suele requerir un prolongado periodo de consolidación a través del cual tales conceptos se van depurando sobre todo desde la perspectiva de ir adquiriendo soportes cada vez más legitimados científicamente (más asentados en doctrinas firmes y/o en hechos comprobados). En algunas áreas científicas ese progreso suele implicar

también un progresivo mayor *consenso* entre los especialistas en cuanto al contenido y sentido de los diversos conceptos, pero no siempre sucede así (hasta podría ponerse en duda que ésa sea una posibilidad real e incluso valiosa en el campo de las ciencias sociales) e, incluso, cabría suponer que en disciplinas como la nuestra es el *debate* entre especialistas una de las formas de consolidación de la propia riqueza interna de su estructura conceptual.

Así pues, tomando en consideración los diversos matices que se incorporan como fruto del debate entre posiciones diversas, la Didáctica de las definiciones es *ciencia* y es *técnica*; es *arte espontáneo* y es *proceso planificado*; es *teoría* y es *norma*; es *análisis* y es *prescripción*; es *doctrina* y es *procedimiento*. La visión que dan las definiciones no es, con todo, excesivamente contradictoria.

En resumen, la idea subyacente a la visión culta de la Didáctica (tal como la describen los especialistas) es que se trata de una *ciencia práctica*. En la mente de la mayor parte de los autores está clara la idea de que no se trata de una disciplina especulativa sino basada en hechos constatables y, hasta cierto punto, controlables que han de ser manejados con rigor. Y por otro lado, que tampoco es ciencia en el sentido estricto o convencional del término: la propia naturaleza humana y dinámica del objeto que estudia y el sentido axiológico de la acción didáctica la separa de una orientación hacia la explicación dura, centrada en relaciones de causalidad y en leyes generalizables. Es, antes de nada, un conocimiento destinado a la intervención: una “teoría práctica” como las ha denominada Moore (1981).

Esas definiciones también concretan los contenidos de que trata la Didáctica. En este caso los elementos básicos del contenido de la Didáctica (las *common places* de la disciplina) se repiten constantemente de unos autores a otros: la institución escolar, la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción, la formación, los métodos de enseñanza, las materias escolares, los recursos didácticos, el profesor y el alumno, las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos, la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales etc.

En resumen la Didáctica actual es ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo estudiarlos, cómo diseñar otros nuevos, cómo llevarlos a la práctica, como mejorar todo el proceso. Y ahí radica el interés básico de su proyección sobre la enseñanza

universitaria. Ojalá pudiéramos seguir diciendo aquello que escribía Comenio sobre la Didáctica hace 4 siglos. Según su definición la Didáctica era *El arte fundamental para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal manera que no pueda por menos que obtenerse resultado. Enseñar rápidamente, sin molestias ni tedio alguno para el que enseña ni el que aprende, antes al contrario con el mayor atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente ni con meras palabras, sino encauzando al discípulo a las verdaderas letras, a las suaves costumbres, a la piedad profunda* (COMENIO, 2000).

Vista en perspectiva desde esa época para acá, la Didáctica ha perdido optimismo e ingenuidad y ha ganado, afortunadamente, en empirismo, en aproximación a la complejidad de las realidades que constituyen su campo de estudio. La consideración de los temas desde una perspectiva ideal (“*iuxta propria principia*”) ha dejado paso a consideraciones fenomenológicas (los eventos que constituyen la realidad). Se parte menos del “deber ser”, de los “*a priori*” pedagógicos (cómo deben ser los sujetos educados o instruidos, cómo se han de definir los conceptos, cómo se debe enseñar, cómo han de funcionar las escuelas, etc.) para buscar nuevos contextos de legitimación (qué teorías hay disponibles para cada proceso de explicación o intervención, qué resultados se han encontrado en las investigaciones sobre ese tema, qué tipo de constancias pueden extraerse de la experiencia contrastada del profesorado, qué tipo de funcionalidad es esperable de tal o cual propuesta, etc.).

La Didáctica actual es básicamente un proceso de recuperación y procesamiento de conocimientos (provenientes de estudios hechos desde la propia disciplina o desde otras disciplinas vecinas) y de toma de decisiones sobre la base de dicha información. Es también un proceso de sistematización de conceptos, teorías y estrategias de acción. La Didáctica y los didactas del S.XXI, pertenecientes a todas las disciplinas del arco académico, nos veremos abocados a enfrentarnos a una constante avalancha de datos, instrumentos y conclusiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre los factores que le afectan. Datos e hipótesis que provendrán de muy diversos frentes (de la neurociencia a la antropología, de la psicología a las teorías de la organización etc.) incluido, desde luego, el de la propia Didáctica como espacio de investigación y creación de conocimiento.

Sea cual sea el estatuto epistemológico que se predique de ella (ciencia, tecnología, arte o todos ellos a la vez) lo que resulta cierto

e inminente es que se espera que resuelva problemas en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que genere estrategias de acción capaces de mejorar cualitativamente dichos procesos, que desarrolle un cuerpo sistemático de conocimientos y métodos capaces de incidir en el quehacer docente dondequiera que éste se lleve a cabo. En definitiva, que tenga algo que aportar en la “optimización” de las condiciones y procesos de aprendizaje (FERNANDEZ PEREZ, 1977).

