

Formación en el saber didáctico para la enseñanza universitaria

Education in Didactic Knowledge
for University Teaching

Diego Fernando Villamizar Gómez
Jorge Armando Rodríguez Cendales
Universitaria Agustiniana, Bogotá, Colombia

4





Resumen

Para una mejor educación se necesitan mejores profesores. Estudiar las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios en la Universitaria Uniagustiniana implica detallar si existe la reflexión en la acción o la reflexión de la acción (Schön, 1992) y si realmente los docentes universitarios, además de poseer un dominio en su saber disciplinar específico, tienen nociones sobre lo que significa la pedagogía y la didáctica. Uno de los aspectos que indagó esta investigación, como lo señala Herrán (2013), es detallar si para enseñar en la universidad solo basta con saber la disciplina específica, pues la docencia universitaria no exige algún estudio en pedagogía y didáctica y esto antepone algunas situaciones problemáticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este trabajo respondió a la siguiente problematización: ¿cómo formar a los docentes universitarios en el saber didáctico desde el análisis, la reflexión y la transformación de sus prácticas de enseñanza basado en la construcción del concepto de la buena enseñanza? El proyecto se enmarca en la necesidad de formación didáctica de los docentes universitarios. Cada uno de los docentes y a su vez cada uno de los programas de la universidad tuvo la oportunidad de analizar desde la estructura administrativa y pedagógica lo que implica planear, desarrollar, evaluar y reflexionar acerca de los procesos de enseñanza en la docencia universitaria y lo que conlleva formar docentes para la calidad académica, pues la buena enseñanza es un equilibrio entre el saber disciplinar y el saber didáctico. Por medio de observaciones de clase, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, los docentes pudieron reflexionar desde sí mismos sus prácticas de enseñanza y proponer el concepto de buena enseñanza para la formación didáctica en la universidad desde las necesidades, experiencias y el contexto propio, y concluyeron que es necesaria la formación didáctica en los docentes universitarios.

Palabras clave: *didáctica universitaria, formación docente, saber didáctico, la buena enseñanza.*



Abstract

A better education requires better teachers. Studying teaching practices by university teachers at Univeristaria Uniagustiniana implies detailing whether there is a reflection-in-action or a reflection-of-action (Schön, 1992), and whether university teachers, besides an extensive domain of their specific area of knowledge, have notions of pedagogy and didactics or not. One of the aspects this research addresses, as mentioned by Herán (2013), is detailing if the knowledge of a specific discipline is enough to teach at the university level, since university teaching does not require any studies in pedagogy and didactics, thus creating some problematic situations in teaching and learning processes. This work answered the following problem: How to train university teachers in didactic knowledge from the analysis, reflection and transformation of their teaching practices based on the construction of the concept of good teaching? In this sense, the project is framed in the need of didactic training for university teachers. Each teacher and, in turn, each university program had the opportunity of analyzing the implications of planning, developing, evaluating and reflecting on the teaching processes of university teaching and what takes to train teachers for academic quality from the administrative and pedagogical structure, as good teaching is a balance between the disciplinary knowledge and the didactic knowledge. Through class observations, semi-structured interviews and focus groups, teachers reflected on their teaching practices and proposed the concept of good teaching for didactic training at university level, considering the needs, experiences and their context. This process allowed concluding that didactic training is a need for university teaching.

Keywords: *University didactics, teacher training, didactic knowledge, good teaching.*



Sobre los autores | About the authors

Diego Fernando Villamizar Gómez [diego.villamizar@uniagustiniana.edu.co]

Licenciado en educación física de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Magíster en educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) y Doctor (c) en educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Sus líneas de investigación incluyen: formación docente, pedagogía, educación y didáctica y didáctica de la educación física. Docente e investigador de la Especialización en Pedagogía, Universitaria Agustiniana, Bogotá, Colombia.

Jorge Armando Rodríguez Cendales [jorge.rodriguez@uniagustiniana.edu.co]

Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá) y Magíster en educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Docente e investigador de la Especialización en Pedagogía, Universitaria Agustiniana, Bogotá, Colombia.



Cómo citar en APA | How to cite in APA

Villamizar-Gómez, D. F. y Rodríguez-Cendales, J. A. (2019). Formación en el saber didáctico para la enseñanza universitaria. En M. L. Cárdenas-Beltrán, C. R. Cáceda y L. A. Murillo (eds.). *Formación de docentes en universidades latinoamericanas* (pp. 145-178). Bogotá, D.C.: Editorial Uniagustiniana. Doi: <https://doi.org/10.28970/9789585498273.04>

Introducción

A mejores maestros mejores prácticas de enseñanza. Principalmente, esta investigación procuró evidenciar que la didáctica está ausente en las aulas universitarias (Herrán, 2015; Perrenoud, 2004; Postic, 1996), por lo cual la propuesta para la formación en el saber didáctico para los docentes universitarios se hace necesaria para crear mejores escenarios de enseñanza y aprendizaje para los futuros profesionales.

El trabajo respondió a la siguiente pregunta: ¿cómo formar a los docentes universitarios en el saber didáctico desde el análisis y la reflexión de sus prácticas de enseñanza, basado en la construcción del concepto de la buena enseñanza? El proyecto se enmarca en la necesidad de formación didáctica de los docentes universitarios basada en el concepto de “buena enseñanza”, cuestión que carece de importancia, pues para enseñar en la universidad pareciera que no se necesitara alguna formación en pedagogía y didáctica (Herrán, 2013). Lo que se busca es que, desde el análisis y la reflexión de las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios, se construya el concepto de buena enseñanza y se proponga un camino de formación en didáctica que pueda ser desarrollado por todos los docentes de la Universitaria Agustiniana a partir de la creación de un centro de pensamiento y formación docente desde la facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación.

Entonces, estudiar las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios implica detallar si existe la reflexión en la acción o la reflexión de la acción (Schon, 1992), o si existe la reflexión sobre la práctica (Perrenoud, 2004), y si realmente los docentes universitarios, además de poseer un dominio en su saber disciplinar específico, tienen nociones sobre lo que significa la pedagogía y la didáctica, pues para que se desarrolle la buena enseñanza debe existir un equilibrio entre el saber disciplinar y el saber didáctico (Camilloni et al., 2008). Uno de los aspectos que indagó esta investigación, como lo señala Herrán (2013), es detallar si para enseñar en la universidad

solo basta con saber sobre el saber disciplinar, pues la docencia universitaria, al parecer, no exige alguna preparación en pedagogía y didáctica y esto antepone algunas situaciones problemáticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No se duda de la existencia de algunos rasgos de la didáctica en las acciones que el docente desarrolla en su cotidianidad en el aula; lo que se pretende es que, a partir del proyecto, los docentes sean conscientes de que existe la didáctica como saber conceptual, procedimental y reflexivo acerca de la enseñanza en la universidad. Para lo anterior se analizarán las prácticas de enseñanza del docente universitario, detallando lo que es en sí mismo la didáctica, sus implicaciones y desarrollos, en oposición a la pedagogía bancaria que menciona Freire (2012) y poniendo en relación estas prácticas con la buena enseñanza (Edelstein, 2011; Camilloni *et al.*, 2008) y con el desempeño docente en la universidad, de manera que se propone un escenario en el cual la didáctica universitaria sea relevante, necesaria e investigada.

