

LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

MIGUEL A. ZABALZA BERAZA
Universidad de Santiago de Compostela

Al socaire de las dinámicas generadas por el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la revaloración de la docencia que lleva implícita, el autor discute la naturaleza y estructura de la Didáctica Universitaria como un campo de estudios especializados sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. El conocimiento didáctico se construye a través del estudio sistemático de las prácticas docentes. La estructura de la disciplina viene configurada por nueve variables principales: profesores; alumnos y contenidos; la relación entre profesores, entre alumnos y entre contenidos; la relación de profesores con contenidos, de profesores con alumnos y de alumnos con contenidos. Finalmente, se analizan las aportaciones que la Didáctica Universitaria puede hacer al proceso de convergencia.

Palabras clave: *Didáctica Universitaria, EEES, Proceso de Bolonia, Calidad de la docencia universitaria, Pedagogía universitaria, Enseñanza universitaria, Análisis de la enseñanza.*

In memoriam

Ambos, José Fernández Huerta y José Luis Rodríguez Diéguez, fueron mis maestros. Por los dos sentí una enorme admiración porque fueron personas capaces de abrir nuevos caminos en la Didáctica en circunstancias no fáciles para nadie. Por eso se merecen nuestro recuerdo y nuestro homenaje. Ninguno de los que hoy continuamos en esa misma trincherá seríamos lo mismo de no haber contado con sus aportaciones y, para fortuna de algunos, con su apoyo. Este es mi pequeño homenaje a dos didactas que marcaron buena parte de lo que la Didáctica ha sido en el último medio siglo.

Introducción: hablar de Didáctica es hablar de docencia

Cuenta Baeriswyl (profesor de la Universidad de Friburgo) que asistía a una conferencia que tenía

que ver con la Didáctica. Un colega americano sentado a su lado le preguntó comenzando la conferencia: «¿Qué es eso de la Didáctica?». Él respondió sin pensar mucho: «La ciencia de enseñar». «¡Ah!», aceptó el americano, sin entender demasiado. La conferencia siguió su curso. Bastante mal. El conferenciante no desarrolló bien el asunto; las láminas estaban borrosas; distribuyó tan mal el tiempo que al final fue una carrera rápida que le obligó a dejar sin tocar aspectos básicos del tema, etc. En resumen, un desastre. En un momento determinado, Baeriswyl se volvió hacia su colega y le tocó en el hombro y le dijo: «Didáctica es lo que le está faltando a esta conferencia». Y el americano contestó: «Ahora entiendo bien lo que quiere decir».

Dejemos para un momento posterior la búsqueda de etimologías y explicaciones semánticas y vayamos al corazón de la Didáctica y a su

Miguel A. Zabalza Beraza

sentido en el mundo universitario actual. Hablar de Didáctica es hablar de Docencia. De toda la docencia. No es, por tanto, hablar de pedagogía o de pedagogos, sino de docencia y docentes. Esto es, del trabajo que todos los profesores y profesoras universitarios hacemos en las clases, en los laboratorios, en la formación de nuestros estudiantes.

Aunque se pudiera, y en una revista como *Bordón* parecería lo más sensato, no quiero hacer aquí un discurso demasiado técnico dirigido a especialistas en educación. Justamente, por eso, opto por hablar de Didáctica Universitaria y no de Pedagogía Universitaria como se hace en el contexto francófono. Para evitar confusiones. Todos hacemos didáctica porque todos y todas enseñamos. Ésa es, por encima de de cualquier otra consideración, la dimensión básica de nuestro trabajo como profesores. Me gustaría reflexionar, por tanto, sobre la actuación didáctica del profesorado universitario, lo que tiene de didáctico nuestra actuación docente. De lo que la Didáctica nos puede aportar para entender mejor la docencia y para poder mejorarla. Y lo haré pensando en todo el profesorado. Todos los profesores y profesoras somos didactas y todos desarrollamos actividad didáctica. El hecho de que desarrollemos esa actividad en instituciones o carreras diferentes condicionará la forma de ejercitarla pero no quiebra la unicidad substantiva de lo que constituye el quehacer didáctico.

De todas formas, siendo éste, la docencia en la universidad, un vasto territorio profesional, centraré mis reflexiones en algunos aspectos seleccionados que puedan resultar de interés para todos: a) el sentido de la docencia universitaria y su recobrada relevancia en el momento actual de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); b) la Didáctica Universitaria en ese contexto y su sentido para la mejora de la práctica docente; c) la demanda europea de una docencia basada en el aprendizaje y la idea de las «coreografías docentes» como enfoque original para conseguirlo; y d) el «silencio»

como condición básica para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Una cuestión previa: ¿centralidad o marginalidad de la docencia en la universidad?

No tendría sentido hablar de didáctica universitaria, salvo en auditorios especializados, si la cuestión de la docencia fuera irrelevante como, de hecho, lo ha venido siendo durante bastante tiempo. Por eso, déjenme preguntarme antes de nada, dónde está la docencia en nuestra jerarquía de prioridades, en el ático o en el sótano 3. ¿Qué importancia tiene realmente la *docencia* en el conjunto del funcionamiento de una universidad?

Si atendemos a lo que proclaman los candidatos a rector en el proceso de elección podríamos sacar la conclusión de que la docencia constituye el elemento central, la sustancia del quehacer universitario. Por lo contrario, si damos crédito a lo que vemos en la dinámica cotidiana de las instituciones, la forma en que se establecen las prioridades, la forma en que se incentiva al profesorado o la forma en que el profesorado universitario construye (construimos) nuestra identidad profesional, podríamos concluir que la docencia sigue siendo una dimensión bastante marginal en la acción institucional y en la actuación de muchos profesores.

Pero, en todo caso, y aún siendo críticos con la situación actual, podríamos decir que en los últimos años están cambiando las tornas. La docencia va adquiriendo una relevancia progresiva en la preocupación y en los planes estratégicos de nuestras universidades. No es, desde luego, una preocupación nueva. Tampoco es, de hecho, el resultado de la aparición de nuevas leyes universitarias y ni siquiera parece algo que se derive de los procesos de evaluación institucional desarrollados en los últimos años. Quiero entenderlo, más bien, como la progresiva sedimentación de ideas y reclamos que fueron madurando

en estos últimos tiempos. Y, quisiera pensar, que aunque denostados por algunos, algo hemos tenido que ver los pedagogos en ese cambio. Han sido muchos años de discusiones, de conferencias, de cursos de formación que muy lentamente han ido dejando su poso. Quizá sea una apreciación ingenua, pero consuela.

Lo que cualquier observador neutral podría constatar, en todo caso, es que en la reciente tradición universitaria española, la docencia en sí misma no constituía un asunto relevante para la universidad como institución. Estando garantizada la presencia de alumnado y no existiendo ninguna presión para justificar la calidad del proceso formativo, las universidades podían dedicarse a operaciones más rentables que la de potenciar la docencia. En nombre de la *libertad de cátedra* y de una cierta *desidia institucional*, la calidad de la docencia quedaba en manos de los profesores individuales o, como mucho, bajo la tutela de los Departamentos. El resultado fue que cada uno de nosotros hizo «de su capa un sayo» en las clases. Las aulas y laboratorios se convirtieron en espacios «privados» y «opacos» (*teaching as a lonely task*) en los que cada profesor imponía sus reglas y dinámicas de funcionamiento. Afortunadamente, las cosas van cambiando. Para mejor, desde luego. Si comparamos la universidad actual con la universidad de hace una década, los cambios fueron sustantivos y, en general, podríamos decir que fue incrementándose de manera notable la calidad de la enseñanza. Y no solo porque mejoraran las infraestructuras y recursos o se modernizasen los sistemas de gestión sino, sobre todo, porque fue cambiando la mentalidad sobre el sentido de la formación y sobre el papel de la docencia en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

En ese proceso de cambio de mentalidad se fueron asentando, sedimentando, algunas «certezas» (es posible, que hablar de «convicciones» resulte más apropiado) que venían a romper o, cuando menos, a problematizar la imagen que los docentes y las autoridades académicas tenían sobre la docencia. Entre ellas podríamos destacar

las cuatro siguientes que servirán de base al discurso que después haré sobre la Didáctica Universitaria:

- La idea de que la *docencia* es un componente importante en la formación de nuestros estudiantes. Una buena docencia marca diferencias entre unos centros universitarios y otros, entre unos profesores y otros. Lo que los estudiantes universitarios aprenden depende, ciertamente, de su interés, esfuerzo y capacidades, pero también depende, y mucho, de que tuvieran buenos o malos docentes, mejores o peores recursos didácticos, de que se les hayan ofrecido mejores o peores oportunidades de aprendizaje.
- La idea de que la docencia pertenece a un tipo de actuación con características propias y distintas de otros cometidos que el profesorado universitario debe asumir. Enseñar es distinto de investigar y es, también, distinto de llevar a cabo tareas de gestión, de extensión cultural, o de participar en otros proyectos profesionales (informes, auditorías, asesorías, etc.).
- La idea de que ser capaz de hacer una *buen docencia* no es una cuestión de mucha práctica. La práctica ayuda, sin duda, pero por sí sola resulta insuficiente. Uno puede estar repitiendo los mismos errores. Sólo cuando la práctica vaya acompañada de formación y de revisión (algunos prefieren hablar de reflexión: *teachers as reflective practitioners*, Schön, 1983¹; Feldman, 1998²) es posible conocer más a fondo las entrañas de la docencia y la dinámica del aprendizaje de los alumno para poder, así, ajustar mejor nuestro trabajo docente a las condiciones y los propósitos de la formación.
- La idea de que al final, como cualquier otra profesión, la docencia constituye un espacio propio y distinto de «competencias profesionales»³. Esas competencias docentes, también en la enseñanza universitaria, están constituidas por conocimientos

(sobre los contenidos disciplinares a enseñar, sobre los propios procesos de enseñanza-aprendizaje), por habilidades específicas (de comunicación, del manejo de recursos didácticos, de gestión de métodos, de evaluación, etc.) y por un conjunto de actitudes propias de los formadores (disponibilidad, empatía, rigor intelectual, ética profesional, etcétera).