Aunque los nuevos planteamientos postmodernos insisten en la naturaleza borrosa de los espacios disciplinares, la consideración tradicional de qué era una disciplina solía partir de la idea o principio de que toda ciencia o disciplina científica ha de poseer y cultivar un campo conceptual propio. Esto es, las disciplinas, estudian asuntos o temas que les son propios (su objeto) y lo hacen de una manera que resulta diferente a la de otras disciplinas. Al decir de Shulman (1986), las disciplinas “conversan” con un cierto espacio de la realidad proyectando sobre él sus propios dispositivos conceptuales y metodológicos de forma tal que son capaces de describirlo y elaborar modelos que los representen. En algunos casos, cuando se trata de disciplinas prácticas (tecnologías) no resulta suficiente la descripción del objeto estudiado sino que el propósito de la disciplina es intervenir sobre ese espacio de la realidad para transformarlo (PÉREZ GÓMEZ, 1982, lo denominó “vertiente proyectiva” de las disciplinas tecnológicas). Como señalaba Gartner (1970, p. 23):

La Didáctica, dice, ha de ofrecer indicaciones, principios y normas para la realización de una buena enseñanza: para ello posee una dinámica normativa. Normas que en cuanto no resulten de la ética, surgen de las condiciones dadas por la realidad de la enseñanza. La investigación y descripción analítica de esa realidad es pues la segunda tarea de la Didáctica general. La dimensión descriptiva y la normativa de la Didáctica muchas veces correrán a la par. La separación entre “ciencia didáctica” que sería la faz teórico-investigadora y “doctrina didáctica” por la que se quiere comprender la Didáctica aplicada no es necesaria ni fructífera. Ambas no son más que distintos aspectos de la Didáctica.

En cualquier caso, una disciplina, en la medida en que se pretende autónoma (esto es, no reducida a una mera “estructura de aplicación” de saberes prestados) ha de poseer sus propias fuentes de conocimiento (tanto en lo que se refiere a modos o modelos de penetración en la realidad que estudia, como a sistemas de elaboración de los datos obtenidos, a la elaboración de propuestas de acción y a los procesos de refrendo y contraste empírico de su sentido, viabilidad y eficacia). Al final, como señalaba Popper (*apud* ANTISERI, 1977) lo que distingue a una disciplina no es su objeto (que es, casi siempre, un objeto compartido) sino el tipo de problemas que ayuda a resolver. Todos sabemos que las disciplinas figuran en el universo científico por razones varias (razones históricas, por conveniencia de los responsables políticos, por motivos de empleo, por circunstancias coyunturales y de moda, por presiones de los colectivos profesionales etc.). Las fronteras entre las disciplinas son cada día más difusas. Y su denominación un suceso puramente coyuntural y relativo a culturas y tradiciones académicas específicas (ya vimos cómo eso es, justamente, lo que acontece con la Didáctica).

En ese contexto de *postmodernidad líquida* parece hasta cierto punto vano cualquier intento de justificar la propia existencia y legitimidad de una disciplina sobre la mera pretensión de definir un campo como propio, específico y exclusivo. O pensar que se podría dar identidad a un espacio disciplinar sólo con construir una definición biensonante. Situados como estamos ante realidades y problemas complejos, lo único que cabe hacer, pienso yo, es apostar por la interdisciplinaridad. El tipo de problemas que han de resolver las ciencias de la educación poseen unas características tales que no es posible su abordaje salvo con modelos epistemológicos y científicos abiertos y a través de trasvases constantes de niveles de análisis, procesos, métodos y recursos de unas disciplinas a otras con el objetivo común de configurar campos de conocimiento e intervención compartidos.

No se entienda con ello que, desde mi perspectiva, no existan límites o no se pueda señalar con una cierta claridad qué es y para qué sirve la Didáctica. Lo veremos en los siguientes puntos de este artículo. Puede hacerse ese trabajo de circunscripción, pero desde luego no para establecerlo como campo exclusivo. La enseñanza general y especial, el currículum, las técnicas de instrucción, los medios y la tecnología didáctica, la formación del profesorado, etc. son espacios “propios” de la Didáctica. Lo son porque la Didáctica los estudia y hace propuestas de intervención y de optimización

y lo hace desde una perspectiva particular: la que integra un *discurso pedagógico* (con componentes axiológicos, ideológicos, etc.) y un *discurso técnico* (con componentes teóricos y operativos) en la *praxis* educativa. Desde esa perspectiva, y teniendo en cuenta la amplitud y complejidad de los fenómenos que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta lógico y necesario que sobre el mismo espacio reviertan saberes, disciplinas y profesiones de muy diverso signo. Lo cual ni resta identidad, ni tiene por qué suponer indefinición académica.

Ésta es, de alguna manera, la síntesis de mi idea-concepto dinámico de la Didáctica en el momento actual. Una disciplina en la que, aunque no deje de ser una cuestión importante, importa menos destacar los límites de su propio territorio que resaltar la necesidad de establecer fuertes relaciones con los otros espacios disciplinares próximos (hemos pasado tanto tiempo tratando de identificar lo que nos separaba de las otras disciplinas pedagógicas y psicológicas que seguramente habrá de costarnos buen tiempo y esfuerzo volver a descubrir lo que nos une y aquello en lo que podemos-tenemos que trabajar juntos). De ahí que sea preciso recoger, antes que nada, el sentido de la interdisciplinaridad que sitúe a la Didáctica como ciencia específica en un marco más general de integración de ciencias diversas. Sólo a través de sinergias conceptuales y metodológicas se puede dar, hoy día, una respuesta aceptable a los problemas tan complejos que plantean el aprendizaje y la formación: planificación y desarrollo curricular; análisis en profundidad de los procesos de aprendizaje; diseño, seguimiento y control de innovaciones; diseño y desarrollo de medios y recursos en el marco de las nuevas tecnologías educativas; procesos de formación y desarrollo del profesorado; programas especiales de instrucción, etc. Todos estos hechos-problemas requieren de un sistema orgánico de informaciones, decisiones, recursos y controles de muy diversa índole. Requieren, por tanto, de la participación de un conjunto de operadores (conceptuales, estratégicos, tácticos) que actúen según un proyecto científico conjunto. Únicamente desde esa perspectiva podemos plantearnos cuáles son los problemas que la Didáctica ayuda a resolver (y no perder demasiado tiempo en intentar blindar los espacios que pretende poseer en exclusiva).