Una de las formas de investigar en el aula es por medio de la investigación participativa y la investigación acción, como señala Díaz-Barriga (2009). El autor menciona que son modelos independientes de investigación pero que se unen cuando ambos buscan mejorar la realidad de los propios actores, pues este proyecto plantea la propuesta de formación en didáctica desde las experiencias, la reflexión, la construcción y el desarrollo de teorías de la didáctica que propicien la transformación de las prácticas de enseñanza de los docentes. Investigar entonces significa, en palabras del autor: “lograr que el docente se perciba a sí mismo como un profesional que tiene bajo su responsabilidad el aprendizaje” (Díaz-Barriga, 2009, p. 143).

Para lograr estas cuestiones se hicieron algunas entrevistas semiestructuradas y observaciones de clase a los docentes, con el propósito de evidenciar su didáctica en el aula de clase. Tanto entrevistas como observaciones de clase sirvieron de insumo para la conformación de los grupos focales que tuvieron como objetivo discutir acerca de las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios, y lo que ge-

nera, implica y necesita el docente para ser un didacta en el aula universitaria desde el concepto de buena enseñanza.

Los grupos focales se centraron en discutir tres elementos fundamentales: (1) la forma de construcción del saber didáctico de los docentes universitarios, (2) el concepto y significado de la didáctica universitaria, (3) el concepto y significado de la buena enseñanza en sus propias prácticas de enseñanza y, por último, (4) en construir la propuesta de formación permanente para los docentes de la Universidad Agustiniiana. Frente a lo mencionado anteriormente, se toman las posturas de diversos autores sobre los vocablos fundamentales que desarrolla la investigación: saber didáctico, práctica de enseñanza y buena enseñanza.

¿Qué comprende el saber didáctico?

Camilloni *et al.* (2008) señalan tres tipos de saber didáctico. Mencionan en primer lugar la “didáctica ordinaria o del sentido común”, sobre la cual señala que el docente enseña cómo le enseñaron. Estos imaginarios suponen que el docente que domina totalmente su saber disciplinar sabe de por sí enseñarlo. El segundo tipo de saber didáctico para Camilloni *et al.* (2008) es la “didáctica pseudoerudita”. Este tipo de saber se puede definir como la moda pedagógica, es cuando el docente supone saber enseñar porque aplica o maneja algunas estrategias para dinamizar sus enseñanzas. Para finalizar, el tercer aspecto del saber didáctico que tratan estos autores es la didáctica erudita. “La didáctica erudita es una teoría de la acción pedagógica, una teoría de la enseñanza” (p. 53). Siendo así, aquí pertenecen los docentes que se preocupan por el saber didáctico, por estudiar la enseñanza en sus todas sus condiciones, aquellos que investigan en y sobre la didáctica (Díaz-Barriga, 2009).

Por su parte, Zambrano (2007) propone algunos saberes que conciernen al profesor –el saber disciplinar, el saber pedagógico y el saber académico–. Entonces, el saber didáctico para Zambrano es: a)

el conjunto de comprensiones del acto de aprender; b) el ejercicio de reflexión entre el marco teórico de la didáctica como disciplina científica y la práctica de aprendizaje impulsada por el profesor; 3) un saber de actuación importante para la innovación pedagógica; 4) la manera como un profesor puede explicar lo que hace, cómo lo hace y qué resultados obtiene cuando los estudiantes aprenden; 5) y lo que potencia el discurso del profesor y visibiliza la transformación de las prácticas de enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anterior, se justifica el para qué estudiar la didáctica. Camilloni *et al.* (2008) mencionan que la didáctica es importante porque en el ambiente de formación docente se cree que no importa cómo se enseñe, y todo está bien desde que el estudiante aprenda; no es relevante cómo aprenda. Esto debe llevarnos a reflexionar que no todas las formas de enseñanza resultan apropiadas, pues el conocimiento está diseñado en términos lógicos propios, y para poder enseñarlo, es necesario decantar esos términos en algo más ameno, contextual y significativo; es decir, deconstruirlo didácticamente hablando. Teniendo en cuenta lo anterior y siguiendo la idea de Camilloni *et al.* (2008), la función del profesor radica en potenciar a todos sus estudiantes y en desarrollar su talento. Para esto la intuición no les basta para enseñar. Deben formarse técnicamente y desde su ser como maestro y como didacta.

Entonces, ¿qué es la didáctica? Sin querer reducirlo, la investigación se basó en algunas definiciones y significados relevantes sobre el concepto de didáctica que tienden a comprender la didáctica más allá de definirla como técnicas, procedimientos o pasos para enseñar.

Compréndase que Comenio (2012) señala que la didáctica es un arte y que, como arte, debe estudiarse, prepararse para ser maestro y propiciar todas las condiciones, para que aquello que el autor checo llamaba “método”, sea algo ameno, organizado, secuencial y en pro de la naturaleza como arte. Para Litwin, la didáctica es la “teoría acerca de las prácticas de enseñanza” (2000, p. 40). Con esta connotación de práctica, la didáctica ya se convierte en el estudio de la acción, de las implicaciones y los actores de la enseñanza. Estudiarla entonces

le da un sentido a lo que hace el docente en el aula. Para Camilloni *et al.* (2008) la didáctica es “una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, y que tiene por misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de problemas que estas prácticas planteen a los profesores” (p. 22). Complemento de Litwin, Camilloni *et al.* la posicionan como una disciplina, es decir, que posee un corpus epistemológico y, por ende, necesario de tratamiento académico. Siguiendo a Zambrano (2011), la didáctica es algo que se construye desde sí mismo, como una configuración interna para el desenvolvimiento profesional del docente y que estudia la génesis, la circulación y la apropiación del saber en condiciones prácticas.

Así pues, la didáctica es una disciplina que estudia las prácticas de enseñanza para posibilitar la mejora del docente en sí mismo y en el ejercicio de su profesión. Ya no solo es estudiar el método como lo mencionaba Comenio, sino las implicaciones y el sentido que tiene enseñar. La investigación también tomó otros conceptos fundamentales que, entre su diálogo, dan cuenta de la propuesta de formación en el saber didáctico. Estos conceptos son: práctica de enseñanza, transposición didáctica y buena enseñanza.

Entre tanto, las prácticas de enseñanza hacen referencia a todo el conjunto de dinámicas que se presentan en el transcurrir de la enseñanza. Para Jaramillo (2009) las prácticas de enseñanza son procesos de transmisión y apropiación de saberes y contenidos en los que se gesta toda una relación cultural y social entre el alumno, el docente y el conocimiento. Además, tienen características que para esta investigación son válidas mencionar en cuanto dan significado al momento de acción de enseñanza del docente. Las prácticas de enseñanza para Jaramillo (2009) son: intencionales; jerárquicas; poseen un tipo de racionalidad; son procesos que entrecruzan distintas variables para llegar a sus propósitos y a su vez son interactivos; son singulares, aunque exceden lo individual; median lo cultural y lo social; manejan el saber disciplinar, pero conjugando el pedagógico, y

poseen conflictos y contracciones por las tensiones que se manejan al interior de ellas.