No se trata, desde luego, de batallas ganadas. Muchas de estas «certezas» constituyen aún espacios de debate. Muchos colegas se muestran «escépticos» al respecto, cuando no claramente beligerantes en su contra. Pero lo importante es que, ahora sí, ya están ahí y forman parte del debate universitario. Y cada vez son más los docentes y los responsables universitarios que las asumen y hacen propias. Una interesante consecuencia de esa progresiva presencia de nuevas ideas sobre la docencia en los debates sobre la mejora de la calidad en la enseñanza es que se va facilitando la ruptura de viejos estereotipos e ideas que configuraron durante mucho tiempo el «sentir» y «actuar» de muchos docentes universitarios. Algunas de estas ideas, hoy afortunadamente en crisis, son las siguientes:

- Que a enseñar se aprende enseñando.
- Que para ser un buen profesor basta con ser un buen investigador.
- Que aprender es una tarea que depende exclusivamente del alumno. Los profesores se deben dedicar a enseñar (explicar) los temas. Si aprenden o no es cosa que los alumnos deben resolver por su cuenta y bajo su responsabilidad.
- Que una universidad es de calidad no tanto por las clases que imparte como por los recursos de que dispone: laboratorios, bibliotecas, ordenadores, etcétera.

No será fácil superar del todo estas viejas ideas que, pese a las innumerables evidencias en contra, algunos defienden como principios incontestables. Quizá por ese motivo, fue instalándose en los últimos tiempos un cierto poso de

escepticismo en relación a las posibilidades de mejorar la docencia universitaria. Nadie puede negar, en efecto, las dificultades (personales e institucionales) que deberá afrontar la recuperación de la docencia como campo prioritario, pero aun así, en ese contexto de incertidumbre y visiones contrarias, resulta estimulante constatar cómo muchas universidades (sus equipos rectorales, sus facultades, muchos departamentos y numerosos profesores y profesoras) fueron comprometiéndose en estos últimos años en iniciativas interesantísimas de innovación didáctica, de formación docente del profesorado, de planes estratégicos para la mejora de la docencia y de sus resultados, etcétera.

Pese a que aquel ministro portugués de educación decía que «las universidades no se transforman, se crean otras nuevas», lo que esta situación indica es que el momento actual resulta muy estimulante y permite albergar algunas esperanzas. Falta ahora que las instituciones universitarias se comprometan a generar las condiciones organizativas, financieras y culturales que estimulen iniciativas de mejora de la enseñanza universitaria. Y falta, igualmente, que cada vez seamos más los profesores que asumamos el compromiso de sentirnos auténticamente didactas y de mejorar, en la medida de nuestras posibilidades, la calidad de la docencia que impartimos. Y ahí es donde aparece la Didáctica Universitaria.

La Didáctica Universitaria como espacio disciplinar

Los opositores a plazas de Didáctica suelen afirmar en sus proyectos docentes que «La Didáctica es la ciencia y el arte de la enseñanza». Frase presuntuosa de más y que deja, desde luego, el asunto sin resolver. La definición mencionada nos sitúa ante un hecho simple: la Didáctica estudia la enseñanza, lo que hacemos (o tendríamos que hacer) los profesores cuando enseñamos.

La denominación de Didáctica pertenece, sobre todo a la tradición germánica y latina. En el

contexto francófono, se habla más de Pedagogía universitaria, como referente más global y capaz de integrar otras subdivisiones. En el mundo anglosajón se quedan sin más en la idea de Teaching and Learning.

Según quien lo use y como lo haga, el término *didáctica* puede ser sustantivo o adjetivo; puede abarcar prácticamente todo el fenómeno educativo o quedar reducido a la simple transmisión de contenidos instructivos; puede tratarse de una disciplina científica (con sus reglas universales y patrones contrastados de procedimiento) o bien de la simple práctica artesanal de llevar a cabo actuaciones de instrucción.

«Jamás, a lo largo de la historia de la Pedagogía fue tan fuerte como hoy el interés por la Didáctica». Así comenzaba Blankertz (1985)⁴ su análisis del término «didáctica» para señalar, a continuación, que a pesar de eso, aún no se alcanzó un grado suficiente de precisión en su significado. Su objeto de estudio se extiende a tantas cosas que, al final, pierde precisión. Pero, en general, parece adecuado decir que la *Didáctica* y lo *didáctico* se refieren (como sustantivo y adjetivo) a *actividades relacionadas con la enseñanza o la formación en general*.

En el Diccionario de la Real Academia Española (1970) aparece «didáctica» como «arte de enseñar». «Arte de presentar las cosas de tal forma que sean fáciles de aprender», concreta el Diccionario Larousse. Vincula también el Larousse el término didáctica a la selección y presentación de cuestiones o argumentos que resulten valiosos por sí mismos (tengamos en cuenta que ya desde Platón la literatura didáctica era diferente de la convencional porque trataba de asuntos valiosos) y que, por eso, merecen ser aprendidos.

En su etimología griega, la idea de Didáctica estuvo vinculada a muy diversos significados: la didáctica como el acto de enseñar; el didacta como instructor cualificado para enseñar; los manuales y métodos de enseñanza como recursos didácticos; las escuelas como instituciones especializadas

en la didáctica; el proceso de aprendizaje como actividad central del aprendiz y propósito esencial de la actuación didáctica.

Podemos decir, entonces, que los dos *definiens* básicos de la Didáctica se refieren, por una parte, a la enseñanza en términos genéricos como ámbito a estudiar y, por otra, a una serie de características o condiciones que tal enseñanza debe poseer (que facilite el aprendizaje, que presente contenidos valiosos, que la presentación se haga de modo adaptado a los aprendices, etcétera).

Ésa es también la versión que solemos dar los profesores de Didáctica cuando nos preguntan en qué trabajamos. En esos casos no queda otra salida que hacer referencia a las dos marcas de identidad: «los didactas trabajamos sobre cuestiones referidas a la enseñanza»; «lo nuestro es analizar cómo se podría mejorar la enseñanza». Ambas dimensiones, la sustantiva y la adjetiva, constituyen nuestra imagen más conocida.

En resumen, la Didáctica actual es ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo estudiarlos, cómo llevarlos a la práctica en buenas condiciones, cómo mejorar todo el proceso. Y ahí radica el interés básico de su proyección sobre la enseñanza universitaria. Quién nos diera poder seguir diciendo aquello que escribía Comenio, el padre de la Didáctica, en el siglo XVII, para definirla: (la Didáctica es, decía): «*el artificio fundamental para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal modo, que no pueda no obtenerse un buen resultado. Enseñar rápidamente, sin molestias ni tedio ni para el que enseña ni para el que aprende, antes al contrario, con gran atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente, no con meras palabras, sino encaminando al discípulo a las verdaderas, a las suaves costumbres, a la piedad profunda*» (Comenio: *Didáctica Magna*, 1657).

Y para conseguirlo, Comenio presentaba una serie de principios básicos y reglas de instrucción que deberían servir para seleccionar contenidos, para saber llevar una clase, para conocer a los estudiantes en tanto que aprendices, para organizar acertados métodos de enseñanza (que, en su opinión, debían ser simples, seguros y bien estructurados).