¿Un nuevo papel para la Didáctica Universitaria?

Si hasta aquí hemos hablado de Didáctica, pasemos ahora a hablar de la Didáctica universitaria.

Visto en perspectiva, el principal problema de la Didáctica ha estado siempre relacionado con un supuesto “ateoricismo”: hacer didáctica, se venía a decir, es sumirse en planteamientos demasiado prácticos y apegados al terreno. Algo así como crear recetas útiles para docentes. Una visión excesivamente practicona de la acción docente pone en primer lugar la técnica, la norma (lo que, supuestamente, habría que hacer) sobre los análisis conceptuales y la justificación doctrinal o científica de la actuación que se lleva a cabo. En ese sentido, ha venido bien la incorporación de las corrientes curriculares para refrescar los planteamientos. El currículo, sus bases teóricas, su fuerte vinculación a factores sociológicos, psicológicos y epistemológicos ha revitalizado la forma de ver las instituciones universitarias y su función formativa. Se trata de herramientas aptas para rescatar la acción educativa de los estrechos cauces tecnológicos en los que estaba sumida. Las cuestiones vinculadas a los “por qué” y “para qué” revitalizaron el más estrecho territorio de los “cómo” en el que la Didáctica venía operando.

Pero no hay cara sin cruz. La renovada saturación sociológica, política o antropológica que facilitan los análisis curriculares ha traído como consecuencia un notable alejamiento de la tradición práctica. Los análisis políticos o los debates abstractos sobre modelos y paradigmas han relegado a segundo término las actuaciones relativas a las cuestiones más prácticas de la organización del proceso de enseñanza o de las metodologías y recursos didácticos. El progresivo nivel de abstracción en el que se han movido los discursos curriculares les ha ido restando, a la vez, capacidad de resolución de problemas prácticos cotidianos. Y aquí es donde sentimos, de nuevo, la necesidad de reconstruir un nuevo discurso didáctico como ese espacio disciplinar comprometido con el diseño e implementación del “quehacer didáctico”, es decir, ese conjunto de actuaciones que ocurren en cada “aquí y ahora” de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tres ventajas notables le veo a una recuperación estratégica de la Didáctica frente a las teorías curriculares en el momento actual:

- a) el retorno a planteamientos prácticos y próximos a la acción que se desarrolla en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No se renuncia

a las aportaciones de los análisis teóricos pero sin enredarse en un laberinto de formulaciones abstractas que impida llegar a la toma de decisiones concretas en situaciones reales;

- b) la posibilidad de construir un discurso cada vez más integrado y sinérgico entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Curiosamente, lo que ha sucedido en estos años es que a medida que los especialistas en disciplinas concretas han ido construyendo su propio discurso didáctico sobre parámetros necesariamente prácticos y concretos, los didactas generales (ahora centrados en los análisis curriculares) nos hemos desplazado hacia discursos, con frecuencia, demasiado abstractos y genéricos;
- c) la posibilidad de abrir el propio discurso didáctico (obviamente, un tipo de discurso menos abstracto y complejo) a profesores no pedagogos, o no especialistas en educación. Al final, si el objetivo último de la Didáctica es mejorar la calidad de la enseñanza, resultará necesario reducir en lo posible la complejidad de los análisis y acrecentar la viabilidad de las propuestas generadas desde los mismos de manera que no se conviertan en un espacio críptico y reservado a los dominadores de la “jerga” especializada.

En el caso de la enseñanza universitaria, que tradicionalmente ha sido un erial en cuestiones pedagógicas, este triple esfuerzo es más importante y necesario, si cabe. Ha arraigado con fuerza en la universidad la idea de que para enseñar no hace falta saber Pedagogía, basta con dominar bien la materia que se pretende enseñar a los estudiantes. Romper esa convicción no resulta fácil, menos aún si los especialistas en Didáctica aportan sólo elucubraciones saturadas de una “jerga” incomprensible o análisis de los que resulta difícil extraer conclusiones prácticas. Precisamos decir cosas que ellos y ellas, nuestros colegas en la docencia universitaria, entiendan y les sean útiles; construir entre todos propuestas que, al menos en términos generales, sean viables. Y, en definitiva, hacerles llegar la idea de que todos ellos se sientan “didactas”, incluso investigadores en Didáctica, porque, al fin y a la postre, todos ellos están haciendo didáctica en sus clases y todos están comprometidos con mejorar la calidad de sus prácticas didácticas.

Hace unos años un colega y amigo de la Universidad de Barcelona me pidió que le prologara un libro suyo sobre Didáctica. Me pareció un reto interesante y que me daba la oportunidad de insistir en la necesidad

de descender de los discursos generales y especulativos a discursos más prácticos y próximos. Así que le ofrecí una reflexión sobre varios retos que en mi opinión debería afrontar la Didáctica universitaria. Me gustaría recuperar aquí uno de los párrafos de aquel texto. Escribía entonces y sigo pensando ahora que:

La didáctica especulativa, la didáctica basada en principios generales surgidos en otros ámbitos científicos, la didáctica 'normativa' (construida sobre la descripción de técnicas, recetas o recomendaciones) nacida de la experiencia y el sentido común, etc. constituyen etapas de la particular biografía de nuestro ámbito científico. Constituye la expresión de una subsidiariedad radical con respecto a otros ámbitos científicos más consolidados (la Psicología, la Sociología, etc.) y a otros hábitos intelectuales dentro de la propia Pedagogía (la tendencia a la especulación filosófica, la tendencia a establecer normas de acción desde los principios y valores generales, la tendencia a la construcción de discursos teóricos no sustentados en análisis contrastados de prácticas pedagógicas).

