

EL PROFESOR UNIVERSITARIO Y LA INTEGRACIÓN DE LA DIDACTICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Migdy Chacín y Magally Briceño

migdychacin@cantv.net; magally.briceno@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Recibido: 23/01/2008

Aceptado: 21/05/2008

Resumen

En su experiencia laboral, las autoras han detectado la poca valoración que los profesores universitarios conceden a las dimensiones y configuraciones didácticas como orientadoras del proceso de la enseñanza y al escaso conocimiento, sistematización y reflexión sobre su manera particular de enseñar. Por tanto, en esta investigación se propone conocer el significado que los profesores universitarios le otorgan al saber didáctico. El contexto investigativo es un curso del Componente Docente denominado “Didáctica de las Asignaturas” en el que participaron profesores de diferentes universidades, a quienes se les interrogó sobre el objeto de este estudio. La información se obtuvo a través de la observación participante y el grupo de discusión; y se analizó en términos de proximidades, contradicciones y complementariedades. Los resultados evidencian que existe discrepancia cognitiva en el saber didáctico de los profesores, pues se enfatiza su carácter instrumental. Las principales conclusiones apuntan hacia la búsqueda de una conceptualización de la didáctica que permita su integración y aplicación en la enseñanza, reconociendo que está condicionada por los significados y representaciones que tienen los profesores sobre la enseñanza y de la influencia que ejerzan sus esferas del pensamiento, valores, formación, experiencias y acciones.

Palabras clave: Didáctica, Enseñanza Universitaria, Aprendizaje

Abstract

PROFESSORS AND THE INTEGRATION OF DIDACTICS IN THE UNIVERSITY TEACHING

Two problems we have identified through experience are (a) Relatively poor value assigned by colleges to didactics as major guides for teaching, and (b) insufficient teacher knowledge and reflection on how they teach. The purpose of this study was to know the meaning that college teachers assign to didactic knowledge. The context was a general teaching skills course named Didactic of Disciplines. Several college professors from different universities participated. Information was gathered through participant observation and group discussion and analyzed for proximities, contradictions and complementation. Results show that there is a cognitive discrepancy in the didactic knowledge of the teachers, since they emphasize their instrumental character. Main conclusions aim to the search for a Didactic concept that would allow for its integration and application in teaching. Such a concept would be conditioned by the meaning and representations the professors have and by their influences on experience, thought and value formation.

Key Words: Didactic, college teaching and learning

EL PROFESOR UNIVERSITARIO Y LA INTEGRACIÓN DE LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA

Un profesor es una persona que posee un destello de inmortalidad y debería ser el más envidiado entre los hombres. Su profesión debería ser la más ansiada, la más cuidadosamente preparada y la más universalmente reconocida.

Samuel Gould

Introducción

El estudio que presentamos se inscribe en la red de interlíneas vinculadas a la función docente y a la innovación educativa, en las que participamos como miembros activos. El objetivo que nos trazamos fue conocer los significados que otorgan los profesores universitarios al saber didáctico; en virtud de nuestra preocupación y necesidad de indagar acerca de la poca valoración que ellos conceden a las dimensiones y configuraciones didácticas como orientadoras del proceso de la enseñanza y, al escaso conocimiento, sistemático y reflexivo que, sobre su manera particular de enseñar, tienen y desarrollan en su práctica educativa. Asumimos lo descrito como elementos incidentes en la pertinencia de la docencia y, consecuentemente, en la calidad de la educación que se imparte en las universidades.

Nuestra actuación como facilitadoras del curso “Didáctica de las Asignaturas” en el Componente Docente ofrecido por la Escuela del Ejército de la Fuerza Armada Bolivariana venezolana, específicamente durante el período enero-marzo 2007, brindó la oportunidad de observar, indagar, discutir y confrontar la preocupación referida, con los profesores participantes de este curso, a quienes invitamos a incorporarse como actores en la investigación.

Estos participantes son docentes universitarios con perfiles diferentes, a quienes se les preguntó acerca de su concepción de la didáctica, sus significados y la integración que cada uno de ellos, como actores, realiza en su acción; para lo cual nos apoyamos en la observación participante y en las discusiones grupales.

Como resultado de la investigación se obtuvieron tres construcciones conceptuales de la didáctica: a) la tradicional individualista centrada en el docente; b) la técnica-operativa y; c) la didáctica como un entramado de relaciones. Cada uno de estos conceptos derivó en las

siguientes categorías: a) discrepancia cognitiva, b) semántica; y c) epistemología de la didáctica.

Otro elemento importante como resultado de la investigación está relacionado con la consideración que hacen los profesores sobre la integración del saber didáctico en la enseñanza en instituciones universitarias. Aquí se generaron cuatro conceptos, a saber: a) la didáctica como instrumento de la enseñanza; b) la didáctica desde la perspectiva de la formación del profesor; c) la didáctica desde las preconcepciones y fundamentos epistemológicos de la enseñanza; y d) la didáctica a partir del contexto institucional donde se gestiona la enseñanza.

Se concluye que la didáctica del profesor universitario está condicionada por los significados y representaciones que éste tiene sobre la didáctica y de los diversos componentes de la enseñanza para lograr una mayor efectividad y pertinencia de este proceso.