Como puede constatar, a día de hoy no han variado mucho los propósitos aunque hayamos renovado nuestros enfoques. Seguimos tratando de dar respuesta a problemas similares. Fue un largo y tortuoso recorrido histórico en el cual los didactas perdimos optimismo e ingenuidad y ganamos en empirismo, en aproximación a la complejidad de las realidades que constituyen la enseñanza. Lo que fue, en inicio, una consideración de los temas desde una perspectiva ideal (*iuxta propria principia*) dejó paso a consideraciones más fenomenológicas. Aunque sin olvidarnos de los pioneros, partimos cada vez menos del «deber ser» y de los «a priori» pedagógicos (cómo deben ser los sujetos educados o instruidos, cómo deben definirse los conceptos, cómo debe hacerse la enseñanza, cómo tienen que funcionar las instituciones formativas, etc.) para buscar nuevos contextos de legitimación del conocimiento y de las propuestas prácticas (qué teorías están disponibles, qué resultados de la investigación son aplicables y bajo qué condiciones, qué constancias pueden extraerse de la experiencia práctica del profesorado, qué tipo de funcionalidad y efectividad es esperable de las diversas propuestas prácticas, qué factores afectan de modo claro a los procesos de aprendizaje, etc.). Decía Shulman (1986)⁵ que las disciplinas «conversan» con un cierto espacio de la realidad proyectando sobre él sus dispositivos conceptuales y metodológicos, buscando describirlo y, en algunos casos, configurando modelos para representarlo. Y, por otro lado, insistió Popper (en Antiseri, 1977: 476⁶) en que lo que distingue a una disciplina no es tanto su objeto de estudio (casi siempre compartido), sino el tipo de problemas que ayuda a resolver. Siendo eso así, lo que se espera hoy en día de la disciplina que llamamos

Didáctica, en este caso de la *Didáctica universitaria*, es que nos ayude a conocer mejor lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en la Educación Superior. Ello nos posibilitará crear y sistematizar un cuerpo de conocimientos y de metodologías capaces de incidir en la mejora de las prácticas docentes; nos ofrecerá herramientas conceptuales y operativas para generar estrategias de acción capaces de mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevamos a cabo en nuestras clases o a través de mediaciones virtuales. En definitiva, que tenga algo que aportar a la «optimización de las condiciones de aprendizaje» en la universidad, como reclamaba Fernández Pérez (1976)⁷.

Y ahí aparecen, también, los nuevos retos que nos presenta en la actualidad el proceso de *convergencia* al espacio común europeo (EEES). Es fácil resaltar que la nueva docencia universitaria tiene que estar centrada en el aprendizaje y en el trabajo del alumno, que debe buscar modalidades de trabajo autónomo, que debe organizarse en torno a competencias, etc. La cuestión está en buscar caminos contrastados que lleven a esos propósitos. Y ahí es donde la Didáctica universitaria desarrolla un papel imprescindible.

La enseñanza universitaria: ¿arte o ciencia?

Comenzábamos el punto anterior señalando que la Didáctica Universitaria era, en los manuales al uso, «la ciencia y el arte de la enseñanza». Pero se trata de una definición un tanto esquizofrénica y menos aclaratoria de lo que debiera. ¿Qué es la enseñanza y su conocimiento, un arte o una ciencia? ¿Puede una actividad ser ciencia y arte al mismo tiempo? Gagné⁸ escribió un libro clásico que casi consiguió la cuadratura de ese círculo. Se titulaba *The scientific basis of the art of teaching*. Pero la cuestión sigue estando abierta. Puede parecer un asunto banal o un tema de discusión para candidatos que opositan. Pero no es así. Resulta un asunto clave porque según la

posición que se adopte, nuestras actuaciones como docentes tendrán un carácter suficientemente estable y previsible por una parte (ciencia) o aparecerán como actividades dependientes de la situación, del estilo personal o de las particulares circunstancias que concurran en aquel momento (arte). Del mismo modo, si todo depende de la voluntad y la pericia de cada uno (arte), queda poco espacio para un saber sistemático y poco tendría que aportar una disciplina como la Didáctica.

Aunque, a decir verdad, incluso el arte (las artes) se han convertido en procesos fuertemente regulados hoy en día y precisan de fuertes conocimientos científicos: conocimientos sobre la naturaleza de los materiales, sobre los procesos químicos que afectan las combinaciones deseadas, sobre el funcionamiento de las herramientas informáticas en las nuevas producciones multimedia, etcétera.

¿Qué piensan ustedes? ¿Podrían establecerse ciertas reglas, contrastadas por la investigación, para el desarrollo de la enseñanza o por el contrario, la actividad didáctica no tiene reglas y responde siempre a la particular pericia de cada docente?

Participé en una oportunidad en una mesa redonda sobre el uso del encerado en la enseñanza. Cada uno de los 5 o 6 integrantes de la mesa fue exponiendo sus ideas (su particular teoría) sobre el uso del encerado: para uno era importante incluir la máxima información posible; otro defendía lo contrario, poca información pero significativa; el siguiente defendió la muerte del encerado porque no tenía sentido emplearlo teniendo como tenemos las fotocopiadoras que facilitan entregar a los alumnos los materiales por escrito sin obligarlos a escribir; el que venía después defendió la idea de que no podría explicar sin encerado y que sus clases estaban centradas en el encerado (iba poniendo allí los conceptos o gráficos y explicándolos); otro defendió la importancia de que los alumnos escribieran lo que aparecía en el encerado (incluso sin entender

lo que escribían) porque así podrían después estudiarlo y comprenderlo. En fin, un montón de ideas particulares elaboradas a partir de la experiencia de cada uno. Experiencia personal vivida pero no estudiada. Todos opinamos porque nadie estaba en condiciones de poder ofrecer datos que aseguraran su «idea».

¿Sería posible hacer un estudio sobre los efectos del encerado en la percepción, en la representación mental, en la comprensión de diversos tipos de contenidos? Y, de existir esos datos, ¿con qué legitimidad podría cada cual seguir instalado en su «experiencia personal», en su opinión, para justificar su particular forma de operar con el encerado?

Es verdad que existió, llegando incluso a prevalecer durante bastante tiempo, una concepción *acientífica* de la Didáctica con propuestas más doctrinales y apriorísticas que empíricas, con catálogos de normas y consideraciones no sometidas a contraste, con escasa sensibilidad a lo que son las exigencias de rigor y precisión en el manejo de datos y situaciones. Como contraposición a ese momento de «infancia» epistemológica, se buscó durante el último medio siglo un enfoque más «científico» y contrastado de los saberes sobre la enseñanza.

De todas formas, para muchos profesores universitarios la enseñanza es un arte y no cabe, no tiene sentido, intentar buscar regularidades pues las acciones docentes son variadas e imprevisibles. De ahí se deriva la idea tan extendida de que no existe «doctrina» o «teoría» posible sobre la enseñanza, sino que los buenos docentes nacen de la práctica. ¿Para qué formarse, entonces? Basta con tener experiencia. En el arte, tiende a pensarse aunque no sea cierto, no existen las reglas. De eso deriva, igualmente, el gran predicamento que siempre tuvo entre los docentes universitarios el valor otorgado a la «discrecionalidad» como criterio básico de construcción de las competencias docentes: cada uno es libre de hacer como mejor le parezca, pues las formas posibles de actuación son infinitas y nadie tiene

la legitimidad para decir a otro cómo se debe enseñar. La libertad de cátedra, que en su origen fue expresión y salvaguardia de la libertad de pensamiento del profesorado, acabó hipertrofiando su espacio de aplicación para cubrir toda la actividad didáctica de los profesores: desde la metodología hasta la evaluación y la forma de trato a los estudiantes. Como señala acertadamente el jurista Chávez (2001)⁹, la libertad de cátedra es como la glicerina, un arma de doble filo: puede utilizarse constructivamente como medicamento pero también destructivamente como mecanismo para dinamitar cualquier tipo de regla o iniciativa institucional. En ese contexto, cualquier intento de «disciplinar» una actividad entendida como artística acaba resultando inviable.

Pero fueron los propios hechos y la evolución del mundo de la enseñanza, concretamente la universitaria, quienes hicieron evidentes algunas insuficiencias de esa concepción artística excesivamente abierta y situacional. Varios factores se coaligaron para apremiar en la búsqueda de caminos más equilibrados y contrastados. La aparición de los derechos de los estudiantes y el emerger de su estatuto como clase o grupo institucionalmente poderoso, fue uno de ellos. El profesorado ya no puede actuar tan libremente en aquellos casos que afecten a derechos de los estudiantes, como por ejemplo la evaluación, el trato personal, la configuración de los programas o la definición del nivel de exigencias. Por otro lado, la investigación didáctica también fue aportando datos sobre la variabilidad en los resultados que los estudiantes obtienen y los factores que les afectaban. No todas las prácticas docentes resultan igualmente válidas para propiciar buenos aprendizajes, y siendo así, no parece ni ética ni científicamente válido mantener la idea de que cualquier profesor puede hacerlo a su manera. Es cierto que las investigaciones están aún lejos de ofrecer datos consistentes y regularidades estables. Son muchos los factores que afectan al aprendizaje de nuestros estudiantes y la actuación de los profesores es sólo uno de esos factores. Pero si las

investigaciones no permiten aún establecer reglas rígidas como en las ciencias duras, sí permiten identificar constancias y patrones de actuación más válidos y permiten, igualmente, descartar ciertos tipos de prácticas o al menos ponerlos en duda desde el punto de vista de sus efectos sobre los aprendizajes.