La investigación tomó también el concepto de transposición didáctica. La paternidad del concepto de transposición didáctica es atribuida a Michel Verret (1975), quien la define como “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden” (p. 137). Luego, Chevallard (1998) concibe la transposición didáctica como el proceso en que el saber del experto –saber sabio– se convierte en saber que hay que enseñar y que hay que aprender –saber enseñado–. El autor, en primera medida, hace mención al saber que se ha determinado como “el saber a enseñar”, por lo cual este sufre una serie de transformaciones de adaptación que terminan originando que sea apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza, es así que Chevallard (1998) establece que el trabajo que transforma desde un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza se denomina “transposición didáctica”, posteriormente establece que la transposición didáctica hace referencia a la transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica del objeto de ese saber y se representa por el siguiente esquema:



Por último, el concepto de “buena enseñanza” se aborda desde Bitar (2011), titulado *Marcos para la buena enseñanza*, en el que se plantean algunas generalidades de este.

Desde el referente anterior la buena enseñanza se comprende como esa capacidad de los maestros de llegar a sus estudiantes; es decir, el compromiso del profesor de realizar un buen trabajo que aporte a la construcción de la sociedad a través de la enseñanza dada en la escuela. Esta capacidad trasciende los elementos conceptuales y el bagaje de un conocimiento específico de alguna asignatura; también está permeado por lo actitudinal del maestro, por cierto sentimiento de cercanía con sus estudiantes.

Litwin (2000), pedagoga argentina, establece la noción de “buena enseñanza” como aquella forma particular que el docente realiza para alcanzar la construcción del conocimiento, lo que implica reconocer los modos en que los docentes hacen abordaje de las diferentes temáticas que competen específicamente a su disciplina y que manifiestan en el trato que se da a los contenidos; es decir, la jerarquización y elección de los mismos, el apoyo con el trabajo práctico, el apoyo con prácticas metacognitivas, la significación que se obtiene de los mismos, lo que evidencia la intencionalidad de realizar efectivamente el proceso de enseñanza y, por lo tanto, favorecer la construcción de conocimiento.

Con los autores, teorías y argumentos anteriormente expuestos es que se justifica y se construye la propuesta de formación en el saber didáctico en la docencia universitaria.

Enfoque metodológico

Tipo de investigación

La formación en el saber didáctico para la enseñanza universitaria se construye desde el enfoque de la investigación-acción, pues ella “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores [...] su propósito es profundizar la comprensión del profesor de su problema, interpretando lo que ocurre, describiendo y explicando lo que sucede” (Elliot, Manzano y Pérez-Gómez, 2010, p. 24).

Díaz-Barriga (2009) señala que existen dos posibles caminos para abordar el estudio investigativo en la didáctica: las investigaciones sobre una teoría de la didáctica y sus derivaciones técnicas en el aula y las investigaciones en el aula y sus aportaciones para una construcción teórica de la didáctica. Para el caso de este proyecto, el trabajo de investigación se centró en la segunda modalidad, ya que el objetivo fundamental es formar en el saber didáctico a los docentes universitarios, desde el análisis y reflexión de sus propias prácticas

de enseñanza, para construir el concepto de buena enseñanza desde estas reflexiones y proponer un plan para la formación en didáctica.

Para ampliar el concepto, la investigación-acción es comprendida como la resolución de problemas cotidianos e inmediatos (Álvarez-Goyou, 2003, citado por Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010) para mejorar prácticas concretas. “Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (Sandín, 2003, p. 61). Hernández-Sampieri *et al.* (2010) mencionan que este tipo de investigación construye el conocimiento por medio de la práctica, y concuerdan con Álvarez-Goyou (2003) en que uno de los aspectos que se destaca en este tipo de investigaciones es la perspectiva emancipadora, apropiada para esta propuesta, pues más allá de proponer mejoras, pretende que los participantes generen un profundo cambio social, de manera que crea conciencia de las circunstancias sociales y la necesidad de mejorar.

Es así como la investigación-acción se ubica como pilar fundamental de esta investigación, por lo que implica la participación del mismo docente en su propia práctica de enseñanza y propicia un escenario de reflexión colectiva en el que se justifica que el docente investigue sobre su propia práctica, como lo afirma Elliot *et al.* (2010): “El desarrollo profesional del docente depende, en cierta medida, de la capacidad de discernir el curso que debe seguir la acción en un caso en particular, y ese discernimiento se enraíza en la comprensión profunda de la situación” (p. 176).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Como se mencionó anteriormente, la propuesta de investigación se basó en la investigación-acción para permitir la reflexión de los docentes sobre su propia práctica, y bien pudiesen proponer algunos aspectos para crear la propuesta de formación docente para la docencia universitaria. Con lo anterior, se diseñaron y aplicaron los siguientes instrumentos:

Entrevistas semiestructuradas

Para Hernández-Sampieri *et al.* (2010), las entrevistas se definen como una reunión para establecer una conversación en la que se intercambia alguna información relevante de un tema seleccionado. Asimismo, señalan que las entrevistas semiestructuradas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistado tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos” (p. 418).

Observaciones de clase

La observación participante es una técnica de recolección de información que permite obtener percepciones de la realidad estudiada que difícilmente se podrían lograr sin implicarse en ella (Rodríguez, Gil y García, 1996, citado por Hernández-Sampieri *et al.*, 2010). La intención de observar la clase de los docentes es detectar en la acción de enseñanza algunos aspectos que ya han mencionado en las entrevistas y que han expresado en los cuestionarios. Es decir, detallar la coherencia de la teoría con la práctica.

Grupos focales

Los grupos focales son una reunión de los protagonistas de la investigación –en este caso los docentes universitarios– en la cual el investigador o investigadores comentan el tema de investigación con base a la reflexión de una práctica determinada. En esto cabe comentar que:

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. Se han dado diferentes definiciones de grupo focal; sin embargo, son muchos los autores que convergen en que este es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Aigner, 2006; Beck, Bryman y Futing, 2004, citados en Hernández-Sampieri *et al.*, 2010).

La anterior técnica permitió que los docentes participantes de esta investigación pudiesen reunirse para, primero, definir el concepto de “buena enseñanza” y segundo, para dar sus impresiones sobre lo que debe tener en cuenta un plan de formación para el profesorado.

Las entrevistas permitieron indagar sobre las percepciones, concepciones y apropiación o no de conceptos que lo docentes universitarios tienen y manejan en sus clases, lo cual evidencia su saber didáctico en la teoría discursiva. Las observaciones de clase permitieron evidenciar al docente en su acción didáctica y rescatar los aspectos más importantes sobre la enseñanza en la universidad. También permitió que los docentes, al no sentirse evaluados, pudieran expresar libremente lo que hacen de manera cotidiana en sus prácticas de enseñanza. Por último, los grupos focales se propusieron como espacios de reflexión en torno a la didáctica universitaria y a compartir experiencias de aula que redundaron en el reconocimiento de lo que saben y no al respecto de enseñar en la universidad.