Dilucidando la Inquietud

El abordaje de la discusión sobre el profesor universitario y la integración de la didáctica en la enseñanza es producto, en principio, de la experiencia de las autoras como docentes investigadoras en instituciones universitarias, lo cual les ha permitido interrelacionar la teoría y la práctica del quehacer docente y evidenciar la poca valoración sobre la didáctica que tienen y desarrollan los profesores durante su práctica educativa. Todo ello incide en la calidad de la docencia que se imparte en las instituciones de educación superior.

En la discusión del objeto de estudio, se asume que la didáctica conjuga aspectos teóricos, prácticos y normativos que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la calidad de la educación. Se considera además, la enseñanza como un proceso mediado por el profesor para la organización de la actividad cognoscitiva de los estudiantes, en cuanto a la apropiación y construcción del conocimiento en un espacio experiencial sociohistórico, bajo principios éticos y de valores reflejados o evidenciados en su aprendizaje (Nota 1).

En consecuencia, existe una estrecha relación entre la didáctica y la enseñanza por cuanto, como indica Martín (1999), la enseñanza es “el proceso que facilita el aprendizaje al tiempo que acrecienta esa cualidad innata del ser humano de aprender a aprender” (p. 16). El análisis del acto didáctico es muy complejo, pues implica asumir consideraciones relacionadas

con el “para qué enseñar”, “qué enseñar”, “cómo enseñar”, “con qué enseñar”, “cómo y cuánto tiempo enseñar” y “cómo saber de los logros alcanzados”.

La puesta en práctica de los elementos mencionados repercute en la calidad de la educación, dado que existe inconformidad acerca de lo que se aprende en las escuelas y más aún, lo que ocurre en las aulas universitarias. Al respecto, la UNESCO (1998) señala que 8 de cada 10 estudiantes repiten algún grado en la primaria y el nivel de eficiencia de la secundaria básica, en muchos casos, es de menos del 50 %.

En este orden de ideas, el informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 (IESALC-UNESCO, 2006) señala que entre las causas de la deserción y la repitencia en los países de la región, se encuentran las de orden académico, entre ellas: carencia de preparación para el aprendizaje y reflexión autónoma, insuficiente preparación de los profesores, escasa tutoría integral al estudiante y desconocimiento de metodologías que generen condiciones adecuadas para el aprendizaje. Ello ha sido relevante para que la deserción y la repitencia sean motivo de reflexión en los profesores, en cuanto a su labor docente y al reconocimiento del estudiante como eje central de la acción educativa.

Estudios realizados por Porlan y Rivero (1998) señalan que muchos profesores piensan que las causas que explican la falta de un aprendizaje comprensivo por parte de los alumnos son de naturaleza externa a la enseñanza. Sin embargo, a su juicio, existen otros factores que pueden estar afectando el proceso, y que dependen del propio docente, como lo son: distancia entre lo que el alumno aspira a aprender y lo que se le pretende enseñar, así como ausencia de apoyos emotivos y conceptuales necesarios para que el alumno se active como sujeto de aprendizaje (Porlan y Rivero, Op cit.).

Si aceptamos la responsabilidad del docente en el proceso de enseñanza y que la efectividad y calidad de la educación tiene que ver de manera directa con su concepción y aplicación de la didáctica, entonces el docente no sólo debe atender las demandas sociales, la transmisión y generación de conocimientos, sino utilizar y aplicar estrategias que expandan las potencialidades del individuo y logren la flexibilidad metacognoscitiva (González, 1993-1996) para su transferencia y aplicación en el entorno cultural, productivo y social que caracteriza la sociedad del siglo XXI.

El planteamiento antes señalado permite afirmar que los docentes constituyen, en la concepción de la corriente didáctica actual, un factor fundamental como mediadores en el proceso de aprendizaje y contribuyen con sus conocimientos, creencias, expectativas y actitudes, a redimensionar la praxis educativa, a superar los individualismos de la enseñanza, la separación educando-educador, y a reconocer la importancia de la dinámica del contexto institucional.

Las discusiones y reflexiones con los profesores universitarios nos han permitido generar insumos descriptivos y categorías sobre la concepción e integración que ellos hacen de la didáctica en su enseñanza, valorando la experiencia del saber-hacer profesional, y su postura frente a la didáctica.

Lo Epistemológico en la Investigación

La asunción de lo epistemológico en esta investigación se fundamenta en la subjetividad como la fuente del conocimiento que sobre la didáctica tienen los profesores. Se parte de la dimensión humana de estos profesionales, del sentido de su acción y de los significados que cada uno de ellos, como actores, le proporcionan a su práctica, tomando en cuenta su propia concepción de la didáctica, sus percepciones y aplicación en los procesos de enseñanza. Ello evidencia cómo la subjetividad desplaza la objetividad, cuya consistencia es afectada por las estructuras conceptuales, saberes y contenidos precedentes que estos profesionales tienen, lo que influye en sus conocimientos y en su didáctica, e imprime interés y razón de ser a sus acciones, lo cual implica la asunción de una determinada posición.