Siendo eso así, resulta igualmente cierta la naturaleza artística de la enseñanza. Y, por lo tanto, no todos los acercamientos del enfoque artístico son negativos. De él fueron derivándose gran número de iniciativas de innovación didáctica interesantes. Movimientos que rompiendo las formas convencionales de actuación fueron buscando otros caminos más atractivos y eficaces de trabajo didáctico. Y así, poco a poco y no sin dificultades, las universidades fueron experimentando metodologías y formas de organización de los procesos didácticos que consiguieron debilitar el statu quo establecido y las rutinas tradicionales, aún existentes (generalmente basadas en la lección magistral, en el aprendizaje memorístico y en la repetición mecánica de los aprendizajes). De ese dinamismo artístico se nutre la Didáctica Universitaria con experiencias que tratan de sistematizar y de extender a otros contextos.

La enseñanza tiene mucho de arte pero su estudio y mejora tiene que hacerse al socaire de criterios científicos de regularidad y previsión. Pero sin estar obsesionada en ese propósito pues resulta evidente que en su sentido pleno, las exigencias de científicidad de las ciencias positivas resulta inviables aquí. En nuestro caso, el concepto de «ciencia» o «científico» puede ser tomado como un «continuum» de condiciones respecto a las que deben posicionarse los diversos ámbitos de conocimiento y de desarrollo disciplinar (la científicidad como cualidad que, dependiendo de su presencia o ausencia, marcaría el estatuto epistemológico de los conceptos, las proposiciones operativas y los modelos de investigación existentes en las distintas áreas disciplinares). No es lo mismo elucubrar, opinar o impartir doctrina que presentar hechos contrastados o hacer propuestas

apoyadas en investigaciones previas. En ese sentido, el campo de conocimiento didáctico (como espacio de la actividad humana donde se construye y aplica conocimiento) será tanto más científico cuanto más se aproxime y respete las condiciones de racionalidad, sistematicidad y justificación de sus procesos y productos.

Dos consecuencias principales para nuestro trabajo como profesores universitarios podrían extraerse de esta reflexión sobre el dilema disciplinar entre ciencia y arte. La primera ya fue iniciada en un párrafo anterior y tiene que ver con la libertad profesional y la discrecionalidad con que podemos o no podemos desarrollar nuestro trabajo docente. La segunda tiene que ver con la forma en que, en ese contexto, podemos construir conocimiento profesional.

1. Los defensores del profesionalismo libre de reglas, rechazan la idea de que los procesos de enseñanza o de aprendizaje tengan aspectos comunes y regularidades nomotéticas. En su opinión cada situación de aprendizaje es única y singular. Queda, por tanto, fuera de aplicación cualquier intento de establecer normativas o patrones estables de actuación. Varias consecuencias negativas tuvo este enfoque que prevaleció durante mucho tiempo en la universidad. El más negativo es que desapareció cualquier intento institucional por ahondar en el conocimiento de los factores que afectan a la enseñanza universitaria. La comunidad profesional, e incluso la científica, se dedicó a poner en marcha innumerables iniciativas pretendidamente novedosas pero sin entrar a analizar sus efectos y sin conseguir alterar los modelos convencionales, especialmente cómodos en esta situación de inercia y borrosidad doctrinal. Otra consecuencia negativa ha sido el desperdicio del conocimiento experto, de sistemas y modalidades de actuación contrastados en el tiempo. Esto es muy frecuente en la enseñanza universitaria (y en la enseñanza, en general): parece como si cada uno tuviera que estar inventando constantemente las cosas; presen-

tándose como nuevas y prometedoras, iniciativas que ya decayeron por ineficaces en otros contextos. Pocos se documentan sobre lo que se está haciendo o lo que se hizo en el ámbito de la docencia en otras universidades. Algo que sería considerado una herejía profesional en el propio campo de saberes (y en la investigación) no se toma en consideración en lo que se refiere a la enseñanza.

Resulta curiosa esa carencia absoluta de referentes en las propuestas didácticas. Nadie se atrevería a diseñar un proyecto de investigación que no hubiera repasado, previamente, el estado del arte en el ámbito a trabajar. Ésa es una introducción necesaria y una condición sine qua non para obtener la aprobación del proyecto. Pero no sucede nada parecido en las propuestas docentes. Las presentamos sin necesidad alguna de revisar qué es lo que ya se ha hecho en ese campo, qué otras experiencias pueden servirnos de referente, qué resultados se obtuvieron de aquellas y qué reajustes precisarán las nuevas iniciativas semejantes. Nada de eso aparece como condición y justificación «científica».

En todo caso, los avances de la investigación didáctica en pedagogía y psicología, en nuevas tecnologías, etc., en ámbitos como la cognición y la memoria, el desarrollo del lenguaje, las emociones, la autoeficacia, el manejo de nuevos recursos técnicos, la gestión de las condiciones de aprendizaje, etc., permiten contar con certezas suficientemente avaladas como para recomponer un mapa de secuencias operativas generalizables. A ellas les dedicaré el siguiente apartado.

2. Otro aspecto que resulta interesante en la Didáctica Universitaria es la forma en que se construye el conocimiento. No existiendo principios generales, salvo en lo que se refiere a cuestiones de tipo ético, el conocimiento sobre las mejores formas de actuación nace, necesariamente, de la práctica. No de la práctica en sí (más práctica, lo sabemos todos, no

significa mejor práctica), sino de la práctica revisada (eso es, evaluada, reajustada, repensada). Toda idea o principio teórico necesita ser contrastado con práctica y toda práctica necesita ser revisada teóricamente para constatar en qué medida permite alcanzar el propósito básico del aprendizaje (con las características y cualidades que en cada caso se hayan descrito: aprendizaje crítico, práctico, transferible, reflexivo, original, teórico, etcétera).

El conocimiento didáctico (como el conocimiento profesional, en general) resulta, así, de la práctica revisada, evaluada (gráfico nº 1).

En ese sentido, el proceso básico de construcción de conocimiento didáctico sigue un proceso circular:... práctica... evaluación... ajustes... práctica mejorada... nueva evaluación... nuevos ajustes... y así sucesivamente.

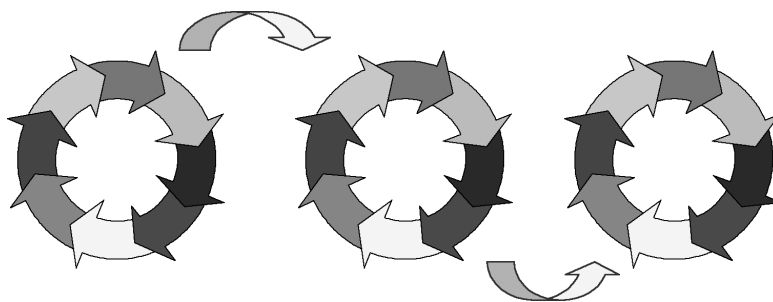
Efectivamente, el principal cometido de la Didáctica no sería tanto «predicar» (menos aún, obviamente, «imponer») formas de acción, cuanto ayudar a revisar y reajustar propuestas suficientemente fundamentadas para ir consolidándolas como actuaciones pertinentes y efectivas. Y la principal fuente de conocimiento para poder hacer estas propuestas es, justamente, la experiencia acumulada que ha sido documentada adecuadamente. Los docentes universitarios, sin embargo, no tenemos una conciencia suficientemente sensibilizada sobre la importancia

de la documentación de nuestras propias prácticas. Tampoco contamos, es cierto, con el tiempo y los dispositivos técnicos para poder llevarla a cabo. Pero resulta un tipo de competencia profesional tan importante, para la mejora de la enseñanza, como puede ser la planificación o el dominio de un amplio repertorio de metodologías de enseñanza. La capacidad de mejorar la enseñanza viene ligada a la posibilidad de documentar nuestra práctica de forma tal que podamos volver sobre ella, evaluarla, identificar sus puntos fuertes y débiles, valorar los efectos sobre el aprendizaje, etc. Y, sobre todo, que podamos compartirla de forma tal que la mejora de las prácticas surja de un proceso de aprendizaje coral, como señalaba Vygotski. La relevancia que en el contexto internacional se les está dando a los portafolios docentes, el nuevo ímpetu que están tomando movimientos de mejora de la enseñanza universitaria como el *benchmarking*, el *knowledge capturing*, la visibilización de *buenas prácticas docentes*, etc. tiene mucho que ver con la posibilidad de contar con referentes reales (*authentic materials*) que podamos tomar como elementos de contraste con nuestra práctica.

