

La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza

Dámaris DIAZ H.

Universidad de Los Andes-Táchira / damadh@cantv.net

La Universidad Venezolana del Siglo XXI está obligada a transformarse radicalmente si quiere responder a la complejidad social y a los cambios vertiginosos que se están dando en las estructuras científicas, sociales y educativas. El despliegue de la tecnología de la comunicación y el avance del neoliberalismo son dos de las coyunturas que exigen con celeridad y ética, cambios sustanciales en la enseñanza universitaria, por cuanto debe ser una práctica social realizada con mayor rigor en función de la calidad y significatividad de los conocimientos y con mayor celo pedagógico en función del desarrollo integral de los nuevos profesionales.

Dicha enseñanza debe superar su carácter informativo, reproductor e indiferente al caos social para avanzar hacia la científicidad y hacia su participación crítica y creativa en la trama social. Sin duda, es un "campo de estudio" complejo y global, con investigaciones y reflexiones en colectivo aún demasiado escasas para que, como "práctica", pueda incidir en la calidad de los nuevos profesionales y en la calidad de vida del tercer milenio.

Igual que en cualquiera de los niveles del sistema educativo, enseñar en el aula universitaria remite a considerar permanentemente, entre otras cosas, las intencionalidades del plan de estudios, la ecología del aula de clase, los procesos cognitivos del alumno, los recursos de la enseñanza, el tipo de sociedad que se espera ayudar a construir y el saber disciplinar con sus secuencias, vinculaciones con la práctica y las distintas maneras de abordarlo. Cada uno de estos aspectos constituyen componentes didácticos so-

bre los cuales abundan discusiones y proposiciones orientadas a lograr que su desarrollo en el aula se realice con la mayor coherencia, pertinencia y significatividad. Ello nos remite a reconocer la existencia de una ciencia que oriente el ejercicio del enseñante y califique su actuación.

Sin embargo, con demasiada frecuencia, la Didáctica como ciencia de la enseñanza no es advertida, ni aplicada por los docentes universitarios. La mayoría de las veces es relegada y no se aplica como un saber disciplinar apropia-



Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre la urgente necesidad de transformar la enseñanza universitaria y de reconocer la Didáctica Universitaria como la ciencia capaz de orientar el desarrollo de aquella y convertirla en una tarea de colectivos eminentemente productiva. Desde una revisión bibliográfica y desde la reflexión sobre la realidad del aula, se invita a superar la condición de profesores informadores por la de formadores comprometidos con el desarrollo integral de los nuevos profesionales. Por ello se promueve al Docente Universitario como un pedagogo, investigador de su propia práctica y mediador de aprendizajes significativos.

Palabras clave: enseñanza, Didáctica, investigación didáctica y formación del profesorado.

do para ejercer en el aula universitaria con el profesionalismo correspondiente. Muchas veces luce diseminada en parcelas de conocimiento, sin que aún logre la valoración que le corresponde. Sin ello, es imposible aprovechar los enlaces con las teorías contemporáneas sobre los procesos de aprender, ser y hacer desde las aulas. Parece que una gran parte de la comunidad académica enseña las ciencias sin conocer la ciencia de cómo se enseña.

Con el interés de promover la transformación de la enseñanza universitaria, elevar sus compromisos y reconocerla como un escenario ecológico complejo, se analizan a continuación varias de las dimensiones y fundamentos de la Didáctica.

Conceptualización de la didáctica

Actualmente, la Didáctica es una ciencia interdisciplinaria, cuyo campo de estudio es la enseñanza con todas sus particularidades. Posee

métodos de investigación especiales y promueve una exhaustiva variedad de estrategias y recursos para su aplicación y experimentación en el aula de clase y fuera de ella, acordes con la naturaleza del conocimiento a enseñar, las características socio-cognitivas del alumnado y las intencionalidades socio-políticas del plan de estudios y de las instituciones escolares.