En consecuencia, esta investigación la hicimos con la convicción de que los procesos de enseñanza en los cuales participan los profesores universitarios se desarrollan en una realidad social, humana, que demanda ser abordada mediante una postura epistemológica, que permita su comprensión a partir de la cotidianidad, para asegurar así una estrecha relación entre el contexto y la construcción de los datos, tomando en cuenta la información de lo que estos profesionales dicen y hacen. Estas exigencias apuntan hacia un enfoque vivencial, por cuanto se capta la naturaleza y las características de esa realidad desde el marco interno del profesor que las vive y experimenta.

Metodología

En esta investigación intentamos desde la metodología aplicada, descubrir lo que acontece cotidianamente a los profesores en la práctica de la didáctica a partir de datos significativos, o como dicen Goetz y LeCompte (1988), descubrirlos de manera amplia para interpretarlos, comprenderlos e intervenirlos adecuadamente cuando sea necesario. Por tanto, nos trazamos un camino que permitió analizar los conocimientos de los profesores acerca de la didáctica y la manera cómo la incorporan a su actividad profesional cotidiana.

Observamos durante cinco sesiones de clase a los profesores en sus participaciones en las actividades del curso “Didáctica de las Asignaturas”, y se obtuvieron elementos que arrojaron información sobre el abordaje de esta temática. Ello permitió revisar expresiones no verbales, mecanismos de comunicación, tiempo invertido en las actividades, lo que facilitó la descripción y representación de la realidad social y cultural de la teoría y la práctica del profesor en su accionar docente.

Aunado a la técnica de la observación participante, también se utilizó la discusión grupal para recabar información. Ello con la finalidad de promover la interacción entre los profesores (Nota 2).

Esta técnica se aplicó a 10 de los 25 profesores participantes del curso que mostraron su interés en la investigación. Por lo que podemos decir que la selección se hizo en forma intencional. Todos se conocían, sus relaciones eran de amistad, de trabajo y colaboración profesional. Por ello, no hubo necesidad de establecer sesiones introductorias para romper el hielo. Sólo se planteó una sesión de discusión a la cual los sujetos acudieron sin un conocimiento previo pormenorizado del guión, de tal forma que no llevaron ideas predeterminadas, ni elaboradas para sus intervenciones.

Es importante indicar que en el grupo de los profesores existía homogeneidad, pues todos eran docentes universitarios, con experiencia en el trabajo de aula y tenían como obligación realizar el curso “Didáctica de las Asignaturas”. Asimismo, el grupo era heterogéneo porque cada uno de los integrantes tenía sus propias concepciones, interpretaciones, experiencias profesionales y personales acerca de la didáctica.

En la técnica grupal y en general en la investigación, participaron un total de trece (13

personas), distribuidas así: diez (10) profesores del curso “Didáctica de las Asignaturas”, un (1) coordinador o moderador, quien fue responsable de reconducir el diálogo y orientar la línea argumental de la investigación; y las dos (2) investigadoras que asumieron su rol de observadoras participantes. Intencionalmente nos colocamos en un lugar estratégico en el salón donde se desarrolló la discusión grupal, para tomar notas y grabar la actividad desarrollada. Procuramos de común acuerdo una mediana actividad participativa en la discusión. Esta actitud, según Callejo (2001), permite una apertura mayor en las intervenciones de los profesores y la obtención de información construida y negociada socialmente por los participantes

El diseño utilizado para el trabajo en los grupos de discusión fue el siguiente: a) planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas; b) selección de los participantes y del moderador; c) determinación del lugar y fecha; d) adiestramiento del moderador; e) desarrollo del grupo de discusión; f) recopilación, transcripción, análisis de la información y conclusiones.

Para Krueger (1991), esta técnica se basa en una conversación planeada, diseñada para obtener información en un área definida de interés, en un ambiente permisivo, distendido. Al respecto, Callejo (2001) señala que “el grupo de discusión es una vía para conocer y no una finalidad” (p.22).

Mediante esta técnica se pudo obtener información en profundidad, muy valiosa para los objetivos de la investigación sobre: a) la concepción de la didáctica en el sentir de los profesores; b) su saber didáctico; y c) cómo integran este saber a los procesos de enseñanza.

La aplicación de esta técnica nos llevó inicialmente a elaborar una guía orientadora de la discusión con preguntas relacionadas directamente con los objetivos de la investigación, mediante la cual se indagó sobre tres aspectos fundamentales: ¿Qué concepción de la didáctica tienen los profesores universitarios? ¿Cuál es el saber didáctico de los profesores que se desempeñan en instituciones universitarias? y ¿Cómo integran los profesores el saber didáctico y la enseñanza en las instituciones universitarias?

Los resultados de la discusión grupal se codificaron de acuerdo con el protocolo de inducción para el análisis de criterios, de notas, flujo de interacción grupal y viñetas observacionales. Para el análisis tomamos en consideración las ideas de Miles y Huberman

(1994), quienes establecen un proceso general de análisis cualitativo para realizar reducción de datos y establecer conceptos y criterios. Ello se logró mediante anotaciones, afirmaciones, términos, pautas de acción que fueron planteadas por los diferentes actores mediante proximidades, contradicciones y complementariedades.