La estructura del espacio disciplinar de la Didáctica Universitaria

Si hemos dicho que la Didáctica Universitaria constituye ese espacio disciplinar comprometido con la mejora de los procesos de enseñanza

GRÁFICO 1



La práctica evaluada da lugar a una mera práctica mejorada, la cual será a su vez evaluada y permitirá alcanzar un nuevo ciclo de práctica cada vez de mayor calidad.

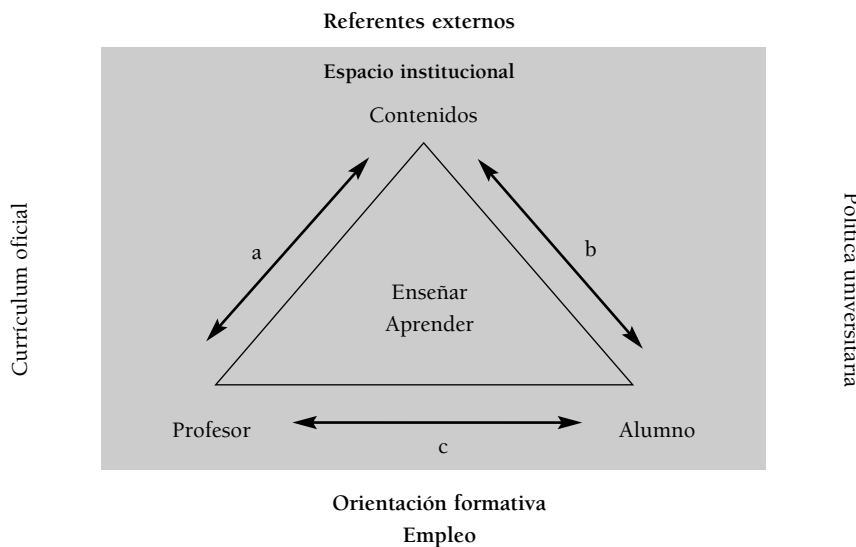
y aprendizaje en el contexto de la Educación Superior, necesitamos entrar de una forma más concreta y específica a definir los contenidos y dinámicas de dicho espacio. Como ciencia del ámbito pedagógico, la Didáctica debe proveer el conocimiento necesario como para llevar a cabo el diseño e implementación de «actos didácticos» valiosos. Es decir, iluminar (tanto en la dimensión conceptual como en la operativa) el conjunto de actuaciones que concurren en el «aquí y ahora» de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este sentido práctico de la Didáctica, que se había perdido, en parte, con la construcción de discursos abstractos y generalistas (sobre la formación, sobre el currículum, sobre las ideologías o los paradigmas), resulta, sin embargo, uno de sus signos de identidad. También, justo es reconocerlo, uno de los puntos de discordia doctrinal entre los especialistas. No todos aceptan esta aproximación a lo práctico e inmediato de la Didáctica y, algunos lo rechazan de plano, puesto que en su opinión tal enfoque resulta desprotegido ideológicamente y, por tanto, inconsistente e, incluso, ilegítimo. En mi opinión, ya lo dije al inicio de este texto, lo interesante

de la Didáctica Universitaria es que se puede despojar de los ropajes abstractos y difusos con los que la vestimos los supuestos expertos. El espacio didáctico, incluso el espacio didáctico concebido como un espacio de teoría y no sólo de práctica, ha de construirse como un espacio abierto y comprensible para todo profesor. Una fuente de conocimientos que le permitan conocer mejor su práctica docente y poner en marcha procesos capaces de mejorarla. Con ese propósito de simplificación trato de describir aquí los que, a mi manera de ver, constituirían los ejes básicos del campo didáctico.

Para iniciar ese análisis, bastaría con que tomáramos el esquema más clásico y sencillo con que se ha tratado de representar la definición del espacio didáctico: un triángulo cuyos vértices constituyen los ejes básicos de la docencia: profesores, alumnos y contenidos, siendo el propio espacio del triángulo el contexto en el que se producen la enseñanza y el aprendizaje (cuadro nº 2)¹⁰.

En el cuadro aparecen los elementos fundamentales del acercamiento que la Didáctica ha

GRÁFICO 2. Configuración de dos elementos substantivos da acción didáctica (Zabalza, 2001)



venido haciendo al conocimiento y mejora de la enseñanza universitaria. Aunque se trata de un esquema excesivamente clásico y simple, recoge bien los elementos de la problemática didáctica de la enseñanza universitaria. Como puede verse en el gráfico, la enseñanza universitaria está configurada en una estructura de tres campos que se superponen y condicionan mutuamente: un espacio externo y extrauniversitario que marca las condiciones en que se lleva a cabo la docencia; un espacio institucional que define el contexto inmediato y un espacio didáctico en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada uno de esos espacios tiene su propia lógica y ejerce fuertes movimientos de presión sobre los otros (y, simultáneamente, de resistencia a sus influencias). Es justamente el blindaje de cada uno de los niveles lo que hace difícil conseguir una transformación de la enseñanza universitaria en su conjunto. Modificaciones en el espacio exterior no consiguen influir en los ámbitos internos. Y viceversa.

El gráfico podría leerse del siguiente modo:

- Los factores externos que afectan al desarrollo de la docencia universitaria son muchos y muy variados. Pero los seleccionados en el gráfico representan una importante fuente de presiones y predeterminaciones a las que la docencia universitaria debe hacer frente. El *currículo oficial* o la estructura predefinida de las carreras, en la medida en que condicionan tanto el contenido de la enseñanza como su consecuencia y las condiciones (temporales, de desarrollo práctico, etc.) en las que se llevará a cabo. La *política universitaria*, porque va a establecer las condiciones pragmáticas del desarrollo de la docencia; financiación, ratio, recursos disponibles para la docencia e investigación, incentivos y apoyos a la innovación, programas de formación e incentivación del profesorado, sistemas de evaluación y garantía de la calidad, etc. La *orientación*

de la formación, porque define el peso que se le va a dar a los enfoques profesionalizadores frente a los enfoques más centrados en la formación genérica en la definición del perfil y en la operativización de los itinerarios formativos. Finalmente, los *referentes externos*, en un mundo globalizado como el actual, actúan de fuerte mecanismo de presión sobre las instituciones e, indirectamente, sobre los profesores. Las universidades comienzan a ser comparadas unas con otras con criterios borrosos, los alumnos de diversos centros compiten por becas o salidas profesionales. Incluso, muchas de las políticas institucionales de mejora de la enseñanza universitaria emplean cada vez con mayor frecuencia los referentes externos de «buenas prácticas» (*benchmarking*) como puntos de comparación para que actúen como motor de arrastre del desarrollo de la propia institución.

- En el espacio institucional operan las tradiciones y dinámicas de cada facultad y escuela universitaria: la particular cultura institucional del centro; la distribución del poder, la forma de funcionamiento; el particular equilibrio o desequilibrio entre investigación y docencia; las tradiciones institucionales referidas a la docencia; los criterios y dispositivos de evaluación y garantía de la calidad (si existen), los vínculos con instituciones externas, etc. Son aspectos que ejercen una fuerte presión sobre el espacio más interior del esquema donde aparecen las prácticas docentes.
- Siendo cierto, como hemos señalado, que no se pueden desconsiderar los factores externos e institucionales, que actúan como *inputs* o *invariantes* que condicionan la actividad docente, los aspectos substanciales de la docencia residen en el espacio interior del cuadro, en el triángulo. Ese espacio interior está constituido por dos tipos de elementos: *estructurales* (profesor, alumnos, contenidos) y *relacionales* (la relación que existe entre cada

uno de ellos con los otros, esa especie de diálogo triangular que se produce entre profesores, alumnos y contenidos de aprendizaje). De la conjunción de ambos tipos de elementos surge la particular configuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta configuración del espacio didáctico tiene características claramente situacionales (en coordenadas espaciales concretas o en contextos virtuales).

Tanto la naturaleza de cada uno de los elementos del modelo (profesores, alumnos, contenidos y contexto institucional) como los flujos de relación entre ellos son claramente diferentes en la enseñanza universitaria respecto a los otros niveles del sistema educativo. La posibilidad de analizar estos componentes del espacio didáctico tanto separadamente como en su interacción es lo que dota de identidad disciplinar a la Didáctica Universitaria.

En el espacio didáctico, propiamente dicho, nos encontramos con tres elementos estructurales y seis componentes dinámicos (gráfico nº 3). Cada uno de ellos actúa con identidad propia e influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En total, nueve factores que es preciso analizar (y, a veces, reconfigurar) si deseamos mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Los *profesores y profesoras* constituimos la pieza fundamental (junto con los alumnos) de la estructura didáctica. Mucho se ha hablado en estos años sobre la importancia de contar con buenos profesores: bien formados, satisfechos, motivados (e incentivados), capaces de innovar, etc. Los aspectos demográficos (como la edad, el sexo, la procedencia geográfica, etc.), su *background* formativo, su experiencia profesional y discente, las condiciones laborales e, incluso, sus características personales y profesionales son condiciones, todas ellas, que ejercen una influencia notable sobre los procesos de enseñanza que desarrollan. Algunos de estos elementos

son condiciones inalterables, otros son elementos modificables sobre los que los procesos de mejora deben actuar.