Innegablemente, la Didáctica ha experimentado, igual que las demás Ciencias Sociales, las vicisitudes de las indefiniciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas. Precisamente, debido a las imprecisiones epistemológicas, muchos autores la han desdibujado, pues sólo la presentaron según sus objetos de estudio. Así surgieron, entre otras, la teoría de la enseñanza, la teoría de los medios de enseñanza, la teoría de los métodos de enseñanza y la teoría instruccional. Esta última, influenciada por la psicología conductista, se centró en los cambios de conducta y enfatizó el tecnicismo en el aula.

Últimamente, hay autores que, en distintos centros de investigación educativa, trabajan y abogan por un cuerpo teórico que de explicaciones de lo que ocurre y afecta el proceso del aula, y han sentido la necesidad de darle el reconocimiento merecido. Desde España, Gimeno Sacristán (1989) enfatiza: "La Didáctica, como disciplina científica a la que corresponde el guiar a la enseñanza, tiene un componente normativo y otro prescriptivo" (p. 34). También Vasco (1990), desde Colombia, puntualiza el objeto de la Didáctica cuando expresa: "Considero a la Didáctica no como la práctica misma del enseñar, sino como el sector más o menos bien limitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza" (p. 109). Por su parte, Alicia de Camilloni, profesora argentina (1994), apunta sin ambages: "La didáctica es la teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas que al ocuparse de la enseñanza es constituirse en oferente y dadora de teorías en el campo de la acción social y del conocimiento". (p. 27)

Es oportuno recordar que el predominio del Positivismo, como paradigma lineal y objetivista, y del Conductismo restringieron las formas de "trabajar" el conocimiento en las aulas de clase, de tal forma que prevaleció, durante varias dé-



Abstract

This paper presents some reflections about on the urgent necessity of changing the teaching in universities and recognizing Universitarian Didactics like the science able to guide its development and transforming it into a collective and eminently productive task. From a bibliographical revision and from the reflection about the reality of the classroom, it is invited to overcome the condition of informing professors for that of committed formers with integral development of new professionals. For this reason, the universitarian teacher is promoted as an educator, an investigator of his own practice and a mediator of significative learning.

Key words: Teaching, didactics, didactic research and teacher education.

cad, la enseñanza transmisionista y el aprendizaje memorístico o simplista. Por otra parte, los tecnócratas de la educación confundieron lo didáctico con el uso de los recursos de la enseñanza y más reciente la minimizaron, al subordinarla a la psicología del aprendizaje y definirla como técnicas para enseñar.

Son circunstancias históricas que, además de afectar su desarrollo, han influido en su escaso reconocimiento. Uno de los desatinos más difundidos en todos los niveles educativos fue darle el nombre de "recursos del aprendizaje" a los recursos de la enseñanza, hecho derivado de una orientación psicologista y de la poca reflexión sobre quién aprende y cómo aprende.

Otro de los aspectos que dificultan su reconocimiento es la poca claridad en cuanto a sus compromisos generales con la trama de la enseñanza, válidos para cualquier nivel educativo, y sus compromisos específicos con la enseñanza de una disciplina o un nivel. En tal sentido, se habla de la Didáctica General, la cual puede definirse como un marco explicativo interdisciplinario donde confluyen los aspectos filosóficos, psicológicos y sociológicos de la enseñanza, los cuales permiten dar profesionalismo y cientificidad al acto educativo en cualquier nivel y en cualquiera asignatura.

Las llamadas Didácticas Especiales tienen campos más delimitados, sin que se pierdan sus intencionalidades formativas y los compromisos políticos e ideológicos inherentes al proceso de enseñar. Estas Didácticas han logrado mayor desarrollo en los últimos decenios, de tal forma que abundan investigadores de la enseñanza en distintas disciplinas o niveles. La evidencia la constituyen la profusión de encuentros, textos, programas o informes sobre la Didáctica de las Matemáticas, de la Geografía, del Preescolar, etc.