Ello permitió simplificar la tarea y hacer manejable la información recabada, entendida, según Rodríguez, Gil y García (1999), “como partes de las formas básicas de análisis” (p. 205). Por consiguiente, las tareas de reducción que utilizamos fueron las siguientes: codificación, conformación de datos y generación de conceptos y categorías. Cabe destacar que si bien las tareas señaladas se describen como secuenciales, éstas se realizaron de manera simultánea. En este sentido, no fue un proceso mecánico sino que se accionó y reflexionó permanentemente sobre la información y los datos obtenidos.

Resultados

La información recabada a través de la observación participante y el grupo de discusión permitió la construcción de los datos, y el análisis en términos de proximidades, contradicciones y complementariedades entre ellos. Esto condujo a conocer los significados que los profesores que se desempeñan en instituciones universitarias otorgan al saber didáctico y a la interrelación de ese saber en la enseñanza universitaria.

Como resultado se obtuvieron tres construcciones conceptuales de la didáctica: a) tradicional individualista centradas en el docente; b) técnica-operativa; y c) la didáctica como un entramado de relaciones.

La primera se evidenció por expresiones referidas a la concepción y al saber didáctico como: “*el arte de enseñar*”; “*un oficio*”; “*aplicación de conocimientos teóricos en la actividad de aula*”; “*el docente como el actor principal del proceso enseñanza y aprendizaje*”

La segunda, de carácter técnico-operativo, fue producto de los siguientes significados: “*conjunto de procedimientos que se aplican en la clase para mejorarla*”; “*es una disciplina que permite organizar, planear o definir anticipadamente los objetivos de la clase*”; “*seleccionar los contenidos, planear actividades y determinar la propuesta evaluativa en relación con los objetivos predeterminados*”; *es el procedimiento para planificar una clase*”;

“ayuda seleccionar los contenidos de un curso”; “operacionaliza metodologías y técnicas de la instrucción en la práctica”; “son procedimientos que facilitan la instrucción y el aprendizaje”

La tercera, conceptualizada como un proceso y un entramado de relaciones que influyen en el saber didáctico, evidencian una postura crítica por parte de los profesores, en el abordaje de esta temática. Así se extrajeron los siguientes significados: *“la didáctica como una ideología”; “como una realidad que no es única”; “la didáctica como el corazón de la enseñanza”; “la didáctica fundamentada en el saber, el ser y el quehacer”, “el saber didáctico influenciado por factores sociales, mentales y de relaciones interpersonales”*.

En las descripciones conceptuales expresadas por los profesores, se privilegia la acción práctica relacionada con “el saber hacer”, “lo pragmático”, y con “la búsqueda de la funcionalidad del saber didáctico”. Por tanto, no se dispensa lo sustantivo del concepto y de las interrelaciones vinculadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de los conceptos enunciados, se derivaron las siguientes categorías: a) discrepancia cognitiva; b) semántica; y c) epistemología de la didáctica.

La discrepancia cognitiva referida a la incongruencia o desarmonía que existe entre los profesores en cuanto a la comprensión, organización y utilización de la didáctica, lo cual es producto de un sistema de ideas y actitudes que presentan con respecto a la temática.

La discrepancia cognitiva está relacionada directamente con el pensamiento de los docentes. En este sentido, Romero (2000) señala que los profesores no sólo actúan, sino que deciden cómo y cuándo actuar, y necesitan guiarse por su pensamiento para decidir cuál es la conducta apropiada en cada momento; implícitamente se asume que el profesor es una persona que razona y toma decisiones. Es un sujeto reflexivo que emite juicios y es portador de creencias que guían su actividad profesional (Contreras, 2000)

Los planteamientos anteriores nos permiten indicar que las discrepancias cognitivas encontradas por los profesores en torno a la didáctica son producto del propio “yo” de los docentes y del conocimiento propio sobre la temática y el entorno.

La semántica de la didáctica referida a las diferentes concepciones manifestadas por los profesores en torno a su saber didáctico. Estas van desde una concepción de la didáctica

en su acepción instrumental del proceso de enseñanza, hasta otra de carácter amplio y holístico donde subyacen concepciones educativas que orientan los contenidos, las estrategias y formas de enseñar.

Los planteamientos anteriores, producto del diálogo entre los profesores que participaron en el estudio, se complementan con el aporte Sevillano (2005) quien define la didáctica como “una ciencia aplicada que tiene por objeto la enseñanza y el proceso de instrucción formativa integral e integrada, posibilitando la aprehensión de la cultura y el desarrollo individual y social del ser humano” (p. 110).

Lo señalado por el autor muestra una concepción de la didáctica en la cual la cultura es un factor fundamental, por cuanto orienta los cambios producidos a nivel de contenidos, objetivos y estrategias metodológicas del proceso de enseñanza. Hecho éste que no fue considerado en la discusión con los profesores, lo cual nos hace reflexionar acerca de la importancia de relacionar la docencia con el contexto social en el que ésta se imparte.

Porlan Ariza (2003) al referirse a la didáctica, la conceptualiza como un proceso institucionalizado, vinculado con las estructuras y dinámicas de los sistemas educativos en sus diferentes niveles de organización. En éste, juega un papel fundamental el currículum, pues representa para la didáctica, la búsqueda y la sistematización del conocimiento, así como las vías acerca del qué enseñar, a quién enseñar, cómo enseñar los contenidos y cómo evaluarlos.