Técnica de análisis de la información

La técnica utilizada para analizar la información que arrojaron las entrevistas semiestructuradas, las observaciones de clase y los grupos focales fue el análisis del discurso. Esta técnica permite estudiar las estructuras presentes en el discurso desde una óptica lingüística o semántica. Es así como para cada uno de los instrumentos, luego de ser transcritos, se procedió a desarrollar la lógica para el análisis del discurso desde lo propuesto por Santander (2011), quien en primera instancia señala que esta técnica permite, a partir del paradigma interpretativo, codificar desde la observación las características del discurso de los sujetos en un contexto determinado.

Esta técnica parte de la base de la lengua –escrita y oral– y toma elementos semióticos y lingüísticos que permiten analizar la naturaleza de los signos y su relación con otros en distintos contextos. Otra de las características es que, como el lenguaje es el principal proveedor para el análisis, se toman distintas manifestaciones desde los juegos de palabras, las asociaciones libres y hasta las bromas, pues todo es material lingüístico que importa a la hora de hacer el análisis del discurso.

Pero en algo que debe tenerse claridad a la hora de establecer un análisis del discurso es en la relación directa que se establece entre

las categorías para permitir el trabajo. Santander (2011) señala que: “Si bien no existe un modelo único de análisis, sí se puede afirmar que toda investigación que contemple el análisis del discurso debe mostrar una coherencia rigurosa entre categorías conceptuales, categorías discursivas, categorías lingüísticas o semánticas y recursos gramaticales” (p. 217).

Teniendo en cuenta lo anterior, se toma la lógica antes mencionada para analizar el discurso de los seis docentes que participaron en esta investigación del saber didáctico universitario. Así pues Santander (2011) propone que las categorías conceptuales son aquellos conceptos claves que guardan directa relación con el objeto de investigación; las categorías discursivas –sustrato de las anteriores categorías– son la representación discursiva del objeto de estudio, es decir, lo que los actores manifiestan en sus prácticas desde las categorías conceptuales; las categorías lingüísticas o semánticas son propiedades de las categorías discursivas, una especie de subconjunto que responde al mundo de los signos; por último, están los recursos gramaticales que son proporcionados por la lengua y que guardan directa relación con las categorías lingüísticas. Entonces se propone el análisis del discurso únicamente tomando las categorías conceptuales y las categorías discursivas.

Tabla 1. *Categorías conceptuales y categorías discursivas desde el análisis del discurso*

Categorías conceptuales	Categorías discursivas
Práctica de enseñanza	Generación del aprendizaje significativo Reflexión de la teoría vs. la práctica
Didáctica universitaria	Transmisión de saberes Las herramientas son importantes a la hora de enseñar
Buena enseñanza	Transmisión del conocimiento para que sea útil Transferir conocimiento útil y eficaz

Diseño y procedimientos

El diseño de la investigación es meramente cualitativo. Como se mencionó anteriormente, se toma la investigación-acción como esencia del trabajo desarrollado en la propuesta. En esto, Stringer (1999), citado por Hernández-Sampieri *et al.* (2010), menciona que las tres fases de la investigación-acción son: observar (mediante la construcción de un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas y presentar mejoras).

Por otra parte, Sandín (2003) menciona algunos ciclos que la investigación-acción debe cumplir para lograr su cometido. Primero, menciona que se debe identificar y diagnosticar el problema; segundo, formular un plan para resolver el problema o incentivar el cambio; tercero, implementar el plan; cuarto, realizar una retroalimentación que conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva reflexión de la acción. Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación se desarrolló en las siguientes fases:

- Primera fase: contacto con los docentes y consentimiento para la participación, explicación de lo que se busca con la investigación y firma de consentimientos informados. Difusión del trabajo a la Decanatura de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación de la Universitaria Agustiniana.
- Segunda fase: aplicación de los instrumentos. Entrevistas semiestructuradas, las observaciones de clase y planteamiento de los grupos focales.
- Tercera fase: desarrollo de los grupos focales para determinar el concepto de buena enseñanza y los aspectos relevantes para proponer un plan de formación en el saber didáctico para la enseñanza universitaria; tarea desarrollada por medio del análisis del discurso.
- Cuarta fase: presentación de la propuesta para la formación en el saber didáctico para la enseñanza universitaria y del concepto de buena enseñanza desde la investigación misma.

Participantes

Dado que la Universitaria Agustiniana es una institución joven en el contexto colombiano, pero que en la última década ha crecido de manera exponencial, es importante tener en cuenta los requerimientos sobre la calidad académica exigidos por el Ministerio de Educación Nacional. Dada esta circunstancia, los programas de la Universitaria están desarrollando el proceso de calidad que les permite no solo el funcionamiento académico y administrativo, sino también perfilarse como una universidad de reconocimiento a nivel nacional e internacional.

Teniendo en cuenta que esta investigación principalmente buscó la formación en el saber didáctico de los docentes universitarios, se tomaron algunos programas de la Universitaria Agustiniana que están desarrollando este proceso de calidad académica, con la conciencia de que el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), en su factor No. 3 profesores, contempla la importancia de la cualificación, capacitación y formación docente. Los programas que hicieron parte de esta investigación fueron la Licenciatura en Filosofía y el programa de Administración de Empresas, los cuales para el año 2017-2018 estaban en proceso de acreditación de alta calidad ante el Ministerio de Educación Nacional colombiano.

Mediante el muestro de participantes voluntarios (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010), en la investigación participaron tres docentes de cada programa, para un total de seis docentes universitarios. Para su elección y participación se tuvieron en cuenta algunos aspectos que se relacionan a continuación.

- Docente de tiempo completo durante el año 2017-2018 en la Universitaria Agustiniana: esto permitió que desde la Vicerrectoría de Investigaciones y de la dirección de cada programa se concedieran los espacios y tiempos para que los docentes pudiesen participar de la investigación.

- Evaluación docente sobresaliente: con una ponderación de 4,5 (sobresaliente), los docentes que participaron en la investigación figuran, desde cada uno de sus programas, como bien evaluados por sus estudiantes. Esto puede significar que sus prácticas de enseñanza son bien vistas por sus alumnos y que la buena enseñanza está presente en sus sesiones de clase. Se aclara que la evaluación docente es un punto de referencia en todas las instituciones, pero en determinados casos no significa lo que su ponderación pretende mostrar.
- Sin estudios en pedagogía: los docentes universitarios participantes tienen, por sus estudios, un bagaje conceptual amplio en cada uno de los saberes propios de su profesión. La mayoría tienen estudios de maestría en ámbitos meramente disciplinares y no cuenta con algún tipo de formación académica en pedagogía. Su experiencia en docencia oscila entre tres y doce años, pero esto no asegura que posean un dominio pedagógico y didáctico para enseñar su disciplina (Herrán, 2015; Camilloni *et al.*, 2008; Edelstein, 2011; Asprelli, 2014)

En las siguientes tablas se muestran los perfiles de los docentes que participaron en esta investigación.