La Didáctica General o las especiales exigen profesionales de la enseñanza críticos, autocríticos y reflexivos, cuya actividad científica les permita nutrirse de un conjunto de teorías, de la hermenéutica y de la investigación-acción que les permita superar la informalidad, lo intuitivo, lo informativo, lo exclusivamente tecnológico o el instrumentalismo del aula.

Precisamente, fue Stenhouse (1993) quien impulsó la investigación como estrategia expe-

ditada para mejorar la enseñanza y la sustentó en dos premisas:

1. El curriculum es una "hipótesis" para ser comprobada en el aula.
2. Cada profesor debe ocuparse en describir los procesos, resultados, interacciones y elementos del aula, para que, al reflexionar sobre sus actuaciones, modifique su práctica y crezca profesionalmente.

Para el prestigio de la profesión docente y para la cualificación de la función social de enseñar, no le conviene a la comunidad profesoral mantener indefiniciones conceptuales sobre la Didáctica, por cuanto es necesario prestigiar los acontecimientos del aula y es urgente guiarlos hacia resultados más satisfactorios. En consecuencia, a cada docente en función de didáctico le corresponde investigarla, analizarla, practicarla y ayudar a su permanente transformación.

La didáctica universitaria

Desde estas clarificaciones, la Didáctica Universitaria debe entenderse como una Didáctica Especial, comprometida con la organización de las intencionalidades de la enseñanza en el aula universitaria, con el diseño de variedad de estrategias de enseñanza en función de la significatividad de los aprendizajes del futuro profesional. Estas intencionalidades abarcan su desarrollo personal, su potencial de inteligencia, la adquisición de competencias profesionales y el desarrollo de actitudes y valores en función de su participación crítica y creativa en el contexto socio-político.

La ausencia de una "ciencia didáctica" vigorosa, contextualizada, investigada cualitativamente y ejercitada con propiedad explica parte de los desatinos, superficialidades, rutinas e incertidumbres en la mayoría de los profesores (Pérez Gómez, 1985). Esta ausencia, percibida y denunciada permanente por sus destinatarios (el alumnado), también se evidencia en una restringida concepción del ser y del hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce

su acción de enseñante a la información, prioritariamente libresca y aislada, sin vínculos con otras áreas o asignaturas, como si formar profesionales no fuese una labor compleja, complementaria y de equipo. Estos desatinos pueden explicarse a partir de cuatro actitudes del docente y de las propias universidades:

- a) Reticencias del propio profesorado universitario para reconocerla como piso teórico de envergadura, capaz de orientar sobre qué, cómo, a quién y para qué enseñar, implicaciones epistemológicas, pedagógicas y organizativas que demuestran que no basta con saber la asignatura para enseñarla.
- b) Descuido investigativo por parte de quienes tienen a la enseñanza por profesión.
- c) Poca reflexión y divulgación didáctica a este nivel.
- d) Escaso interés institucional de convertir la enseñanza superior en un verdadero proceso científico.

Es conveniente reconocer que en las propias Escuelas de Educación comprometidas con la formación didáctica de la nueva generación de docentes no se percibe la vinculación entre el discurso docente y su hacer en el aula, de tal manera que la mayoría de los formadores de docentes no constituyen "modelo didáctico" para los alumnos, quienes no logran hacer conexiones entre lo que ven y sienten en el aula con la información verbal que reciben.

Aunque existe preocupación por mejorar la calidad de la educación superior, e incluso muchas universidades han concretado los llamados "Programas de Actualización del Profesorado". Sus énfasis giran generalmente en torno a herramientas o técnicas para enseñar, con un sesgo hacia lo administrativo de la docencia o hacia la actualización en la disciplina que se enseña.