- Los *alumnos y alumnas universitarios* ocupan al otro vértice de la base del triángulo didáctico. Otro elemento sustantivo del proceso didáctico. Como en el caso del profesorado son muchos los aspectos de los alumnos que actúan como factores cruciales en el desarrollo de la enseñanza: las variables demográficas y sociales (edad, sexo, procedencia geográfica, y social, recursos económicos, etc.), la formación previa, el nivel de expectativas y de motivación para la enseñanza, la orientación vocacional hacia la profesión, etc. Los estudiantes están, desde hace algunos años, en el punto de mira de todos los análisis de enseñanza universitaria. Ellos son, para muchos profesores, la pieza clave del actual deterioro de la enseñanza. Se insiste en que ahora llegan más infantiles, menos preparados, menos motivados. Los datos existentes, no justifican una visión tan negativa del alumnado. Pero lo cierto es que los actuales alumnos son distintos a los que ocupaban las aulas hace 25 años: son más, son más heterogéneos (en capacidad, en motivación, en intereses profesionales) y traen consigo un bagaje formativo más amplio y diversificado aunque menos profundo que en épocas anteriores (debido a los cambios en la enseñanza secundaria y en el contexto social y cultural que viven). Como señaló King (1996)¹¹: «the key to understanding student learning is understanding student differences» (p. 220).

Recuerdo que cuando comenzamos a trabajar en la Comisión de Calidad de la Universidad de Santiago, la primera conclusión informal a la que llegamos tras las primeras discusiones fue que «el principal problema de la Universidad de Santiago eran los alumnos de la Universidad de Santiago». Constatación un tanto absurda pero que refleja bien la sensación que muchos profesores

universitarios viven de forma intensa y perturbadora en casi todas las universidades. Y es bien sabido que las vivencias (como los temores o los celos) están fuertemente saturadas de emotividad y son muy resistentes a cualquier tipo de desconfirmación por la vía de los hechos.

Por otra parte, también los estudiantes acceden a la universidad y viven su vida universitaria con ideas y sensaciones que interfieren en su motivación e implicación en el proceso de aprendizaje (Trillo, 2004¹²; Méndez, 2004¹³).

- El tercer componente sustancial de este triángulo didáctico son los contenidos. Elemento también fundamental por cuanto condiciona y, en casos, predetermina la orientación en que se deberá organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Enseñar en Bellas Artes es bien diferente de hacerlo en una Ingeniería o en Idiomas Extranjeros. Los contenidos imponen condiciones a la enseñanza pero no tantas como, a veces, se presupone. Muchas de las exigencias vinculadas en la actualidad a los contenidos de las carreras (extensión y dificultad de los programas, modos de organización de los temas, tareas vinculadas a las materias, etc.) pertenecen más a las tradiciones académicas de los diversos grupos docentes o a las posturas de poder ejercidas sobre el currículum desde el ámbito profesional (la libertad de cátedra, las presiones desde el espacio exterior por los colegios profesionales o los empleadores sobre el espacio didáctico, como quedaba señalado en el gráfico 2) que a las exigencias necesarias derivadas de los contenidos disciplinares.

Este análisis estructural de los tres elementos básicos del espacio didáctico, hay que completarlo con la revisión de los espacios dinámicos que se generan en ellos. Cada uno de esos componentes actúa como un espacio dinámico en cuyo interior se producen diversas modalidades

de relación: cómo los profesores se relacionan entre ellos; cómo se relacionan los estudiantes entre ellos; qué relaciones se establecen entre los contenidos. Según como se produzca esa relación, el desarrollo de la docencia será diversa. Cada uno de ellos constituye, por tanto, un nuevo ámbito de estudio y de intervención hacia la mejora de la calidad de la enseñanza. Aparecen así, tres nuevos espacios de estudio:

- *Profesores-Profesores*: P-P.

La relación entre los profesores marca uno de los puntos más débiles de todo el sistema docente universitario. Maasen y Postman (1990)¹⁴ acuñaron el término «burocracia profesional» para referirse a los contextos institucionales, como la universidad, formados por expertos de alto nivel que trabajan de manera aislada, en una especie de celda de palomar (*pigeon-hole*) cerrada y autónoma. La Fundación Carnegie desarrolló una amplia investigación sobre profesorado de 14 países y una de sus conclusiones (*a robust finding*, dicen los autores) fue justamente ésta: los profesores guardaban una alta fidelidad a sus disciplinas, que era mayor, en todos los países, que la fidelidad a sus departamentos y ésta también mayor que la que tenían a sus instituciones (Albach, 1996)¹⁵.

El individualismo docente, reforzado por la idea de la *discrecionalidad* plena (que cada quien haga lo que le parezca más adecuado) es, sin duda, el principal enemigo de la transformación de la enseñanza universitaria. Desarrollar un proyecto formativo (eso significa al final el plan de estudios: el proyecto formativo que lleva a cabo una facultad o escuela universitaria) requiere del trabajo coordinado y complementario del grupo de profesores que participa en el mismo. Por ejemplo, desarrollar un programa formativo basado en *competencias*, como reclama el proceso de convergencia, será absolutamente imposible sin un trabajo más coordinado entre

cuantos hacemos la docencia en una titulación. En definitiva, mejorar la calidad de la enseñanza requiere de la sinergia y la implicación del conjunto del *staff* docente. Condición que casi parece una utopía en la cultura universitaria actual.

- **Alumnos-Alumnos: A-A.**

Otro de los elementos importantes en las dinámicas interactivas que condicionan la docencia universitaria tiene que ver con las modalidades de relación entre los alumnos y la cultura de competitividad o colaboración que se establezca entre ellos. Hace un tiempo, comentaban unos colegas de una facultad, que no citaré, que en su centro no era preciso vigilar a los alumnos en los exámenes. Ellos mismos eran los más interesados en no dejar que los vecinos les opiaran. A veces, llegaban incluso a «soplar» respuestas equivocadas a propósito. Era el efecto perverso de la competencia más brutal forzada por el sistema desde la propia carrera (efectivamente, el expediente contaría después para diversos tipos de pruebas selectivas). Por el contrario, está ampliamente documentado cómo la colaboración, el trabajo en grupo, la tutoría entre compañeros (*peer tutoring*), etc., constituyen elementos importantes no solo como competencias básicas en los diversos perfiles profesionales (que ahora son requeridos en el proceso de convergencia al EEES) sino como factores que mejoran el rendimiento académico, sobre todo en tareas complejas. La propia heterogeneidad de los grupos de alumnos en ciertas materias (unos que van mucho más avanzados que otros en los contenidos o destrezas de nuestra disciplina) hace muy recomendable este apoyo entre iguales. Y, de la misma manera, la construcción de redes y comunidades de aprendizaje aprovechando el potencial de las TICs.

- **Contenidos-Contenidos: C-C.**

Un aspecto básico de los enfoques didácticos actuales tiene que ver con la forma de

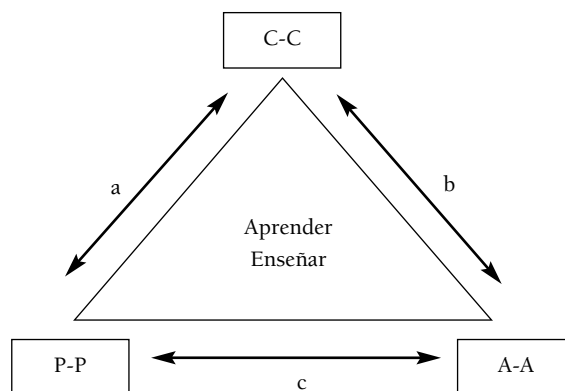
integración de los contenidos académicos que los alumnos deben adquirir durante su paso por la universidad. El formato individualista de actuación docente del profesorado se proyecta sobre el currículo provocando una organización atomística de los contenidos (o puede que sea al revés: una concepción atomística del currículo acaba reforzando modalidades individualistas de docencia). Pero lo cierto es que, en la actual organización curricular de los estudios universitarios, cada disciplina actúa de forma aislada e independiente sin apenas relación con las otras materias del plan de estudios. Esa organización provoca fuertes problemas en la integración de los aprendizajes de los estudiantes que acaban organizando el conocimiento con la misma estructura rota e incomunicada en la que se les suministró. Las últimas experiencias de cambio en los planes de estudio exacerbaron aún más el problema multiplicando las materias y especializando sus contenidos. En algunos cursos los alumnos deben cursar cifras enormes de materias diversas.