La estructura habitual del discurso pedagógico (y por derivación también del discurso didáctico) ha solido ser la siguiente: [...] teoría – práctica – teoría. La práctica se reconoce, se analiza, se construye y reconstruye desde la teoría. El gran peso de los teóricos en la tradición pedagógica ha hecho que acabe prevaleciendo un modelo de aproximación a la realidad en el cual predominan los discursos abstractos y nominalistas, basados más en convicciones que en hechos contrastados.

Sin embargo, en mi humilde opinión, la Didáctica ha de ser capaz de asentar sus aportaciones en una dialéctica epistemológica en la cual el predominio fundamental corresponda a la práctica. Nuestros discursos y aportaciones deberían construirse desde una estructura más próxima al siguiente esquema: [...] práctica – teoría – práctica. En este caso, la teoría se acomoda más a las condiciones de la práctica, surge

como una construcción que se justifica a partir del estudio de las prácticas y viene condicionada por las características y factores, por la complejidad, que caracterizan esas prácticas (ZABALZA, 1993, p. 12).

A la postre, lo que quiero decir es que más que ningún otro tipo de enfoque, la Didáctica universitaria se basa en las prácticas. Es a través del estudio de la práctica, del contraste de los resultados obtenidos, del análisis de las concepciones y supuestos desde los que se ha llevado a cabo, etc. como se va construyendo el conocimiento didáctico. Eso supone que la mejor manera de formarse como docente (sin olvidar esos conocimientos generales y de fundamentación que servirán de base previa al ejercicio de la docencia) es el análisis y revisión de la práctica real. No es que uno haya de aprenderlo todo de su propia práctica, como si fuera el único referente de conocimiento de que podrá hacer uso. También existe conocimiento didáctico acumulado, como en cualquier otra disciplina. Pero es un conocimiento que se ha ido construyendo a partir de la práctica, de nuestra práctica y de la práctica de los demás, de la que se hace ahora y de la que se hizo y se estudió en otras épocas. Pero incluso así, no deja de repetirse, hoy en día, la importancia de revisar la propia práctica, de reflexionar sobre ella. En ello radica nuestra mejor garantía para ir mejorando nuestras competencias como docentes.

Estamos, sin duda, ante uno de los principales retos que la Didáctica universitaria puede asumir de cara a la transformación profesional de los docentes y la mejora de la práctica formativa que desarrollan. Una de las condiciones fundamentales para la mejora de la calidad de la docencia universitaria radica, a mi humilde entender, en hacer posible que se produzca un cambio sustantivo en la configuración de la identidad profesional de los docentes universitarios. Esto es, el paso de ser “*especialista de la disciplina*” a ser “*didacta de la disciplina*”. Tanto la legislación, como las orientaciones para la mejora de la calidad de la docencia, o la literatura internacional vienen insistiendo durante los últimos años en este punto (*the shift from teaching to learning*, se le ha llamado). En definitiva se trata de trasladar el punto de apoyo de la actividad docente de la enseñanza (de estar centrada presentar la información, explicarla, proponer actividades, evaluar) al aprendizaje (organizar las condiciones del proceso de enseñanza para que los estudiantes puedan acceder al nuevo conocimiento que les proponemos, desarrollar guías y recursos que les ayuden, tutorizar su proceso de aprendizaje). No es un

salto fácil de dar. La “didáctica de...” tiene una identidad científica propia y distinta de la que posee la disciplina en sí misma. Y sin una preparación adecuada es difícil poder liberarse de la lógica y condiciones propia de cada disciplina (la disciplina tal como la tratan y la trabajan los especialistas, el *savoir savant*) para reajustarla en función de las otras lógicas y condiciones con las que entra en contacto en el proceso docente (la lógica del alumno, la lógica del perfil formativo, las condiciones de la situación y de los recursos disponibles etc.).

Es por eso que trato de insistir en la necesidad de convertir la Didáctica universitaria en el marco de referencia que nos permita desarrollar nuevos enfoques en cuanto a la formación de los docentes universitarios (combinar la formación en el conocimiento y manejo de su disciplina o campo disciplinar con el desarrollo de competencias didácticas que les capaciten para diseñar y desarrollar procesos eficaces de enseñanza-aprendizaje).

¿Qué puede aportar la Didáctica Universitaria en este contexto?

Utilicé en un párrafo anterior la visión pragmática de Popper en la que se señalaba que la identidad de una disciplina se define por el tipo de problemas que ayuda a resolver. ¿Qué problemas básicos tiene hoy la enseñanza universitaria que la Didáctica podría ayudar a resolver?

Aunque sea a título de mera mención, permítanme recordar algunos de los asuntos que la docencia universitaria tiene hoy sobre la mesa y en los que la Didáctica universitaria podría hacer aportaciones relevantes.

Tomar el “*lifelong learning*” como marco de referencia

Uno de los aspectos clave de las nuevas políticas de Educación Superior es haber cambiado el referente desde el que analizar el sentido de la formación y su proyección social. Formarse no es algo que suceda en un momento de la vida. Formarse en una necesidad que se alarga a lo largo de nuestra existencia y todos los mecanismos institucionales establecidos para proveer formación han de partir de ese principio político.