Se evidencia, además, que existe una indefinición semántica sobre el saber didáctico de los profesores, lo que Fernández (1994) llama “residuo de indeterminación semántica”, pues resultaría ingenuo pensar en normar de principio a fin cualquier intervención didáctica; o que los métodos didácticos seleccionados, las técnicas de enseñanza, las estrategias y los procedimientos de aprendizajes permanezcan inalterables a largo del curso. Esto hace que el isomorfismo y la relación de reciprocidad entre la cascada de concreción de las intenciones educativas y las metodológicas se generen zonas borrosas entre los niveles de concreción de la intencionalidad educativa y la metodológica.

La epistemología de la didáctica se refleja en la forma como cada profesor la interpreta y asume, tomando en cuenta no sólo su disciplina, sino también la vinculación de ésta con otras, sobre la base de sus fundamentos, creencias, actitudes y la reflexión sobre su propia

práctica. Con base en estos parámetros, se opta por una teoría crítica de la enseñanza y de la educación

La definición de esta categoría se sustenta en los estudios realizados por Camilloni (1996), quien discute la controversia planteada por los profesores sobre la epistemología de la didáctica y su correspondiente identidad. Esta autora expone que la epistemología de la didáctica se confunde con la teoría de la enseñanza y con la psicología educacional, lo cual conduce a la búsqueda de esta identidad.

Lo anterior implica que el profesor conozca y se comprometa no sólo con la dimensión sustantiva del saber sino también con la sintáctica, lo que le permitirá un tratamiento dinámico, creativo del conocimiento y el logro de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. “Esta doble dimensión sustantiva/sintáctica es necesario contemplarla tanto en el terreno de los contenidos de la especialidad como en el de los saberes pedagógicos” (Rosales, 1992, p.31).

Entendemos la didáctica como una teoría de las prácticas de enseñanza que, a su vez, se reconstruye a la luz de las teorías de la enseñanza y de los valores que deben estar implícitos en ella. Las intervenciones educativas facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje que se logran con un planteamiento de objetivos orientados a una mayor profundidad de los aprendizajes y que favorezcan la acción de los profesores y la valoración mediante la evaluación.

Otro de los elementos que resalta del análisis es la existencia de factores condicionantes en la concepción de la docencia. Entre ellos: sociales, producidos en forma natural, y propios de la situación de los estudiantes sobre los que difícilmente puede intervenir el profesor, al contrario, condicionan su actuación; mentales, relacionados con las teorías y creencias de los profesores, con las representaciones producidas en el salón de clase, y que repercuten en los contenidos y en los alumnos; por último, tenemos factores de carácter pedagógico-didáctico, producto de las relaciones personales e interpersonales entre el profesor y los estudiantes. (Rosales, Op. cit).

Al analizar cómo integran los profesores el saber didáctico en la enseñanza en instituciones universitarias, se generaron cuatro conceptos, a saber: a) la didáctica como un instrumento de la enseñanza; b) la didáctica desde la formación del profesor; c) la didáctica

vista desde las preconcepciones y fundamentos epistemológicos de la enseñanza; y d) la didáctica a partir del contexto institucional donde se gestiona la enseñanza.

La didáctica como un instrumento de la enseñanza se refiere a la aplicación de conocimientos técnicos, desvinculada del contexto, intención, sentido y fines de la enseñanza, así como de los principios básicos de la educación.

Esta concepción surgió de los siguientes planteamientos expresados por los profesores: “*el desarrollo de estrategias metodológicas es lo más importante en la planificación de la enseñanza*”; “*el saber didáctico lo integro en el proceso de enseñanza-aprendizaje estableciendo una buena selección de contenidos y de estrategias para que el estudiante se apropie de ellos*”; “*al planificar adecuadamente la clase con sus objetivos, selección de contenidos, actividades y propuesta evaluativa, estoy interpretando el saber didáctico en la enseñanza*”; “*particularmente, intento recuperar el nivel jerárquico del contenido a raíz de su desdibujamiento dada la preponderancia de la estrategia y metodología como entidades separadas del contenido*”; “*considero que una vía para integrar el saber didáctico es buscando diferentes vías teóricas y metodológicas como mapas conceptuales, portafolios, investigaciones documentales, entre otras*”.

Al interrelacionar las ideas expresadas por los profesores con autores como Aranda (2001), encontramos que la didáctica instrumental es segmentada e irrumpe la continuidad de la teoría y la práctica así como entre procesos y programaciones curriculares. Califica esta idea como una búsqueda de eficientismo. Para este autor, la búsqueda es construir una Didáctica integral.

La integración de la didáctica desde la formación del profesor. Aquí se evidencia que existe una vinculación entre el saber didáctico de los profesores, con su formación docente. En este sentido, los profesores, como producto de su práctica, elaboran su propia teoría de la didáctica. Para ello, recurren a las experiencias vividas en la universidad como estudiante, profesor y por el intercambio con otros colegas, lo que les permite ir construyendo su propia concepción e interpretación de la didáctica.