Las nuevas propuestas didácticas tratan de romper con esa multiplicación innecesaria y nefasta de las parcelas curriculares que dificultan los aprendizajes integrados. Se buscan, por el contrario, diversas modalidades de integración: propuestas interdisciplinares; combinación de momentos disciplinares y proyectos interdisciplinares; combinación del trabajo sobre contenidos disciplinares con prácticas integradas; sistemas de trabajo por proyectos y aprendizaje basado en problemas; planificación conjunta de varias materias, etc. Las universidades ya comienzan a poner en marcha iniciativas en este sentido. Un segundo ámbito de interacciones que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje aparece cuando relacionamos cada uno de los elementos con los otros.

- **Profesor-Contenidos: (flecha a).**

La particular relación entre los profesores y los contenidos que imparten resulta un

GRÁFICO 3. FACTORES DINÁMICOS DE LA ENSEÑANZA



factor fundamental en el desarrollo de una docencia de calidad. A este ámbito interactivo pertenecen aspectos tan fundamentales para la enseñanza como el «conocimiento de la materia» por parte de los docentes; el particular dominio del ámbito científico al que pertenece la disciplina; la capacidad y experiencia investigadora del docente (no tanto porque se identifiquen la competencia docente y la investigadora, ni los contenidos a explicar, sino, sobre todo, por la particular actitud de búsqueda constante con que los investigadores afrontan los temas que trabajan); la inquietud científica y relativizadora de los conocimientos, etc. La dicotomía básica en esta relación se produce entre profesores que simplemente reproducen conocimientos (que toman de textos o manuales) y aquellos que son capaces de crear conocimiento (porque investigan, porque dominan ampliamente ese ámbito científico, etcétera).

Particular relevancia se está prestando, en este apartado, al conocimiento y experiencia profesional de los docentes. El profesorado que se incorpora a la docencia tras un periodo de ejercicio profesional o que simultánea docencia y actividad profesional mantiene un tipo de

aproximación a los contenidos más práctico y actualizado y, por lo general, consigue transmitir un sentido más funcional y aplicado al trabajo de la disciplina. Algunas universidades iniciaron, incluso, periodos de *practicum* para profesores de forma tal que el profesorado pudiera seguir en contacto con la evolución del mundo profesional para el que se preparan los estudiantes.

- *Profesor-Alumno(s)*: (flecha c).

Las relaciones entre profesores y alumnos fueron siempre un punto caliente del desarrollo de la docencia. Para muchos profesores (sobre todo aquellos que atienden grupos numerosos) los alumnos no existen sino como grupo indiferenciado, como masa. Esa situación resulta funcional para un tipo de docencia basada en la lección magistral y en la simple «explicación» de las materias, pero se convierte en absurda cuando se reclaman propuestas de aprendizaje autónomo y supervisado. Si los profesores debemos centrar nuestro trabajo docente en el aprendizaje y no en la enseñanza, el eje de nuestra actuación debe rotar 180 grados. La enseñanza puede ser general pero el aprendizaje es siempre individual. En este nuevo paradigma didáctico, los estudiantes reaparecen

como sujetos individuales con procesos de aprendizaje diversos y que necesitan de atención singular. La imagen del profesor o profesora *experto* se vincula ahora a la de aquel profesional que toma en consideración que sus estudiantes pueden encontrar diverso tipo de dificultades para alcanzar un aprendizaje óptimo y está dispuesto a hacer lo que esté en su mano para evitarlo.

Afortunadamente, en la gran parte de los casos la relación entre profesores y alumnos universitarios mejoró mucho en los últimos años hasta llegar a configurarse un clima relacional y didáctico cálido y empático. Están dispuestos a ponerse a disposición de sus estudiantes y ayudarles en lo que esté en sus manos para que saquen el máximo partido a su experiencia universitaria. Pero, para algunos profesores, este nuevo escenario es incómodo y perturbador. Ven en él excesivos elementos paternalistas y una preocupante falta de exigencias.

En todo caso, será en el caldo de cultivo de estas relaciones donde habrá que construir esa nueva definición del papel de profesores y alumnos que propugna el proceso de convergencia: un profesor menos «enseñante» y más asesor y tutor de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

- *Alumno- Contenidos:* (flecha b).

Desde mi punto de vista, ésta es la variable didáctica menos atendida de todas las mencionadas hasta ahora. Pero, en el fondo, marca la tipología y la calidad del aprendizaje. Los alumnos pueden relacionarse con los contenidos de una forma mecánica (aprendiéndolos de memoria) o significativa (tratando de entenderlos); de una forma conceptual (como campo de conocimientos) o práctica (como recurso para la actuación); de forma superficial o profunda; de forma disgregada o integrada; de forma reproductiva o creativa, etc. Las viejas teorías didácticas asumidas por

muchos profesores partían del supuesto de que la tarea del profesor era enseñar y la del alumno era aprender. Por lo tanto, todo iba bien si cada uno se mantenía en su espacio y se responsabilizaba de su parte del proceso. Por eso los profesores sabemos tan poco del aprendizaje, porque no era nuestro problema. Cada alumno debía «buscarse la vida» y aprender lo más y mejor que pudiera. La nueva idea de la docencia universitaria trastoca este reparto de papeles. El aprendizaje sigue siendo obligación y responsabilidad del alumno pero también nuestra como profesores. De hecho, la forma en que los alumnos aprenden depende en gran parte de la forma en que nosotros orquestamos el proceso de enseñanza. Especial mención merece, en este sentido, la *evaluación*, como elemento de la docencia que condiciona los aprendizajes de los alumnos (Porto, 2004)¹⁶. Enseñar y aprender aparecen así como procesos intrínsecamente vinculados.

Tenemos, por lo tanto, que el proceso de enseñanza-aprendizaje que construye el objeto de estudio de la Didáctica Universitaria es, también, nuestro ámbito de trabajo. Este espacio didáctico viene condicionado por todo un conjunto de elementos que actúan como factores. La actuación tanto individual (profesores/as, alumnos/as y contenidos) como combinada (profesores/profesores; alumnos/alumnos; contenidos/contenidos; profesores/contenidos; profesores/alumnos y alumnos/contenidos) predeterminan y definen el espacio en el que se producirá el proceso efectivo de enseñanza- aprendizaje.

Una vez que tenemos los factores y condiciones que enmarcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, concretados en nueve variables, deberíamos continuar ahora analizando su dinámica interna. Lamentablemente no podremos hacerlo en este texto, ya excesivamente alargado, pero será objeto de un próximo libro¹⁷.

Conclusión

Para concluir este pequeño texto-homenaje quisiera insistir en dos o tres ideas sobre la Didáctica Universitaria y sobre su compromiso (el nuestro como didactas) con la mejora de la docencia universitaria. Me gustaría presentarlas como propuestas de acción concreta para nuestras universidades.

a. La Didáctica Universitaria está llamada a generalizar conocimiento sobre la docencia.

A día de hoy, disponemos de mucha más práctica docente que conocimiento sobre esa práctica. El hecho de que el profesorado no se prepare específicamente para la docencia ni muestre excesivo interés en estudiarla, hace que las prácticas docentes se vayan reproduciendo de forma rutinaria.

Creo que es Elton, quien contaba que en una de sus conferencias sobre este tema, llegando ya al final de su intervención, alguien le interpelló desde la platea diciéndole que él (el interpellante) ya tenía 30 años de experiencia como docente y que no veía posible que nadie pudiera enseñarle, a estas alturas, cómo hacer buena docencia. Elton le contestó: «Sr. profesor, está usted seguro de que tiene 30 años de experiencia. ¿No será que tiene un año de experiencia repetido 30 veces?».

Es, por ello, muy necesario avanzar y profundizar en el estudio sistemático de la docencia universitaria y, con ello, en su conocimiento porque solo así estaremos en condiciones de mejorarla. Ésa es una tarea que le corresponde hacer a la Didáctica Universitaria y que podría conseguir con la condición de abrir el discurso didáctico (un tipo de discurso menos abstracto y complejo del que estamos habituados a hacer) a profesores no pedagogos y no especialistas en educación. Al final, si el objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza en la universidad, resultará necesario reducir en lo posible la complejidad de los análisis e incrementar la accesibilidad conceptual y operativa a las propuestas generadas desde ellos, de modo que hablar de la docencia no se convierta en

un discurso críptico y reservado a los pocos dominadores de la «jerga» especializada. Todo lo contrario, necesitamos manejar un discurso que todos entendamos y construir entre todos propuestas válidas para las diversas situaciones docentes y para el amplio abanico de especialidades universitarias.

En realidad, estamos avanzando bastante en este aspecto. Ya no resulta infrecuente escuchar a ingenieros, físicos o médicos hablar de pedagogía universitaria y argumentar con ideas y propuestas muy próximas a las que podría emplear un experto en Educación. Es una generalización del conocimiento no exento de riesgo (a veces se manejan conceptos o modelos muy anticuados o se utilizan de modo excesivamente superficial), pero es una fase necesaria para caminar en la vía de una implicación didáctica cada vez más amplia y convencida del profesorado más innovador y responsable.