No se trata de una idea revolucionaria, ni siquiera de algo nuevo, aunque es verdad que aún estamos lejos de poderla aprovechar en todo

su potencial. En Diciembre de 1994 tuvo lugar en Roma un encuentro emblemático sobre formación continua. Estuvo organizada por ELLI (*The European Initiative on Lifelong Learning*)². Asistieron expertos en formación continua de buena parte de los países europeos. En esa reunión se planteó la necesidad de concretar la idea de la formación continua, un tanto borrosa y basada en buenas intenciones pero, por lo general, notablemente genéricas, en una definición que ayudara a homogeneizar el vocabulario y homologar los diversos enfoques prácticos que fueran surgiendo en los distintos países. La definición adoptada fue la siguiente (LONGWORTH, 2004, p. 6):

Llamamos “aprendizaje a lo largo de la vida” al desarrollo del potencial humano de las personas a través de un proceso de apoyo constante que estimule y capacite a los sujetos para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas que van a necesitar y para saber aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en cuantos roles, circunstancias y ambientes se vean inmersos durante toda su vida.³

Hace un par de años, yo mismo (ZABALZA, 2004, p. 54) resaltaba la importancia de algunas de las ideas que explícita o implícitamente se podrían extraer de esa definición de la formación:

- Que la formación abarca todas las dimensiones del desarrollo humano (desde los conocimientos a los valores, pasando por las habilidades y los significados). Véase hasta qué punto este postulado previo nos sitúa en el actual debate sobre los contenidos de la formación basada en competencias o en conocimientos, profesionalizarte o general, flexible o regulada, etc.
- Que precisa de un ecosistema particular (por eso se habla de *cultura del aprendizaje*) en el que la formación no responde únicamente a una exigencia social y académica vinculada a una edad y unas instituciones determinadas (escolares o laborales) sino que se trata de algo que se proyecta a lo largo de toda la vida y que precisa de sistemas de apoyo (infraestructuras, oportunidades, incentivos, etc.) que lo estimulen (*a continuously supportive process*, reza la definición). Lo que, desde el punto de vista de los desafíos (ahora enriquecidos con la explosión de las TIC) nos sitúa ante la necesidad

de ir generando diversas oportunidades de aprendizaje a las que los sujetos puedan acceder en los diversos momentos de su biografía y, en paralelo, la necesidad de operativizar sistemas de apoyo para que puedan cumplir sus expectativas.

- Que busca, desde los inicios, educar a los sujetos en la puesta a punto de sus propios recursos y en el trabajo autónomo. Ciertas fórmulas de enseñanza generan sobre todo dependencia y no autonomía. Hay que preparar a los sujetos a gestionar su propio aprendizaje (ese es el sentido del *empowering individuals* que se señala en la definición). Y aquí estamos, una vez más, ante la necesidad de priorizar formatos curriculares y modalidades metodológicas que potencien el aprendizaje autónomo.
- Que incorpora como contenidos de la formación aspectos valiosos para los diversos cometidos que los sujetos hayan de afrontar a lo largo de la vida (no solamente para dar respuesta a las exigencias académicas). Lo que plantea una mayor conexión entre la formación y la vida de las personas. Y, visto desde un plano más general, el propiciar un tipo de aprendizaje que los capacite para el cambio.
- Que vincula la formación no solamente a la presión social y al sufrimiento personal (idea coherente con el viejo principio de que la letra con sangre entra) sino a la autoestima y el gozo personal. Lo que nos retrotrae a la vieja definición de Didáctica que Comenio planteó y que acabamos de citar en un párrafo anterior: Didáctica es ser capaces de enseñar todo a todos [...] con *el mayor atractivo y agrado tanto para el que enseña como para el que aprende*.
- Que supera la visión meramente instrumental de la formación. Es cierto que es importante formarse para conseguir otros objetivos: tener un trabajo, un título, una posición. Pero no es menos cierto que la formación también tiene valor en sí misma como enriquecimiento personal y de grupo.

Esta nueva perspectiva de la formación no surge en el vacío. Son muchos y diversos los factores y circunstancias que han acabado configurando un nuevo escenario de vida personal, social y laboral al que no puede sustraerse la Educación Superior. Ni la Didáctica universitaria. Las personas vivimos más y llegamos a la madurez en mejores condiciones.

El aumento de la cultura básica (la escolar) ha hecho que se valore más el conocimiento y haya mayor demanda de oferta cultural. Nuevos planteamientos en torno a la naturaleza, la salud, la alimentación, etc. han hecho crecer la preocupación por estos ámbitos y el deseo de saber más al respecto. Las nuevas tecnologías han abierto la cultura local a un universo infinito de posibilidades que cuanto más se conoce más te atrapa. La facilidad de los transportes ha propiciado una nueva visión del mundo y la necesidad de disponer de aquellos recursos necesarios para poder tener acceso a otros países: lenguas, conocimientos de geografía e historia, conocimiento de otras culturas, etc. En definitiva, la sociedad del aprendizaje ha generado una nueva ansiedad por saber. Con frecuencia las tensiones de la vida cotidiana impiden poder ampliar nuestras expectativas de desarrollo, así que a medida que éstas van disminuyendo o se van encauzando se abren nuevos espacios para el crecimiento personal a través del conocimiento y el disfrute cultural. Al final, la formación continua se ha convertido en un proceso necesario e irreversible. Creo, en este sentido, que esa presión hacia el conocimiento y la mejora constante que tradicionalmente pudo estar más vinculada al “espíritu” de lo escolar se halla en la actualidad mucho más vinculada a factores emergentes que tienen su fuente y su sentido fuera de la institución escolar y que pertenecen al ámbito más genérico de la “cultura de nuestra época”. Todo un desafío, saber cómo afrontar este reto con planteamientos prácticos y viables en cuyo desarrollo la Didáctica universitaria debe comprometerse seriamente.