En este concepto surgieron planteamientos como los siguientes: “*considero que la vinculación del saber didáctico a la enseñanza responde al paradigma de formación que cada*

uno de nosotros ha tenido, sea este cultural, técnico, social, investigativo”; “mi formación como docente ha influido en el concepto que asumo sobre la didáctica”.

A partir de allí se puede señalar que la formación del profesor está vinculada con su enseñanza. Esto le permite la apropiación del conocimiento didáctico, expresado en actitudes, valores e ideales de la sociedad en que vive, y a través de los mecanismos mediante los cuales se autodesarrolla como persona.

Para Laguna, Arencibia, y García (2004) la formación del docente le permite aplicar lo aprendido a nuevas situaciones de la actividad práctica laboral, con un carácter eminentemente metodológico y didáctico. Esto contribuye a materializar, a través de la actividad pedagógico-profesional, lo aprendido en la teoría y la metodología de la enseñanza.

Aunado a lo anterior, se plantea la importancia de la formación de los docentes ya que, como señala De Vicente (1998), existen tres exigencias sobre las que debe descansar la lógica de la formación actual: a) entender que vencer las resistencias al cambio (en las dimensiones individual y colectiva) no significa doblegar, sino reconstruir el tejido psicológico de la motivación profesional docente para que el profesorado adquiriera el compromiso de la renovación; b) reconstruir el conocimiento profesional y motivar hacia el cambio y la promoción de la discusión colaborativa para enfocar los procesos de mejora; y c) reconstruir la cultura organizativa.

El saber didáctico está vinculado además con el hacer del profesor. Ello se relaciona directamente con el paradigma de su formación, sea éste cultural, humanista, técnico, social o investigativo.

Azpuru (2004) indica que la carencia de interés en la enseñanza de la didáctica ha llegado a un punto tal, que en instituciones orientadas a la formación de formadores se ha eliminado la enseñanza de la didáctica, reduciendo de esta manera las oportunidades del profesional que aspira a dedicarse a la docencia, y a ampliar su espacio práctico y reflexivo sobre la enseñanza, para lograr respuestas en cuanto al “cómo”, “por qué” y “para qué” se enseña.

La didáctica vista desde las preconcepciones o fundamentos epistemológicos. En este marco de referencia nos interesa establecer relaciones entre los conocimientos didácticos y su

naturaleza, así como identificar la posible existencia de teorías acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los profesores poseen concepciones acerca de la naturaleza de la didáctica, que no distan de las visiones adquiridas en el contexto social, y que en algunos casos se convierten en visiones deformadas, como uno de los principales obstáculos para la renovación de la enseñanza.

Lo anterior se evidencia tomando en cuenta respuestas como: *“incorporo el saber didáctico a la enseñanza de acuerdo a mis creencias en cuanto a su efectividad en la enseñanza”*; *“interrelaciono la didáctica desde mis propias preconcepciones, pues, ello ayuda a orientar el aprendizaje de mis estudiantes”*.

Wenzelburger (1990) expresa que es necesario construir una epistemología de la didáctica, pues constituye la guía para el planteamiento de problemas y para interpretar sus resultados. Una epistemología, dice el autor, permite sistematizar los conocimientos dentro de una disciplina, y ello constituye un primer paso para conseguir una visión clara de la unidad que pueda existir en nuestras percepciones.

Artigue (1990) hace unas reflexiones interesantes sobre la necesidad de mantener una vigilancia epistemológica con respecto a la didáctica, ya que existen disparidades entre el saber erudito y el saber enseñado. En efecto, mientras que la escuela vive en la ficción que consiste en ver en los objetos de enseñanza copias simplificadas, pero fieles de los objetos de la ciencia, el análisis epistemológico, al permitirnos comprender lo que gobierna la evolución del conocimiento científico, nos ayuda a tomar conciencia de las concepciones existentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Observamos por ejemplo que la integración establecida, como indican De la Torre (1993) y Barrios (2000), puede ser:

- Artesanal, metódica o instrumental (representada por Comenio y por las ‘secuelas’ de definir ‘Didáctica’ como método de enseñar).
- Filosófica, aplicada (en la ‘Escuela Nueva’), explicativa y normativa (de manos del positivismo hasta llegar a ámbitos interdependientes y más o menos diferenciados de currículo y didáctica).
- Epistémica o de los paradigmas de racionalidad en la actualidad.

De manera que los docentes no integran la didáctica con su propia filosofía educativa, sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Aspectos estos fundamentales en las consideraciones que se hagan del estudiante, del profesor, del contenido, las estrategias metodológicas y de la evaluación.

Un profesor que oriente su didáctica bajo un enfoque sustentado en el contexto socio cultural estimula a sus estudiantes a buscar lo sustantivo del conocimiento del área en la cual se desarrolla el aprendizaje. Si es humanista, prevalece en el profesor una atención hacia el ser humano y su afectividad. Si por el contrario, orienta su enseñanza hacia un aprendizaje técnico u operativo, entonces sus estudiantes deberán generar productos que sean observables y susceptibles de constatación.

Si el profesor orienta su enseñanza hacia lo social, entonces su motivación estaría centrada en lograr en sus estudiantes una postura crítica hacia la sociedad. Se espera que éstos valoren el contexto sociocultural en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, en tanto se ubique bajo un paradigma investigativo, entonces la didáctica estaría fundamentada en lograr procesos de reflexión y de análisis de situaciones que le permitan mejorar su propia acción de la enseñanza.