Tabla 2. Docentes universitarios del programa de Licenciatura en Filosofía

	Títulos académicos en pregrado	Títulos académicos en posgrado	Años de experiencia en docencia universitaria
1	Filósofa	Magíster en filosofía	3
2	Matemático	Magíster en filosofía	6,5
3	Filósofo	Magíster en filosofía del derecho	8

Tabla 3. Docentes universitarios del programa de Administración de Empresas

	Títulos académicos en pregrado	Títulos académicos en posgrado	Años de experiencia en docencia universitaria
6	Economista	Magíster en política social	3
7	Administrador	Magíster en administración	3
8	Economista	Magíster en riesgos financieros	5

Resultados

En este apartado se dará a conocer al detalle lo que cada uno de los docentes expresó, mediante los distintos instrumentos ya comentados, respecto a la formación del saber didáctico en la docencia universitaria. Como se explicó anteriormente, la investigación partió desde algunas categorías conceptuales y estas, a su vez, mediante el análisis del discurso, condujeron a unas categorías discursivas que constituyen el abordaje de los resultados de esta investigación. A continuación se explican dichos resultados bajo el análisis de las categorías discursivas.

Práctica de enseñanza

Para la presente investigación las prácticas de enseñanza hacen referencia a todo el conjunto de dinámicas que se presentan en el transcurrir de la enseñanza (Jaramillo, 2009; Herrán, 2010). Esto es, los momentos de verdad en los cuales el docente universitario aborda el complejo contexto del aula, es decir, cuando se dedica a enseñar con todas las variables que pueden suscitar.

Los docentes participantes de esta investigación coincidieron en que las prácticas de enseñanza deben remitirse siempre a una planeación previa, a una delimitación de las estrategias y de las actividades, y en que se debe hacer una contextualización de los saberes que se enseñan y a una posterior reflexión de los mismos.

A partir de los aspectos anteriores, por medio de la metodología trazada en la investigación, se obtuvieron dos subcategorías a comentar y a analizar en este apartado: las prácticas de enseñanza deben generar un aprendizaje significativo y deben estar ancladas a la reflexión mediante la relación de la teoría con la práctica.

Generación del aprendizaje significativo

La totalidad de los docentes señalan que las clases o las sesiones –que en esta investigación se denominan “prácticas de enseñanza bajo el marco didáctico”– deben generar un aprendizaje significativo (Comenio, 2012). Esto se logra mediante la puesta en común de estrategias, técnicas y actividades que, conforme el saber enseñado, permitan que el estudiante aprehenda ciertas teorías y conceptos y pueda llevarlos a la realidad profesional, personal y laboral. A partir de esto, la acción docente se convierte en una dinamizadora del conocimiento establecido en los currículos de la universidad y permite, no solo cumplir con la tarea de formar a los profesionales, sino de generar un pensamiento crítico frente a los saberes que se plantean dentro de los programas de la universidad.

En coherencia con lo anterior, frente a la frase establecida en una de las entrevistas realizada a los docentes que enuncia que “No importa cómo se enseñe, desde que el estudiante aprenda con eso basta”, los docentes tuvieron algunas apreciaciones de especial mención que resulta importante comentar en este apartado. Algunos de ellos señalan, desde la frase planteada, que se está en lo correcto si se piensa que el fin último es el aprendizaje y no importa ni el medio ni la forma (Edelstein, 2007; Díaz-Barriga, 2009); otros mencionan que el fin justifica los medios y que a esto no puede estar ajena la enseñanza universitaria; dos de ellos señalan que no es pertinente usar cualquier medio para enseñar, pero que si no resulta la forma como se plantea enseñar en la universidad “debe hacerse de una u otra manera”.

Reflexión de la teoría vs. la práctica

Según podemos apreciar en los enunciados realizado tanto en las entrevistas como en las observaciones de clase, la totalidad de los

docentes desarrollan procesos de reflexión desde los preceptos teóricos que enseñan con la realidad inmediata del estudiante. En esta praxis, los docentes universitarios aseveran que uno de los objetivos de las clases y de las prácticas de enseñanza debe ser reflexionar sobre lo que los estudiantes están aprendiendo, y que necesariamente debe relacionarse lo que se está discutiendo en el aula con las situaciones cotidianas de los alumnos. Mencionan de igual manera que la reflexión (Perrenoud, 2004) es un proceso que va madurando conforme los estudiantes avanzan en los tiempos académicos y que esta debe ir impregnada de los valores propios de la institución, de manera que brinde argumentos para el ejercicio de la profesión en la cual se está formando a los estudiantes.

Hablan también de que se debe enseñar desde la realidad del país, del estado de la profesión y de las posibilidades que tienen los estudiantes de desempeñar realmente lo que estudian. Esto se hace posible desde un aprendizaje experiencial (Perrenoud, 2004) suscitado en cada clase desde el estudio propio de la asignatura desarrollando el pensamiento crítico y desde las preguntas que se hagan a los estudiantes sobre lo que se está enseñando. Las preguntas desde la realidad del estado actual de la profesión, del saber mismo de la asignatura y desde la proyección al ejercicio de la profesión hacen referencia a tres puntos clave para posibilitar esta praxis en la enseñanza en la universidad. Estas tres características deben estar sí o sí, según los docentes participantes, en cada una de las prácticas de enseñanza que se dan en la universidad.

Didáctica universitaria

Frente al concepto de didáctica universitaria, existieron dos voces en el trabajo de campo manifestadas por los docentes universitarios: algunos exigen de la institución una formación fuerte en métodos y herramientas para enseñar, mientras que otros señalan, con seguridad, que la didáctica no es necesaria para dirigir las clases: “eso se aprende en el camino, lo importante es saber”. Esta discu-

sión se centró en algunas entrevistas con los docentes y en los grupos focales, en los que se vieron estas dos posturas de los docentes participantes en la investigación. De estas discusiones se pueden extraer dos características importantes frente a la didáctica universitaria: la didáctica se centra en la transmisión de saberes y las herramientas didácticas son fundamentales a la hora de un aprendizaje significativo.

Transmisión de saberes

La didáctica para un grupo de los docentes participantes se refiere a transmitir saberes de manera eficaz, es decir, que generen algún aprendizaje, lo cual es medido en las evaluaciones planteadas en cada una de las asignaturas (Díaz-Barriga, 2009). Ven entonces la didáctica como algo útil para captar la atención del estudiante y que “no se duerma en clase”. Facilita el aprendizaje de los estudiantes pues se emplean varias estrategias y actividades que “aviven” las clases y no las hagan monótonas. Entonces la didáctica es “entregar de manera sencilla el conocimiento”, de tal forma que se dinamiza la adquisición del mismo.