Centrarse en el aprendizaje y, por tanto, en las características particulares de los nuevos estudiantes

Una de las características de la nueva docencia universitaria se refiere a la propuesta de priorizar el aprendizaje. Se trata de un giro de 180 grados, de un cambio sustantivo. El enfoque pedagógico sobre el que se apoya esta idea se ha planteado en los siguientes términos: “*The shift from teaching to learning, from input to output, and to the processes and the contexts of learner*”. Esto es, se pretende una transformación de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje. Un proceso de formación que se justifica no tanto en la oferta que se hace (la enseñanza) cuanto en los resultados efectivos que cada estudiante alcanza

(aprendizaje). Proceso de aprendizaje que, además, no se produce en abstracto o centrado en los contenidos propios de cada disciplina sino que ha de hacerse tomando en consideración el proceso que sigue cada aprendiz para apropiarse del conocimiento y el contexto en que dicho proceso se produce. Un planteamiento que resulta casi utópico si lo comparamos con los estilos habituales de docencia universitaria.

La carga de profundidad didáctica que un planteamiento de este tipo tiene es inconmensurable. Un giro de 180° como antes señalaba. Una actividad docente basada en la enseñanza se puede hacer para un grupo amplio de estudiantes. Sobre esa perspectiva se articularon las lecciones magistrales como sistema básico de docencia: el profesor o profesora que, sin duda, domina su materia y tiene como cometido explicársela a sus estudiantes. No a cada uno de ellos, sino al grupo. No, necesariamente, acomodándose a sus características (aunque algunos docentes sí trataban de aproximarse a ellas) sino tomando como referencia una especie de “alumno medio” o, incluso eliminando la variable estudiante para centrarse en los contenidos y exigencias de su materia (son los estudiantes los que deben acomodarse a las exigencias de la materia no a la inversa). Por el contrario, una docencia basada en el aprendizaje significa basarla en cada sujeto que aprende. El aprendizaje es un proceso individual que cada estudiante realiza a su manera (*Quod recipitur, ad modum recipientis recipitur*, rezaba el dicho latino). No existe el alumno medio. Cada estudiante desarrolla su aprendizaje en un contexto de condiciones que son particulares. Si de lo que se trata, como dice la frase inicial, es de trasladar el eje al aprendizaje, el cometido que como docente se me encomienda es que supervise el proceso de aprendizaje que sigue cada uno de mis estudiantes. Deberé, por tanto, acercarme lo más posible a cada uno de ellos (no valdrán las clases a grandes grupos en los que los individuos desaparecen como aprendices particulares), deberé tratar a identificar el proceso que sigue cada uno de ellos/as en su aprendizaje y apoyarlo/a para que resulte efectivo. Un modelo basado en el aprendizaje es, básicamente, un modelo docente donde las tutorías juegan un importante papel. Se trata, en definitiva, de hacer visible a cada uno de nuestros estudiantes como sujeto que aprende y prestarle, en la medida en que seamos capaces, nuestro apoyo para que ese camino lo recorra a su manera pero con eficacia. Eso sólo es posible si, además de lecciones magistrales, incorporamos a la docencia el trabajo de seminario o taller

con grupos pequeños, metodologías activas y las tutorías individuales o en pequeños grupos. Es decir, Didáctica universitaria.

Ser capaces de generar escenarios ricos para la formación integral de los estudiantes

Si unimos los dos puntos mencionados anteriormente (la formación a lo largo de la vida y la condición de una docencia basada en el aprendizaje) es fácil comprender cómo cambia de manera radical el papel de los docentes y la propia docencia universitaria tradicional. Si la Educación Superior va a necesitar comprometerse con sujetos de muy diferentes edades; sujetos en condiciones vitales muy diversificadas y que plantean demandas bien diversas con respecto a los contenidos, las metodologías y, en general, el sentido de la formación que requieren, la docencia universitaria tiene, necesariamente, que plantearse de una forma más personal, más flexible y abierta de muy diverso tipo de proyecciones.

La incorporación de la universidad a las políticas de calidad y a la cultura de la innovación y la mejora

Más de lo segundo que de lo primero, para ser exactos. Las políticas de aseguramiento de la calidad no siempre tienen que ver con la docencia y se dispersan, con frecuencia, en la supervisión de procedimientos administrativos y en aspectos excesivamente superficiales relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso, precisamente, es importante la Didáctica universitaria. Porque puede colaborar en centrar los enfoques en las cuestiones relevantes. Puede, también, rescatar el sentido auténtico de una formación integral de los sujetos. *Formación vs. Training*, titulamos uno de nuestros últimos Congresos Internacionales sobre la formación práctica de nuestros estudiantes, para resaltar ese sentido global que debe constituir la verdadera *misión formativa* de la Universidad. En ese mismo sentido se están produciendo interesantes iniciativas en Europa estableciendo convenios entre universidades que se comprometen a priorizar la formación frente a la mera expedición de títulos profesionales.

En cualquier caso, las reformas universitarias (numerosas en los últimos decenios) apenas si han llegado a traspasar las puertas de las aulas.

Cambian elementos superficiales de la estructura de los estudios, de los nombres de las materias, de las exigencias académicas. Pero son incapaces de perforar el blindaje de una docencia demasiado asentada, con frecuencia, en viejos rituales y coreografías. Salvo honrosas excepciones se sigue enseñando como se hacía hace varios lustros, sólo que ahora con el apoyo de las TIC. Por eso hay que insistir en la necesidad de modificar más la cultura sobre la docencia (lo que sabemos y pensamos sobre buenas prácticas docentes) que acciones aisladas que, al final, poseen escasa capacidad de impacto.