Mas aún, muchas aulas universitarias contradicen la esencia formativa de la didáctica. Siguen siendo instrumentistas, de espaldas a las condiciones humanas y a las expectativas del alumnado. Su programa se desarrolla sin marcos teóricos o con marcos teóricos ya superados. Inclusive, los principios o criterios didácticos en cuan-

to a motivación, secuencias, interacciones, evaluación formativa, desarrollo cognitivo y seguimiento, también están ausentes hasta en algunas Maestrías o Especializaciones comprometidas con el mejoramiento de la educación.

La carencia de Didáctica Universitaria justifica, en gran parte, los cuestionamientos que se le hacen al docente, a sus actitudes, a sus interacciones con el alumnado, a los vicios y perjuicios en la evaluación de los aprendizajes, a los bajos rendimientos estudiantiles, al divorcio teoría-práctica, a la ausencia de métodos y recursos actualizados. Esto ocurre por cuanto lo pedagógico y lo didáctico no se materializan en la mayoría de las aulas.

Como tarea profesional, la enseñanza debe estar precedida por un conjunto de conceptualizaciones e interpretaciones de las teorías que la fundamentan, por cuanto además de estar inserta en una trama de aspectos ideológicos, conceptuales, metodológicos y operativos, abarca un conjunto de procesos que inciden en el desarrollo integral de la población universitaria y en la construcción de la ciencia y la tecnología; en consecuencia, inciden también en las reconstrucciones sociales.

Imbernon (2000) es categórico cuando señala: "para que la Universidad eduque en la vida y para la vida debe realmente superar definitivamente los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes y por el contrario debe tender a un carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario". (p. 38)

Enseñar en la Universidad implica, en esta coyuntura sociohistórica, asumir desde el aula el debate antropológico, ético, político, ontológico y axiológico de la sociedad. Además, como lo expresa Didriksson (2000), aceptar el compromiso de responder a los desafíos tecnológicos de principio de siglo, clarificar los contenidos, estrategias y alianzas; interpretar responsablemente a la cibercultura y atender científicamente el desarrollo de las potencialidades afectivas, sociocognitivas y metacognitivas de cada alumno, entre ellas, pensamiento, inteligencias y creatividad, sin obviar la inserción y realización del futuro profesional en un universo sociocultural afectado por la competitividad, productividad e innovación. Es obvia la necesidad

de enseñar a aprender y a aprender a vivir en una sociedad globalizada y compleja, cuyas profesiones también están cambiando aceleradamente.

Para avanzar en la comprensión de la complejidad de enseñar más allá de informar, conviene insistir que este proceso incluye tres fases: teoría, planificación y práctica. En función de cada una de ellas, exponemos algunas pautas básicas:

1. "Los conocimientos" constituyen la variable más importante en el desarrollo científico y tecnológico y los puntos de referencias para las nuevas formas de organización social. Sin embargo, el mismo dinamismo científico los convierte en provisionales. El currículo universitario siempre los ha organizado a través de asignaturas o seminarios. Es conveniente articularlos en "proyectos" o en "problemas del conocimiento" en función del desarrollo de experiencias, competencias y actitudes, cuyo abordaje también implica transdisciplinariedad, teoría y práctica, texto y contexto, lo temático y lo procedimental, con el fin de promover aprendizajes para la vida y capacidades para enfrentar los nuevos problemas. Una aula abierta a la "solución de problemas" contextualiza la enseñanza, proyecta a la Universidad y llega a establecer relaciones con otras instancias culturales o formativas.
2. Como principios didácticos para trabajar el "conocimiento" sobresalen: exploración de saberes previos, secuencialidad, vigencia, profundidad, significatividad, transferencia y aplicabilidad.
3. La enseñanza universitaria es una tarea académica vinculada con la producción, divulgación y aplicación de "los conocimientos"; por lo tanto, en el aula convergen la investigación y la extensión universitaria.
4. El estilo didáctico y las estrategias didácticas que utilice la Universidad para trabajar "el conocimiento" demostrarán la dirección de los aprendizajes que aspira a suscitar, facilitarán

la capacidad para evaluar y reorientar modelos didácticos y disuadirá de estilos particulares o del individualismo en el aula, escudo que ha servido para encubrir clases y evaluaciones perversas y desmotivantes.