La totalidad de los docentes respondieron que no conocen autor o teoría alguna que pueda ayudarles a dirigir su manera de enseñar en la universidad: “Uno enseña cómo le enseñaron, sacando lo mejor de cada profesor que tuvo en el colegio o en la universidad”. No conocen las técnicas de enseñanza ni algunas de las características de la didáctica en la universidad; esto fue expresado en el cuestionario que se realizó al inicio del trabajo de campo: “Cuando di mi primera clase en la universidad solamente me dijeron que si tenía títulos de maestría ya podía dar clase, así que no me he preocupado mucho de esto, pues si los estudiantes me califican bien, debe ser por algo”.

Un docente (entrevistado No. 5: 17-05-2018) estableció que la didáctica universitaria “se desarrolla por mera intuición. Eso de saber cosas para enseñar no es necesario, ¿y si usted no sabe lo que va a enseñar? Eso sí es más grave. Enseñar se puede de todas las maneras, todo es válido”.

Las herramientas son importantes a la hora de enseñar

Luego de discutir qué era la didáctica universitaria, salió a relucir en las entrevistas y en los grupos focales que la didáctica se refiere a las herramientas para poder enseñar: “La universidad ha avanzado en eso, nos dio televisores en cada aula para uno utilizarlos en sus clases”. Otro de los puntos de discusión fue que las herramientas en la clase deben ser creativas, como juegos, dinámicas, películas u otras que ayuden a entretener al estudiante: “Uno debe pensar que la juventud de ahora necesita de otras cosas para que aprenda, con tanta tecnología, uno les pone una película en clase y eso ayuda bastante”.

Los docentes mencionan que algunas de las herramientas para enseñar son los debates, los videos, los casos reales que se ponen en situación con la temática de clase, la lectura previa de los temas, las relatorías, la discusión en clase, el seminario alemán, los diálogos, el poder tener pensamiento crítico en la clase y los dilemas morales que pueden servir “para colocar en contexto al estudiante en este país tan narcotizado y tan corrupto”.

Buena enseñanza

Para la presente investigación, la buena enseñanza se comprende como la capacidad de los maestros de llegar a sus estudiantes, es decir el compromiso del profesor de realizar un buen trabajo que aporte a la construcción de la sociedad a través de la enseñanza dada. Esta capacidad trasciende los elementos conceptuales y el bagaje de un conocimiento específico de alguna asignatura, que también está permeado por la actitud del maestro, por algún sentimiento de cercanía con sus estudiantes, por la pasión y manera de relacionar lo que se enseña con la realidad total del estudiante.

Es importante precisar que este concepto se desarrolló en los grupos focales que tuvieron lugar luego de las entrevistas aplicadas y de las observaciones de clase. Esto permitió que los docentes emitieran sus juicios y conceptos respecto a lo que es o debería ser la enseñanza en

la universidad, derivado en tres postulados frente a este concepto en la didáctica universitaria.

La buena enseñanza es la transmisión del conocimiento para que sea útil

La responsabilidad de la enseñanza recae en el maestro; es lo que mencionan la totalidad de los docentes participantes. Enuncian que la transmisión del conocimiento debe ser útil en términos de que el estudiante sepa qué hacer con lo que se enseña, y el maestro allí debe hacer “una clase exitosa que haga que sus estudiantes piensen que van a hacer como profesionales”. En esa transmisión, es importante tener en cuenta las emociones de los estudiantes, sus personalidades, sus estados de ánimo, “sin ser psicólogos, porque eso no es de mi materia en la universidad, pero sí tener en cuenta lo que pasa en esa cabecita”. La buena enseñanza entonces es “la apropiación de conceptos referidos a teorías y a desempeños varios que hacen que los estudiantes piensen que lo que están aprendiendo les servirá para su vida profesional”.

La buena enseñanza es un término moral, por lo tanto, no existe

Otro aspecto que se discutió fue el de qué implica la buena enseñanza, más allá de lo que significa, por lo que un grupo de docentes en los grupos focales mencionó que, como tal, la buena enseñanza es un término moral y que no existe en la didáctica universitaria: “A mí como docente no me deben decir cómo enseño, eso es de los pedagogos. Yo enseño bien porque los estudiantes lo reflejan cuando me evalúan, entonces eso de ‘bueno’ no es tan cierto”.

Los argumentos que reflejaron esto son varios, pero centrados en la idea de que no se puede catalogar a la enseñanza como buena o mala, porque “depende de la intención y del lugar para enseñar. Enseñar en la universidad es complejo, por lo que lo importante es dar todo lo que uno sabe de cualquier forma, y esta no puede definirse como buena o mala”.

Por último, señalaron que definir qué es la buena enseñanza, y más en la universidad, sería limitar la libertad de cátedra que tienen los docentes universitarios y que esto reduciría la posibilidad de poder enseñar de todas las maneras posibles, anulando así la subjetividad del docente universitario.

La buena enseñanza es la actitud emancipadora para enseñar a pensar

El tercer grupo de docentes –organizado luego de los grupos focales– mencionó que la buena enseñanza es “aquella que permite la reflexión de lo enseñado, la transferencia con amor y, sobre todo, aquella que enseña a pensar”. La buena enseñanza en la universidad debe promover, pues, la libertad de expresión (Perrenoud 2009; Herrán, 2010), el juicio crítico y la empatía, no solo entre los compañeros sino en términos del conocimiento mismo. Además, los docentes resaltan que “la buena enseñanza debe permitir adquirir herramientas para la vida, más allá de la carrera que se estudie”. Señalan que el compromiso y la voluntad del docente es crucial para generar un buen clima de clase, y que el docente siempre debe estar en la disposición para aprender.

Una de las intenciones de esta investigación, en un primer momento, era definir lo que es la buena enseñanza; se extrajeron estas definiciones –anotadas anteriormente– por los tres grupos, desde las posturas frente al concepto, en la dinámica de los grupos focales.

Discusión

Para entablar la discusión frente a la presente investigación, se proponen algunos interrogantes a partir de los resultados dados desde las categorías conceptuales y las categorías discursivas, lo que permite no solo hacer el análisis de la realidad encontrada y su contraste con las teorías referidas, sino también seguir analizando, por medio de más preguntas, la cuestión de la formación en didáctica de los docentes universitarios. Es así como a partir de algunos interrogantes se hace la discusión en la presente investigación.

¿Qué requiere la formación del profesorado?

Bajo la dinámica de la investigación, se pudo evidenciar que los docentes participantes sí reclaman de la institución espacios de reflexión, capacitación y formación desde la didáctica y la pedagogía para adquirir elementos que puedan facilitar el ejercicio de su profesión. Esto conduce a pensar que solamente la formación es vista como la adquisición de herramientas para algo, y esto no es lo único que prevalece e importa en la enseñanza universitaria. No se trata de definir aquí lo que es la formación docente, se trata de detallar sus implicaciones.