La incorporación progresiva de los nuevos enfoques y recursos didácticos disponibles

Si nuevamente hilvanamos entre sí los desafíos recién mencionados, podemos entender bien que “mejorar la calidad de la docencia” (propósito omnipresente en cualquier declaración institucional) no es una cuestión de palabras sino de compromisos con nuevas formas de organizar y llevar a cabo los procesos docentes. Generar *espacios ricos para la formación integral*, decíamos en un apartado anterior, para referirnos a la necesidad de adaptarse a la heterogeneidad de estudiantes. Lo podríamos repetir aquí referido a los diversos componentes del desarrollo curricular. Dicho así, como un principio pedagógico, queda hermoso pero resulta vacío. Precisa operativizarse a través de dispositivos que propicien la modernización de la oferta formativa de nuestras instituciones: el enfoque por competencias; la incorporación de las TIC a la docencia y al aprendizaje; el trabajo por proyectos; las prácticas colaborativas entre estudiantes; las diversas modalidades de tutoría⁴; las diversas modalidades de evaluación⁵; los intercambios; las experiencias de aprendizaje-servicio⁶, etc. Lo que tiene de interesante la Didáctica universitaria es que nos abre a todo un mundo de posibilidades de trabajo con nuestros estudiantes.

Conclusión: Didáctica y formación de profesores

Y para concluir, no cabe sino señalar que la gran aportación de la Didáctica universitaria no puede ser otra que la formación del profesorado. Una formación en base a un perfil profesional amplio y comprometido. Al fin y a la postre, la docencia es una tarea compleja que requiere de

competencias específicas. Y es a través de la enseñanza como se define y desarrolla la profesionalidad de los profesores y profesoras. Ése es nuestro compromiso. Un compromiso profesional y ético.

En algunos casos, ese compromiso efectivo con la docencia y con sus exigencias no constituye el eje de la profesionalidad de los docentes universitarios. La universidad siempre ha contado con profesionales cuyo ejercicio profesional se desarrollaba fuera de la universidad y no tenía que ver con la docencia. Los necesita, sin duda, para dar sentido a la formación que ofrece. Al igual que precisa de los investigadores. Pero, los problemas aparecen cuando enseñar es, para ellos, una actividad complementaria y, a veces, incluso marginal y secundaria, a la que dedican solo una parte reducida de su tiempo. Profesionalmente pueden ser abogados, ingenieros, economistas, médicos o bioquímicos. Su trabajo profesional o su actividad de laboratorio se combinan con dar clases en la universidad. Es decir, la enseñanza, en su caso, no conforma su identidad profesional. No les queda tiempo para mejorar sus competencias docentes y desarrollarse como auténticos didactas. Quizás ni siquiera estén interesados en ello. No siempre es así, afortunadamente. Y eso que gana la docencia universitaria porque de la buena integración entre la práctica profesional (incluida la investigación) y la práctica docente es de donde nace la mejor didáctica.

Los nuevos planteamientos de una docencia centrada en el *aprendizaje de los estudiantes* ha convertido la actividad de enseñar en un proceso realmente complejo. Siempre fue complejo hacer una buena enseñanza. Para ser un buen enseñante es preciso que confluyan en quien ejerce la docencia tanto condiciones personales como competencias profesionales y experiencia práctica. Pero si ya era difícil enseñar cuando sólo había que *explicar*, figúrense lo difícil que puede llegar a ser cuando enseñar se entiende, además, como *facilitar el aprendizaje* de los alumnos. En general los profesores no nos quejamos por tener que explicar nuestras materias. Se supone que eso resulta difícil pero es asequible a nuestra preparación. Y resulta, por otra parte, coherente con el proceso de selección que se nos aplicó. El problema para nosotros comienza a hacerse agobiante en la medida en que tenemos que preocuparnos por hacer que nuestros alumnos aprendan la asignatura, que la aprendan *con agrado y solidez* como señalaba Comenio.

Esta nueva perspectiva da una orientación distinta a la función del profesor o profesora universitario. Lo convierte en el profesional del

aprendizaje, en lugar del especialista que conoce bien un tema y sabe explicarlo. La Didáctica universitaria viene a plantear que el compromiso fundamental del docente son sus alumnos, incluso por encima de su disciplina. Y su trabajo profesional debe radicar fundamentalmente en hacer todo lo que esté en su mano para facilitar el acceso intelectual de sus alumnos a los contenidos y prácticas profesionales de la disciplina que les explica. Por eso se está hablando tanto en la actualidad de la *doble competencia* de los buenos profesores: su *competencia disciplinar* (como conocedores fidedignos del ámbito científico que enseñan) y su *competencia pedagógica* (como personas comprometidas con la formación y el aprendizaje de sus estudiantes).

Notas

- 1 Aunque no deba servir de justificación, esa ausencia se puede detectar fácilmente si uno revisa la bibliografía de este mismo trabajo.
- 2 Existe una organización gemela a nivel mundial: la WILL (*World Initiative on Lifelong Learning*). Ambas Iniciativas llevan a cabo, en sus respectivos ámbitos de competencia, la misión de promocionar los principios y conceptos derivados de los nuevos enfoques en formación continua.
- 3 La definición original fue la siguiente: Lifelong Learning is the development of Human potential through a continuously supportive process wich stimulates and empowers individuals to acquire all the knowledge, values, skills and understandings they will require throughout their lifetimes and to apply them with confidence, creativity and enjoyment in all roles, circumstances and environments.
- 4 Tutorías generales a todos los estudiantes; tutorías para alumnos de primer curso; tutorías de seguimiento a lo largo de la carrera; tutorías para estudiantes repetidores; tutorías entre estudiantes; tutorías de último curso y de inserción laboral; tutorías del periodo de prácticas, etc.
- 5 Evaluación formativa; evaluación por portafolios; autoevaluación; evaluación por los compañeros; evaluación en base a proyectos desarrollados; evaluaciones convencionales, etc.