5. La complejidad del conocimiento y su acelerada producción, remite a rebasar las barreras de las disciplinas y a avanzar hacia la transdisciplinariedad, la resolución de problemas, el trabajo de proyectos con el apoyo de la metacognición de cada estudiante, como herramienta intelectual que les permite seguir aprendiendo.
6. La enseñanza universitaria es un subsistema de la academia, flexible y abierto. Operacionaliza al proyecto curricular de la Carrera, cuyos insumos deben ser: un docente responsable, calificado y en permanente actualización; alumnos socialmente comprometidos; una planificación estratégica que incluya objetivos formativos; contenidos temáticos, procedimentales y actitudinales apropiados tanto para el desarrollo integral del futuro profesional como para el desarrollo científico del país, y una actitud formativa para asumir la evaluación como un proceso pedagógico, donde los errores se consideran vías para aprender y donde los procesos importan tanto como los resultados.

Es oportuno deslindar los dos procesos básicos del aula: Enseñanza y Aprendizaje. Ellos son de naturalezas distintas y no siempre articulados. La enseñanza es un proceso sistemático a cargo del docente, de naturaleza pedagógica y dirigido en función de la significatividad de los aprendizajes y del desarrollo integral de cada alumno. Flórez (1994) la define como "el principal proceso intencional mediante el cual la sociedad moderna convierte a sus individuos en herederos de su saber" (p. 56). Sin duda, la enseñanza se torna más compleja por sus nexos con procesos socioculturales trascendentes tales como formación, humanización, culturización, profesionalización y desarrollo personal.

Por su parte, el aprendizaje es un proceso interno del alumno, de naturaleza sociocognitiva,

cuyo resultado depende de las interacciones socioafectivas y la puesta en marcha de elementos motivantes. Como fenómeno, es estudiado principalmente por la psicología del aprendizaje, pero debido a su importancia para los procesos de enseñanza, es interpretado y aplicado por la pedagogía y la didáctica.

La literatura psicológica contemporánea es muy pródiga. Presenta amplias y novedosas teorías que definen aprendizaje y explican otras dimensiones inherentes, entre ellas: estilos de aprendizaje, estructura cognitiva del sujeto que aprende, estrategias de aprendizaje, tipos de aprendizaje, tipos de conocimientos, condiciones, contenidos y metacognición. Sin embargo, todas las teorías del aprendizaje recientes coinciden en destacar el aprendizaje como un proceso complejo y dinámico, resultado de la organización y acomodación de la nueva información. Ausubel (1978) aportó la noción de "aprendizaje significativo", el cual se obtiene cuando el nuevo conocimiento puede incorporarse a la estructura cognitiva del sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores o experiencias previas. Este tipo de aprendizaje va más allá del memorístico o por repetición, es más duradero, requiere de conceptos inclusores y toma en cuenta la motivación, el interés y las actitudes del alumno frente al nuevo conocimiento.

A partir de las llamadas teorías socio-constructivistas (Coll, 1994; Pozo, 1996; Monereo, 1990), la Didáctica empieza a promover mayor organización y mejores interacciones en el aula en función de los aprendizajes, el desarrollo del pensamiento y de las múltiples inteligencias. Estas teorías reconocen al alumno como un ser cultural y activo frente al conocimiento, cuyo aprendizaje lo logran cuando participan mediante estrategias cognitivas simples o complejas. Por ejemplo, cuando, motivados por el profesor, en lugar de limitarse a oír y a repetir, son estimulados a utilizar sus hemisferios cerebrales y sus inteligencias; es más, cuando conectan con experiencias previas y se les orienta intencionalmente sobre las estrategias cognitivas que deben utilizar; así construyen conceptos, descubren procesos, solucionan problemas, investigan, reconocen causas y efectos, inventan, elaboran, codifican, es decir, aprenden a aprender.