Entonces podemos decir que la formación en didáctica universitaria, comprendida desde los resultados de esta investigación, se ve únicamente como “la adquisición de herramientas para poder enseñar”. ¿Y la formación personal? ¿Y la formación del ser? ¿Acaso si propendemos por una formación integral solo interesan las técnicas de enseñanza? Los docentes participantes de esta investigación en su totalidad ven la formación en didáctica como la acción de entregar una especie de recetas para saber enseñar, y la didáctica no se ocupa solo de esto (Camilloni *et al.*, 2008; Edelstein, 2011; Cols, 2011; Díaz-Barriga, 2009; Zambrano, 2011). La didáctica trasciende al sujeto mismo, por lo que no se puede seguir viendo aquella aplicada a la universidad como una mera “instrucción” para saber cómo se debe enseñar. Este es uno de los requerimientos para formar a los docentes en el saber didáctico.

No se quiere decir con esto que no sea importante adquirir, conocer y manejar las técnicas. Lo que se quiere decir es que esto no basta, porque si fuese lo único, los docentes seríamos una especie de robots programados para “instruir, transmitir, enseñar” un contenido. De eso únicamente no se trata la enseñanza en la universidad, pues la profesión del docente va más allá de una mera técnica.

¿Qué configura el saber didáctico?

Es este apartado quisiéramos señalar dos aspectos: el primero es que los docentes solo ven que el saber didáctico se centra en la adquisición de técnicas, estrategias y actividades para enseñar. Esto es necesario, pero no todo. En el transcurso de la investigación, sobre

todo en las observaciones de clase y en algunas entrevistas, se notó que los docentes no tienen una alfabetización ni formación en didáctica, pues no saben con certeza qué deben conocer para saber enseñar. Confunden estrategia didáctica con recursos didácticos –en la mayoría de los casos– y suponen que entre más empleen recursos –sin un tratamiento didáctico adecuado– más llamativas serán sus clases. Es decir que si utilizan juegos, películas, entre otras cosas, ya están siendo “didácticos”. Esto deja entrever que la formación técnica es necesaria en la docencia universitaria –pero insistimos, no lo único–. Podemos decir entonces que el analfabetismo didáctico está presente en las aulas universitarias, al menos en este caso, por lo que el saber didáctico debe estar configurado “por unos mínimos de conocimiento respecto a la didáctica y sus formas y maneras de llevar a cabo el proceso de enseñanza”. Esto puede corresponder a un segundo aspecto de las implicaciones para la formación en didáctica.

Segundo, el saber didáctico no se puede limitar únicamente a la adquisición de saber y de herramientas para saber enseñar. Permitir que exista la necesidad no únicamente de pasar del “saber sabio al saber enseñado” (Chevallard, 1998) o a la didáctica erudita (Camilioni *et al.*, 2008), sino que los docentes universitarios reconozcan que enseñar requiere de una “gestión consciente” (Herrán, 2016); que hay que encausarse a atender el interior de cada sujeto, es decir, a hacer consciencia y a ser conscientes de que la acción de enseñar requiere de una preparación del interior que permita vislumbrar la responsabilidad social, política, cultural y pedagógica que tiene la enseñanza en la universidad y la formación de profesionales constructores de país.

Por lo anterior, la formación en didáctica universitaria puede contemplar tener dos columnas principales: la formación en todos aquellos saberes que remitan a estrategias y técnicas para saber enseñar y en la formación del interior, en la consciencia frente a la responsabilidad de enseñar en la universidad; de formar profesionales.

¿Se puede hablar de una didáctica universitaria?

La didáctica es comprendida en esta investigación como una disciplina que estudia las prácticas de enseñanza y posibilita la mejora del docente en sí mismo y en el ejercicio de su profesión. Ya no solo es estudiar el método, como lo mencionaba Comenio, sino las implicaciones y el sentido que tiene enseñar.

Con los docentes participantes de esta investigación se pudo reconocer, en términos de formación didáctica, lo que Camilloni *et al.* (2008) mencionan como didáctica ordinaria o del sentido común. Existe algo vano, y se dice que es vano porque no está sembrado en un discurso ni en unas prácticas sólidas desde el marco de la didáctica; de la formación didáctica en los docentes, cuando hablan del supuesto sentido que dan a sus prácticas de enseñanza, en cuanto a la reflexión, contextualización y ese sentido dinamizador de la actividad docente. En conclusión, hay algo de saber didáctico común que ha sido posibilitado por la experiencia de los docentes en la enseñanza universitaria, pero aún no existe en ellos una sólida consciencia de lo que significa enseñar en la universidad. En los resultados mostrados anteriormente, se expresó algo encontrado en el trabajo de campo: “el fin justifica los medios; si no se puede enseñar bien, pues toca enseñar como sea; no necesito de la didáctica, necesito saber más de lo que enseño”. Estas afirmaciones vislumbran que no existe un saber especializado, ni estudiado ni investigado para enseñar, por lo que aquello del “equilibrio disciplinar y el equilibrio didáctico” no es algo característico de los docentes de esta investigación, pero sí es necesario fomentarlo.

Sí se habla de una didáctica universitaria en este caso, pero desde un sentido común, ordinario (Camilloni *et al.*, 2008), no estudiado ni investigado, por intuición (Herrán 2016). La didáctica sigue siendo vista como esa “transmisión de saberes, las herramientas para enseñar, y en algunos casos como innecesaria, desprovista de sentido, no importante porque lo que prima es que los docentes sepan el qué enseñar, pero no el cómo ni el para qué”.

De allí que en los grupos focales se hayan conformado tres grupos de docentes con tendencias distintas hacia la conceptualización de la buena enseñanza en la universidad. Y no porque sea malo o bueno tener varios puntos de vista al respecto, sino porque esta conceptualización está permeada por una “didáctica *light*” y simplista del sentido y trasfondo del enseñar en la universidad. Esto entonces supone que existe la necesidad de pasar de una didáctica común a una didáctica erudita, como lo proponen Camilloni *et al.* (2008), en el marco de la consciencia, del estudio de sí mismo (Herrán, 2016), para posibilitar otro tipo de enseñanza en la universidad.

¿Qué se necesita para enseñar “bien” en la universidad?

Al contrario de la percepción de los docentes participantes de esta investigación, el concepto de “buena enseñanza” estaría involucrado en todos los ámbitos de educación, aún más cuando se trata de formar profesionales. Entonces los calificativos “bien” y “bueno” implican un esfuerzo desde el interior y exterior del docente por hacer que sus estudiantes comprendan, analicen, piensen críticamente y además de aprobar los correspondientes exámenes, detallen cómo lo que se les enseña en el aula les es útil y significativo para la vida personal y profesional. Esto solo se logra “cuando los maestros son maestros”, cuando dan lo mejor de sí, cuando comprenden que la enseñanza es un entramado de situaciones y variables que invitan al docente a mejorar todos los días.

Enseñar bien puede aprenderse, pero requiere antes de pensar qué implica este concepto. Por esto, la buena enseñanza ha de estar permeada del interior del sujeto enseñante –el maestro– y debe permitir, desde ese interior, sacar lo mejor de sí mismo para que el exterior –los alumnos, el currículo, la institución, entre todos los entes inmiscuidos en el proceso educativo, pedagógico y didáctico– sea posibilitador de una formación y un aprendizaje significativos. Lo anterior, entonces, se configura como una de las necesidades más importantes y primarias en la formación de docentes.