- 6 Sistemas que combinan el aprendizaje de los estudiantes con el servicio a la comunidad (véase PUIG ROVIRA; PALOS RODRÍGUEZ, 2006).

REFERENCIAS

- ANTISERI, D. *Fundamentos del trabajo interdisciplinar*. La Coruña: Adara, 1977.
- BLANKERTZ, H. Didáctica”. In: SPECK, J; WEHLE, C. (Coord.). *Conceptos Fundamentales de Pedagogía*. Barcelona: Herder, 1981. p. 130-189.
- CLAPARÉDE, E. *L'education fonctionelle*. Neuchatel: Delachaux y Niestle, 1964.
- COMENIO, J. A. *Didáctica Magna*. 11ª Edición. México: Editorial Porrúa, 2000 (original de 1638).
- FERNANDEZ PEREZ, M. *Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programa de la didáctica*. Universidad Complutense de Madrid, 1977. Documento mimeografiado.
- FRABBONI, F. Le sete parole della didattica. In: FRABBONI, F.; PINTO MINERVA, F.; TRIBISACC, G. *Scuola '93*. Bari: Laterza, 1994. p. 3-24.
- GARTNER, F. *Planeamiento y conducción de la enseñanza*. Buenos Aires: Kapelusz, 1970.
- JACQUINOT, G. *Image et pedagogie*. París: PUF, 1977.
- LARROYO, F. *Didáctica general contemporánea*. México: Porrúa, 1970.
- LAVALLÉE, M. *Paradigmes de l'education et de l'enseignement*. Montreal: GREC, 1973.
- LONGWORTH, N. Lifelong learning and the schools: into the 21st. century. In: LONGWORTH, N.; BEERNAERT, Y. (Ed.). *Lifelong learning in schools: an exploration into the impact of Lifelong Learning on the schools sector and on its implications for the Lifelong Learning needs of teachers*. Bruxelles: European Lifelong Learning Initiative, [2004]. p. 4-16.

- MOORE, T. *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza, 1981.
- NERICI, I. G. *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz, 1969.
- OSER, F. K.; BAERISWYL, F. J. Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching. In: RICHARDSON, V. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 4. ed. Washington: AERA, 2001. p. 1031-1065.
- PACIOS, A. *Introducción a la didáctica*. Madrid: Cincel, 1981.
- PEREZ GOMEZ, A. *Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programa de la didáctica*. Málaga: Universidad de Málaga. 1982. Documento mimeografiado.
- RAE (Real Academia de la Lengua Española). *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*. Madrid: RAE. 1970.
- PUIG ROVIRA, J.; PALOS RODRÍGUEZ, J. Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 357, mayo, 2006. Disponible em: <<http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>>.
- SÁENZ BARRIO, O. *Didáctica general: un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil, 1994.
- SHULMAN, L. S. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTROCK, M. C. (Dir.). *Handbook of research on teaching*. 30. ed. New York: MacMillan, 1986. p. 3-36.
- STOCKER, K. *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapelusz, 1964.
- TITONE, R. *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp, 1974.
- TOMASCHEWSKI, K. *Didáctica general*. México: Grijalbo, 1966.
- ZABALZA, M. A. *O ensino universitario. Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed. 2004.
- ZABALZA, M. A. Prólogo. In: DE LA TORRE, S. *Didáctica y currículo: bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson, 1993. p. 11-18.

New approaches to university didactics

Abstract

Departing from an epistemological and semantic analysis of the didactic knowledge and taken as granted its structure as a specific and specialized body of knowledge about teaching and learning, the main purpose of this article is to resale the importance of the Didactics for designing and implementing a new style of teaching in universities. Five major contributions of the Didactics are analyzed: the real application of the lifelong learning principles; the shift from teaching to learning; the need for creating new rich and integral spaces for education and training; the alignment of the university institutions along the new politics of quality and innovation and the introduction of the new methods and resources for learning. Finally we conclude by stressing the importance of Didactics in the university teacher training.

Keywords: Didactics. Higher Education Didactics. Higher Education Teaching.

Novos enfoques para a didática universitária atual

Resumo

Partindo de uma análise epistemológica e semântica do conhecimento didático e da sua natureza disciplinar como corpo específico e especializado de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, o objetivo principal deste artigo é para realçar a importância da Didática para a concepção e implementação de um novo estilo de ensino nas universidades. Cinco grandes contribuições da Didática são analisadas: a aplicação real dos princípios de aprendizagem ao longo da vida; a mudança do ensino para a aprendizagem; a necessidade de criar novos espaços ricos para a educação e formação integral dos estudantes; o alinhamento das instituições universitárias conforme as novas políticas de qualidade e inovação e a introdução de novos métodos e recursos para a aprendizagem. Finalmente, concluímos enfatizando a importância da Didática na formação de professores universitários.

Palavras-chave: Didática. Didática universitária. Ensino Superior.

Miguel Zabalza Beraza

E-mail: miguel.zabalza@usc.es

Recebido em: 6/10/2010

Versão final recebida em: 27/10/2011

Aprovado em: 30/10/2011