Abundan experiencias en distintas aulas a partir de estas teorías, las cuales han incidido en la creación de nuevos conceptos de enseñanza, en reconocer nuevos estilos para enseñar, en los roles del enseñante, en la interacción docente-alumno, en modelos, medios y estrategias de enseñanza, y de allí, la fortaleza de la Didáctica como disciplina en permanente reconceptualización y comprometida con la enseñabilidad de otras ciencias.

En particular, son muchos los interrogantes éticos y profesionales del profesorado, entre ellos, cómo lograr que el alumnado aprenda, cómo motivar hacia cambios conceptuales, cómo estimular el potencial intelectual, cómo evaluar los resultados del aprendizaje. Las respuestas constituyen itinerarios didácticos para transformar y prestigiar la enseñanza superior.

Por estrategias de aprendizaje o estrategias cognitivas se entiende la secuencia de procedimientos que aplica una persona para lograr aprender. Estas estrategias han sido estudiadas por diferentes autores; sobresalen Novak y Gowin, 1988; Monereo, 1990; Pozo, 1996, Nisbet y Shucksmith, 1990, quienes, desde diferentes contextos, han avanzado en propuestas importantes para organizar la enseñanza con intención cognitiva. Por ello abundan las clasificaciones y experiencias relevantes. Sobresalen en esas clasificaciones las estrategias de autorregulación del conocimiento, de categorización, de elaboración verbal, de organización, de memoria y metamemoria, etc. Todas ellas deben aplicarse por cuanto contribuyen al desarrollo del pensamiento autónomo, a la creatividad, al desarrollo de las múltiples inteligencias, a la reflexión y a la adquisición de competencias. Además, revelan el compromiso del docente como "mediador" y potenciador de las capacidades ilimitadas del alumno.

Campos de la didáctica universitaria

Son campos aquellos "objetos de estudios" vinculados a la enseñanza y que deben ser explicados desde una perspectiva formativa para garantizar unidad y coherencia al esfuerzo pe-

dagógico del aula universitaria. Entre esos campos se destacan: las funciones de la enseñanza, la formación permanente del profesorado universitario, la dinámica socio-cultural del aula, el ambiente universitario, la investigación didáctica, los contenidos, la producción de materiales didácticos, los recursos de la enseñanza, el proceso de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, el uso de las nuevas tecnologías, la evaluación del enseñante y de los aprendizajes, la enseñanza y el proyecto educativo nacional, la enseñanza y la agenda mundial, etc. Cada uno de estos campos reclama explicaciones interdisciplinarias y deben formar parte del "saber didáctico" ineludible del profesorado.

Las estrategias de la enseñanza universitaria

Las universidades nacionales han anunciado reformas curriculares, importantes acontecimientos que reclaman su evidencia en el aula a través de un cambio en las estrategias de enseñanza y en las actitudes del profesorado frente al conocimiento y al propio aprendiz.

Esas estrategias deben revelar el saber y el hacer didáctico del docente en favor de la significatividad, vigencia y calidad de los aprendizajes. Por estrategias de enseñanza se entiende el conjunto de intencionalidades, procesos, recursos, secuencias que se organizan para promover distintos tipos de conocimientos y distintos tipos de aprendizajes.

Es un término que supera a las llamadas metodologías de enseñanza, limitadas al dominio de unas técnicas, obviando las intencionalidades y la calidad de los resultados. Así pues, la denominación de "estrategias de enseñanza" alude, según Stenhouse (1993, p. 53), a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje sobre la base de principios y concede más importancia al juicio o saber del profesor.