Algunas universidades (más de fuera de aquí que de las nuestras) están promoviendo másteres en docencia universitaria obligatorios para quien desee enseñar en la universidad. Existen experiencias del 2º doctorado de los docentes: profesores ya doctores pero que hacen una segunda tesis sobre alguno de los aspectos básicos de la enseñanza de su campo disciplinar. Algunas universidades españolas han puesto en marcha programas de investigación sobre la docencia a los que se han adherido con entusiasmo muchos profesores de casi todas las áreas. Ése es el camino que deberemos recorrer para ir teniendo cada vez mejor conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

b. La Didáctica Universitaria está llamada a iluminar los procesos docentes: la visibilidad didáctica.

Como quedó señalado en un punto anterior, la «ciencia didáctica» no se construye desde teorías o principios generales. Es un conocimiento práctico y situacional que nace, justamente, del estudio de la práctica. Pero ése es un propósito imposible si la

práctica docente es concebida y realizada como una actividad escondida y opaca (*teaching as a lonely task*). Como recuerdan Austin, Brocato y La Fleur (1993) a partir de los datos de su investigación, los docentes universitarios construyen su rol docente y su conocimiento práctico especialmente a través de la *socialización*: observación de otros docentes, *feed-back* de sus alumnos y ayudantes, trabajo docente en grupo, etc. Esa construcción del conocimiento profesional es un proceso personal que no tiene que ver con la práctica o la experiencia que se posea (Amansen, GrySpeerdt y Moxness, 1993), sino con la apertura al exterior y el contraste con las experiencias de otros. Algo que entra en contradicción con nuestra habitual tendencia al individualismo y la docencia en solitario.

Aquí aparece el reto de la *visibilidad* como uno de los principales desafíos de la Didáctica Universitaria y uno de los retos necesarios a asumir hacia la mejora de la docencia. Y también uno de los compromisos que recogen explícitamente los documentos europeos sobre la convergencia: identificar y posibilitar el conocimiento e intercambio de *buenas prácticas docentes*.

En ese compromiso nos estamos moviendo en este momento bastantes equipos de investigación. Entre otros, el GIE¹⁸ que tengo el honor de dirigir. Junto con otras 6 universidades españolas y a través de las modernas metodologías del *knowledge capturing* pretendemos rescatar las voces, las prácticas y las ideas básicas de los protagonistas del compromiso con las buenas prácticas docentes (en todas las áreas académicas y disciplinares) de modo tal que puedan servir de referente y estímulo para cuantos deseamos una enseñanza universitaria de la máxima calidad.

c. *La Didáctica Universitaria está llamada a articular el reto de la formación del profesorado universitario.*

En un reciente y magnífico estudio dirigido por el profesor Varcárcel (2005)¹⁹ de la

Universidad de Córdoba y que se basó en las respuestas dadas por 42 Vicerrectores de Profesorado u Organización Académica de 39 universidades españolas, se destacaba que sólo el 31,7% de las acciones llevadas a cabo por las universidades en relación al proceso de convergencia estuvo relacionado con la formación del profesorado. Y sucedió eso pese a que el 95,2% de los vicerrectores admitieron que la formación de los docentes tendrá una importancia alta o muy alta en el éxito del proceso de convergencia.

La Didáctica en general (Bolívar y Domingo, 2007)²⁰ y la Didáctica Universitaria, en particular, pueden jugar un importante papel en este sentido. En la medida en que no se entretienen en complejos discursos conceptuales sino que definen el acto didáctico y la acción instructiva alrededor de unos ejes próximos a nosotros y manejables, permite centrar la formación docente en contextos próximos a los contenidos disciplinares y a las tareas diarias, integrando conocimientos pedagógicos y disciplinares. El ámbito de las didácticas específicas tiene que ser fortalecido también para el nivel universitario porque es el mejor escenario formativo para integrar los conocimientos generales y los más propios de cada especialidad, de modo tal que la formación sirva para buscar soluciones a los problemas reales de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos que cada profesor va a tener que afrontar en sus clases. El impacto que este tipo de formación tiene sobre la mejora de la docencia (incluido el incremento de las medias en la valoración que los alumnos hacen de sus profesores) está abundantemente documentada (Menges y Austin, 2001²¹; Nasr, R. *et al.*, 1996²²; Wright, 1994²³). Lo cual, sin necesidad de ser sobrevalorado, sí resulta un nuevo reclamo para insistir en la importancia de la formación del profesorado para alcanzar una docencia de calidad.

Notas

- ¹ Shön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. Traducción española: (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- ² Feldman, K. A. (1998). Reflections on the study of effective collage teaching and student rating: one continuing question and two unresolved issues, *Higher Education. Handbook of Theory and Research*, 13, 35-74.
- ³ Zabalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ⁴ Blankertz, H. (1981). Didáctica, en Speck, J. y Whele, G. (coords.), *Conceptos Fundamentales de Pedagogía*. Barcelona: Herder, 130-189.
- ⁵ Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective, en Wittrock, M. C. (dir.), *op. cit.*, 3- 36.
- ⁶ Antiseri, D. (1977). *Fundamentos del trabajo interdisciplinar*. La Coruña: La Coruña.
- ⁷ Fernández Pérez, M. (1976). *Didáctica III*. Madrid: UNED.
- ⁸ Gargné, N. L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- ⁹ Chaves García, J. R. (2001). *La Universidad Pública al derecho y al revés. Guía esencial del profesor a las puertas de la Reforma Universitaria*. León: Editorial Evergráficas.
- ¹⁰ Zabalza Beraza, M. A. (2001). *La Didáctica Universitaria como marco de referencia para la formación del profesorado y la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria*, en C. Moya y F. Vergara (eds.), *Actas del II Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria*. Chile, Osorno: Universidad de Los Lagos.
- ¹¹ King, P. M. (1996). Student cognition and learning, en S.R. Komives y D. M. Woodard, *Student services: a handbook for the profession*. San Francisco: Jossey Bass, 218-243.
- ¹² Trillo Alonso, F. (2004). Estado de la investigación sobre docencia y Didáctica Universitaria desde la perspectiva del estudiante, en C. Moya y F. Vergara (eds.), *Actas del II Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria*. Chile, Osorno: Universidad de Los Lagos.
- ¹³ Méndez, R. (2004). Las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como indicador de calidad. Tesis doctoral. Univ. de Santiago de Compostela, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- ¹⁴ Maassen, P. M. y Postman, H. P. (1990). Strategic decision making in Higher Education, *Review of Higher Education*, 20, 393-410.
- ¹⁵ Altbach, P. G. (ed.) (1996). *The International Academic profession: Portraits of fourteen countries*. Princeton, N. J.: Carnegie Foundation for the Advancement on Teaching.
- ¹⁶ Porto, M. (2004): La evaluación de los estudiantes en la Universidad de Santiago. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar.
- ¹⁷ Zabalza Beraza, M. A.: *La Didáctica Universitaria. Un espacio disciplinar para el estudio y la mejora de nuestra docencia*. Madrid: Narcea (en prensa).
- ¹⁸ GIE (Grupo Interuniversitario de Estudios): *Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios protagonistas de "buenas prácticas" docentes: ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia* (SEJ2004-01808).
- ¹⁹ Valcárcel, M. (2005). Diseño y validación de actividades de formación e implicación de estudiantes y empleadores en la implantación del EEES [<http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0073.pdf>].
- ²⁰ Bolívar, A. y Domingo, J. (eds.) (2007). *Prácticas Eficaces de Enseñanza*. Madrid: PPC.
- ²¹ Menges, R. J. (2001). Teaching in Higher Education, en V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4º ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 1.122-1.156.
- ²² Nasr, T. et al. (1996). The relationships between university lecturers' qualifications in teaching and students ratings of their teaching performance. Paper presented in the *International Consortium for Educational Development in Higher Education*. Finland: VASA.
- ²³ Wirght, A. (1994). Successful Faculty Development: strategies to improve university teaching, en A. Wirght, *Teaching Improvement Practices: international perspectives*. Boston: Auker Publisher Co.

Abstract**The University' Didactics**

Taking into account the current Bologna process towards an European Higher Education Area and the new emphasis on the added value of a good teaching, the author raises the discussion around the nature and structure of the Didactics in Higher Education, conceived as a field of study focused on teaching and learning processes. The start point is that constructing knowledge about teaching requires a sistematic analysis of teaching practices and to do that we have to consider nine central factors of the teaching-learning processes: teachers, students and contents; the relationships between teachers, between students and between contents; and the relationships between teachers and contents, between teachers and students and between students and contents. Finally, some contributions of the Higher Education Didactics to the Bologna process are mentioned as conclusions.

Key words: *Bologna Process, Teaching and Learning in Higher Education, Didactics in Higher Education, University Teachers and Students, Teaching Analysis.*