Ya en el desarrollo de la investigación, al ver la confusión entre conceptos del saber didáctico, entre la multiplicidad de percepciones e implicaciones al respecto, los docentes participantes en los grupos focales lanzaron, desde su experiencia, algunos ejes de formación para los docentes con el fin de proponer un plan de formación. ¿Será esto una solución para la pobreza en el saber didáctico de los docentes universitarios? ¿Cómo puede constituirse un plan de formación para docentes en la universidad permitiendo la transformación de las prácticas de enseñanza? ¿Podremos llegar a una didáctica erudita en la universidad? ¿Los docentes universitarios tendrán en cuenta que antes que otra cosa, son formadores, pedagogos, didactas?

El plan de formación que lanzan los docentes universitarios se basa en una visión técnica y a la vez humanística. “Uno necesita formarse en cómo aprenden los jóvenes de hoy, pero es que las capacitaciones de la universidad se quedan en las mismas clases aburridoras que nosotros hacemos [risas]”. Frente a este reto de plantear ideas para la formación docente, la mayoría de docentes llegan a la conclusión de que este debe tener, al menos, dos dimensiones: la primera, aquella que se ocupe de enseñarle a los docentes universitarios las técnicas pertinentes para enseñar en la universidad y, por otro lado, “aquel sentido de las clases, es decir, lo humanístico, no solo desde San Agustín porque es importante, sino valores a nivel general, cosas que lo hagan a uno tomar consciencia”.

Es así como se constituyen en una proyección de esta investigación –para una propuesta siguiente– las dos visiones expuestas por los docentes para un plan de formación.

Conclusiones

Desde el trabajo realizado en la presente investigación, se puede concluir, en primer lugar, que la docencia universitaria debe desarrollar una didáctica erudita, de manera que permita procesos de enseñanza y aprendizaje más amenos, significativos y que redunden en

la formación profesional y personal de los estudiantes. Es necesario que la universidad en general tome una postura radical para implementar acciones que permitan que los docentes no solo sepan de su saber disciplinar, sino que obtengan, desarrollen y practiquen los saberes pedagógicos y didácticos en sus clases. Las acciones van desde programas de formación, capacitación, y espacios de reflexión y encuentro académico, hasta todas aquellas que permitan al docente su desarrollo profesional y personal. Esto no solo redundará en éxito en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en el buen desempeño de los estudiantes de las distintas disciplinas. Entonces, para ser eruditos en didáctica universitaria, se necesita del apoyo institucional y de la apertura al cambio y a la renovación de los docentes de la universidad, con la misión clara de que las prácticas de enseñanza sean para la comprensión de las diferentes realidades, y como visión, hacer de la academia un espacio de encuentro académico y de pensamiento crítico, todo desde la forma como el docente pueda llevar a cabo la enseñanza.

En segundo lugar, los discursos y saberes de los docentes participantes en esta investigación, y en general, carecen de un corpus epistemológico propio de la pedagogía y la didáctica, lo cual hace caer en confusiones y tergiversaciones sobre el significado y sentido de la didáctica universitaria. Por ello, los docentes divagan entre la confusión y la incertidumbre propias de quien no saben a consciencia lo que hace en sus prácticas de enseñanza, pues estas están dirigidas desde una visión mecánica e instrumental de la didáctica, lo que hace necesario plantear un enfoque de formación que además de reunir la formación técnica para gestionar la didáctica en clase pueda contribuir a trabajar desde el interior, desde el ser, todas aquellas implicaciones inéditas y que no siempre se han tenido presentes en los programas de formación de docentes. Una de las maneras puede llegar a ser la implementación del enfoque radical e inclusivo de la formación (Herrán, 2016), el cual sostiene que la formación va más allá de la aplicación de estrategias y técnicas didácticas y que parte del sujeto que es maestro, es decir, del interior.

Por último, es necesario poner en marcha un plan de formación docente en la universidad para la cualificación de los docentes universitarios basado en espacios de apropiación y reflexión en torno a la didáctica. El plan de formación docente debe contener tres pilares fundamentales: la mirada técnica de la didáctica, necesaria para aprender a manejar ciertas estrategias para la enseñanza; una mirada humanista de la didáctica, para ser consciente de las implicaciones del acto de enseñar en la universidad; y una mirada institucional, desde el horizonte, misión y visión de la universidad, para denotar sentido de pertinencia con los ideales de la propia institución y así construir identidad académica y profesional.



Referencias

- Asprelli, C. (2014). *La didáctica en la formación docente*. Rosario, Argentina: Ediciones HomoSapiens.
- Bitar, S. (2011). *Formación docente en Chile. Programa de promoción de la reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)*. Recuperado de: www.preal.org. Julio de 2018.
- Bowers, J., Shoho, A. y Barnett, B. (2015). *Challenges and Opportunities of Educational Leadership Research and Practice. The State of the Field and Its Multiple Futures*. International Research on School Leadership.
- Bronmberg, M., Kirsanov, E. y Longueira, M. (2008). *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*, 2ª ed. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Camilloni, A., Feeney, S., Basabe, L. y cols. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.

- Civarolo, A. (2008). *La idea de didáctica: antecedentes, génesis y mutaciones*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario, Argentina: Ediciones HomoSapiens.
- Comenio, J. (2012). . Barcelona, España: Ediciones Akal.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid, España: Editorial Akal.
- Díaz-Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*, 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu ediciones.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
- Elliot, J., Manzano, P. y Pérez-Gómez, A. (2010). *La investigación-acción en educación*, 6ª ed. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Editorial biblioteca Nueva.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF, México: Editorial McGraw Hill.
- Herrán, A. (2010). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- (2013). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, 12(2), 163-264.
- (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca, España: Editorial FahrenHouse.
- (2016). ¿Es posible la transformación docente? *Revista Internacional de Formación de Profesores*, 1(2), 51-69.
- Jaramillo, J. (2009). *Prácticas de enseñanza. Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Mañú, J. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid, España: Narcea ediciones.
- Ministerio de Educación de Chile (2008): Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado de: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Postic, M. (1996). *Observación y formación de los profesores*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Reardon, M. y Leonard, J. (2017). *Exploring the Community Impact of Research-Practice Partnerships in Education*. A volume in the series: Current Perspectives on School/University/Community Research.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis del discurso. *Cinta Moebio*, 41, 207-223.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Verret, M. (1975). *El tiempo de los estudios*. París, Francia: Librairie Honoré Champion.
- Zabalza, M. (2011). *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*, 2ª ed. Madrid, España: Narcea ediciones.
- Zabalza, M. y Zabalza, A. (2012). *Profesores(as) y profesión docente. Entre el ser y el estar*. Madrid, España: Narcea ediciones.
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- (2011). *Didáctica, pedagogía y saber*, 2ª ed. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.