Cada disciplina o carrera universitaria exige estrategias particulares, pero es importante destacar que la formación de todo profesional y cada ciudadano requieren de "estrategias de enseñanza" que le ayuden a aprender haciendo, aprender a aprehender y aprender cooperativamente,

tanto conocimientos disciplinares como procedimentales y actitudinales.

Los conocimientos procedimentales garantizan un aprendizaje significativo, eliminan el camino único y estable, mejoran la comprensión y reelaboración de los nuevos saberes, contribuyen a encontrar caminos adecuados para la solución de problemas, crear comportamientos autónomos, desarrollar creatividad, descubrir, inferir y otras estrategias de aprendizaje valoradas en su profesión.

Las estrategias de enseñanza universitaria conducen a convertir cada aula en un Taller, en un Seminario o en un Laboratorio, para que cada alumno logre desarrollarse como persona y como profesional, participe activamente en la reconstrucción del conocimiento y en su proceso de auto-aprendizaje. Estas demandan aulas variables, flexibles y dinámicas, donde se huya de la rutina y sea factible desarrollar atender la inteligencia emocional, es decir, autoestima, afectos, identidad, ética, sensibilidad, y por supuesto, desarrollar variedad de destrezas de aprendizaje, entre ellas las apuntadas por Valls (1993):

- Aplicación flexible de los conocimientos que abarcan conceptos, reglas, principios, fórmulas y algoritmos.
- Métodos heurísticos, es decir, búsqueda de análisis y transformación de problemas.
- Habilidades metacognitivas, que incluyen el conocimiento sobre cómo se conoce y cómo se puede conocer más y mejor.
- Estrategias de Aprendizaje, referidas a la gama de actividades cognitivas del estudiante adulto que garanticen significatividad de su propio aprendizaje o autoaprendizaje tales como: organizar, sintetizar, explicar, relacionar, clasificar, inferir, estructurar, identificar, evaluar, construir, crear, etc.

Hacia la formación del docente universitario del tercer milenio

A medida que la "sociedad de la información", "post-industrial", "tercera ola" e "informatizada" adquiere mayores índices de desarrollo y a medida que nuestro país experimenta una profunda

crisis de valores, requiere de sus educadores los más elevados niveles de preparación, especialmente para participar con autoridad moral, cívica, didáctica y pedagógica en la orientación y construcción de la nueva sociedad. Tenemos como fundamentos científicos los incesantes descubrimientos psicológicos y el avance de la neurociencia, los cuales han permitido conocer con mayor exactitud lo que ocurre dentro de los cerebros para que se produzca los maravillosos y complejos procesos estrictamente humanos de pensar, imaginar, inventar, comprender, descubrir, relacionar, aplicar y hasta elevarse hacia el mundo de la creación, la ficción y la autonomía de pensamiento.

Esas investigaciones socio-cognitivas, más la revolución paradigmática desde la Escuela Crítica y los aportes del constructivismo, conforman un amplio marco teórico apropiado para revisar crítica y responsablemente lo que hasta ahora acontece en cada aula universitaria y lo que ocurre con el potencial de nuestros alumnos y de nuestros egresados.

Corresponde a las universidades interesadas en mejorar sus currícula y plantear reformas de envergadura asumir la formación didáctica en su profesorado como eje fundamental de las transformaciones universitarias. Para lograrlo, deben superar el aislamiento investigativo, dar apoyo a los esfuerzos colectivos e interdisciplinarios y asumir los debates públicos y permanentes sobre la Didáctica para alcanzar, entre otros, los siguientes objetivos:

- Formar docentes universitarios capaces de conducir con excelencia sus respectivas aulas y los nuevos escenarios educativos.
- Consolidar un saber y un hacer didáctico sustentados en investigaciones que los profesores deben hacer de su propia práctica.
- Promover innovaciones didácticas.
- Asumir el aula universitaria como un espacio idóneo para formar crítica y éticamente el profesional del nuevo siglo y así contribuir "con la orientación del país".
- Desarrollar la investigación didáctica como inherente al desarrollo del currículum.