Integración que hace el docente de la didáctica con la enseñanza y el contexto de la institución. Los profesores argumentan el poco apoyo que reciben de las instituciones para el efectivo desarrollo de la didáctica en su enseñanza. De allí la importancia de promover debates acerca de los cambios e innovaciones que puedan ser aplicados en el campo didáctico, considerando su valor cognitivo, práctica, problemas, principios culturales, entre otros. Esto llevaría a las instituciones a conformar las bases para definir un canon cultural de la didáctica, como un núcleo esencial en los procesos de enseñanza y transferencia de conocimientos.

Lo anterior se fundamenta en expresiones de los profesores como: *“creo que vinculo el saber didáctico a la enseñanza porque analizo mi practica docente en función de los logros alcanzados por mis estudiantes y la relaciono con la dinámica de la institución en la que participo”*; *“los profesores planteamos la dificultad de seleccionar contenidos de enseñanza debido al incremento en la producción de conocimientos, al poco apoyo institucional y a la incertidumbre, de si las aplicaciones didácticas resultan adecuados a la formación práctica del alumno”*; *“a mi modo de ver integro el saber didáctico en la enseñanza de mi clase*

mediante las interrogantes e inquietudes que plantean los estudiantes y tomando en cuenta el contexto institucional en el en el cual este se produce”; “la institución no apoya el desarrollo de conocimientos teóricos y metodológicos que se producen entre los docentes”.

Los datos revelan que los profesores integran el saber didáctico con el uso de metodologías y las estrategias de enseñanza en sus instituciones universitarias, pero no lo vinculan con la concepción sustantiva de la didáctica, considerando que ésta constituye la fuente epistemológica que aporta conocimientos para la práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Interpretando lo antes expuesto, pudiéramos decir que los profesores integran el saber didáctico mediante diferentes vías de aproximación, sin embargo, las instituciones educativas por lo general no les brindan el suficiente apoyo para que realicen de manera efectiva la enseñanza. Esta es una limitante por cuanto la dinámica institucional es la fuente principal que tienen los docentes para aprender a pensar, cooperar, comunicarse, motivarse y ser críticos en la generación y transferencia de nuevos conocimiento y saberes.

Reflexiones para el Debate

El objeto de estudio analizado es complejo, dinámico y cambiante habida cuenta que la concepción de didáctica asumida depende de la influencia que ejerzan las esferas del pensamiento, las experiencias y las acciones del profesor; lo cual implica considerar su saber didáctico. Ello significa tener conocimiento teórico y práctico de la didáctica de manera general o limitada y estar inmersos en una concepción de la enseñanza, que responda a una cultura determinada. (Díaz Quero, 2006).

En consecuencia, podríamos decir que la didáctica del profesor universitario está condicionada por los significados y representaciones que ellos poseen y su comprensión sobre los diversos componentes de la enseñanza para lograr una mayor efectividad y pertinencia de este proceso.

En la investigación resaltaron los valores, las creencias, los sentimientos, las normas compartidas que se produjeron de la interacción y la comunicación de los profesores, participantes en el estudio. Surge así la necesidad de resignificar y revitalizar el conocimiento didáctico de la enseñanza.

Desde la perspectiva anterior, entendemos la didáctica como una teoría de la práctica que, a su vez, es reconstruida a la luz de las teorías de la enseñanza. Estas orientan el desarrollo de objetivos, contenidos, estrategias, actividades y procesos de evaluación, lo cual favorece que los estudiantes trabajen en forma autónoma y realicen su proyecto de vida, al mismo tiempo que los docentes se constituyan en facilitadores y mediadores del aprendizaje.

El profesor está llamado al crecimiento de su intelecto y a su superación, apoyándose en su capacidad de autocrítica permanente, sobre la base de la reflexión, el espíritu innovador, y la autoexigencia para aprender a aprender.

Una concepción de la enseñanza, si bien puede implicar una actividad mental fantástica e imaginaria, no puede quedarse allí. Todo lo contrario, debe traducirse en elaboraciones de pensamiento racional y creativo, que sirvan para intervenir la realidad y la construcción de nuevos conceptos

Las carencias demostradas por los profesores sobre la didáctica se atribuyen tradicionalmente a su proceso de formación inicial; sin embargo, existen otros factores de carácter social, mental y pedagógico-didáctico que pueden explicar este proceso.

Interpretar la didáctica como una teoría de las prácticas de la enseñanza significa abordarla desde el campo epistemológico y práctico, que tome en cuenta los aportes, procesos de formación del profesor y los paradigmas prevalecientes, sean éstos culturales, humanistas, técnicos, sociales o investigativos.

Sugerencias para la acción

Un elemento que consideramos fundamental para que los profesores conceptualicen la didáctica y la integren al proceso de enseñanza pudiera ser a través de una sólida formación en ese ámbito. Ello les permitiría compartir experiencias, analizar críticamente su hacer docente y superar la carencia y poca valoración que tienen sobre la didáctica

En consecuencia, se sugiere la consolidación de un programa de formación, capacitación y actualización del docente que permita contribuir al mejoramiento, familiarización e integración al sistema educativo; así como la adquisición de destrezas específicas relacionadas con las tareas a desempeñar.