Urge un trabajo didáctico de envergadura en este país, donde se recrudecen las crisis y se requiere avanzar desde las distintas universidades

nacionales en varias líneas de investigación, más allá de la opción proceso-producto, porque en el tercer milenio "sobrevivirán dignamente a las tempestades tecnológicas y sociales, aquellas instituciones donde la investigación sea su propósito esencial, cuyos profesionales sean protagonistas del avance del conocimiento, la que acoge a los líderes de la ciencia y de la tecnología" (Vecino Alegret, 1997), y donde la calidad del trabajo docente compita con la excelencia en cualquier lugar de la "aldea global".

Existe abundante literatura y consenso para modificar los programas de formación del Docente Universitario, comprometidos con la excelencia de la enseñanza del pregrado y del postgrado. Sobre esta base es pertinente recomendar:

- Iniciar la formación de los docentes con la investigación de su propia práctica, para que se conviertan en protagonistas de sus propias reformas.
- Apuntar hacia el trabajo en equipo en función de la complementariedad, colaboratividad y crecimiento personal.
- Concebir el aula universitaria como un laboratorio desde donde se construyan los nuevos significados, enfoques y estructuras del proceso de enseñanza.
- Incluir el conocimiento de la realidad nacional, social y política para contextualizar su hacer en el aula.
- Incorporar el desarrollo personal del profesor en lo ético, estético, actitudinal e intelectual.
- Facilitar el desarrollo creativo en cuanto a modelos, teorías, medios, recursos y estrategias del propio profesor, porque sólo docentes creativos generan alumnos creativos.
- Partir de problemas concretos inherentes a la enseñanza para buscarles solución en colectivo y desde la interdisciplinariedad.

Por esa vía podemos cumplir éticamente con los desafíos del futuro, teniendo el propósito que señala Porlán (1994): "avanzar en la construcción colectiva e interdisciplinar hacia una propuesta crítica de la tarea del aula que, además de ilustrar sobre la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje... dé cuenta de los medios para transformarla." (p. 28)

La formación permanente del profesor debe ser un modo natural de ser y de asumirse como tal; especialmente cuando cada docente y sus alumnos descubren la riqueza profunda que emana de cada aula y de cada Universidad como marcos naturales de interrogación, de cultura y de modos de cuestionarse a sí misma, y cuando encuentran en la interacción y en el diálogo profundo con el otro un rico manantial de reflexión, producción y construcción del conocimiento.

Para concluir, es oportuno citar a Stenhouse (1993), promotor de las transformaciones curriculares de los últimos años, quien expresa: "Sólo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente, tanto en nuestra captación del conocimiento que ofrecemos, como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo." (p. 177)



Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1978). *Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Camilloni Davini, M. C., y otros. (1994). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll Salvador, C. (1994) *Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículum escolar*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Didriksson, A. (2000). Tendencias de la Educación Superior al fin del siglo. En: *La Educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas: UNESCO.
- Gimeno Sacristán, J. (1987). *El Currículum como marco de la experiencia de aprendizaje escolar*. Cuadernos de educación, 137. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Imbernon, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad: ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Nisbet, J., y Shucksmith, J. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Monereo, C. (1990) (Comp.) *Enseñar a pensar a través del currículo escolar*. Barcelona: Casals.
- Pérez Gómez, A. (1985). *Paradigmas contemporáneos de Investigación Didáctica*. Cuadernos de Educación, 129. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Porlán, R. y otros (1994). *Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos*. Investigación en la Escuela, 29. Sevilla: Diada.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Vecino, F. (1997). *La Excelencia Universitaria: Desafío para enfrentar el futuro*. Conferencia pronunciada en el Congreso de Pedagogía 97. La Habana. Cuba.
- Valls, E. (1993). *Los procedimientos: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Cuadernos de Educación (11). Barcelona: Editorial Horsoni.