En este Programa se debe incluir la didáctica como un conocimiento que se nutre de lo psicológico, sociológico, epistemológico, entre otros ámbitos, y que permita el desarrollo de competencias para la enseñanza, la investigación, el diseño de instrucción y la extensión.

El Programa de formación a los docentes implicará la creación, innovación y desarrollo de nuevas ideas que inciden favorablemente en la construcción, transferencia, divulgación y aplicación de conocimientos de una manera efectiva para el aprendizaje de los estudiantes y mejoramiento profesional.

Asumir la didáctica en las funciones de docencia del profesor universitario implica tener disposición para conducir los caminos hacia la identidad y construcción, no sólo de su propia epistemología sino también de la didáctica.

La comprensión y la integración de la didáctica a los procesos de enseñanza del profesor universitario es un complemento fundamental para lograr el dinamismo que requiere este sector universitario, y contribuir a la construcción de una sociedad creativa y bien formada. Además, es un intento por superar las dificultades de la enseñanza y el aprendizaje, para impulsar un sistema avanzado de educación superior que haga uso inteligente del conocimiento y se adapte eficientemente a las circunstancias de la sociedad actual.

NOTAS

Nota 1: Una mayor explicación sobre esta temática se puede localizar en Chacín, M. y Morales, N. (2003).

Nota 2: Una explicación más amplia sobre la técnica de la discusión grupal se localiza en el libro sobre la Cultura de la Evaluación de Fuentes, Chacín y Briceño (2003)

Referencias

- Aranda, B. (2001). *Didáctica de la educación primaria*. Madrid: Editorial Síntesis
- Artigue, M. (1990). Epistemología y Didáctica. En: AA VV. *Investigación de la Didáctica de las Matemáticas* México: Grupo Editorial Iberoamérica
- Azpurua, F. (2004). *Línea de investigación sobre la función docente LINFUNDO*. Material mimeografiado. Caracas: UNESR
- Barrios, O. (2000). *Didáctica General*. Madrid: Anaya
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Chacín, M. y Morales, N. (2003). *Representaciones y Construcciones Didácticas para la Vida*. Material mimeografiado. Caracas: UNESR
- Camilloni, A. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- De Vicente, P. S. (1998). La Formación del Profesorado como práctica reflexiva. En Villar, L. M. (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, 2ª Edición. Bilbao: Mensajero.
- Díaz Quero, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. Caracas: FONDEIN

- De la Torre, S. (1993). Glosario de términos. En: S. De la Torre. *Didáctica y Currículo*. Madrid: Dykinson, S. L.
- Fernández, P. M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Fuentes, M; Chacín, M y Briceño, M. (2003). *La cultura de la evaluación en la sociedad del conocimiento*. Caracas. UNESR
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- González, F. (1993-1996). Acerca de la Metacognición. *Paradigma, VOL. XIV al XVII*. Disponible: <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc5.htm>
- IESALC-UNESCO (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y El Caribe 2000-2005: *La metamorfosis de la educación superior*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe. Caracas: IESALC UNESCO
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide
- Laguna, J; Arencibia, A y García, M. (2004). *Una didáctica desarrolladora para la formación inicial de los docentes que enseñan los contenidos geográficos*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos19/docentes-geografia/docentes-geografia.shtml>
Consulta: 07/11/2006
- Martín, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Editorial Síntesis
- Miles, M. y Huberman, A (1994). *Qualitative data análisis*: Newbury Park, CA: Sege
- Porlan, R y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- Porlan Ariza, R. (2003). Principios para la Formación del Profesorado en Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 46, Págs. 23-35.
- Romero, C (2000) La negación del paradigma técnico y su alternativa interpretativa en la formación del profesorado de educación Física. En Contreras, J (Coord.) (2000) *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. Ciudad Real, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp.47-72
- Rosales, C. (1992). *Posibilidades de cambio en la enseñanza: Perspectivas de cambio en la Enseñanza*. España: Cincel
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sevillano, M. (2005). *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid: Mc-Graw Hill
- UNESCO (1998). *Informe Mundial de Educación. Los docentes en un mundo en mutación*. París: Autor
- Wenzelburger, E. (1990). *Teoría e Investigación en Educación Matemática*. México: Trillas

LAS AUTORAS

Migdy Chacín. Profesora de Biología y Química.
PhD. Filosofía de la Educación Superior.
Cursante del Postdoctorado en Gerencia.

Línea de Investigación sobre la Función Docente LINFUNDO
Reconocida como PPI nivel I

Profesora del Núcleo Regional de Postgrado de la Universidad
Nacional Experimental Simón Rodríguez. migdychacin@cantv.net

Magally Briceño. Licenciada en Educación,
Magíster en Educación Superior y Doctorado
en Educación Mención Currículo y Evaluación.
Actualmente realizando el Posdoctorado en Gerencia.
Línea de investigación Implicaciones de la tecnología en el aprendizaje
y en las organizaciones. (LIATAOE). Reconocida como
PPI nivel I. Profesora del Núcleo Regional de
Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
magally.briceno@gmail.com