



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad

H. DÁMARIS DÍAZ

RESUMEN

El acelerado desarrollo científico y tecnológico, la aparición de nuevas formas de organización social y la llegada del tercer milenio que anuncia cambios radicales, exigen con extremada urgencia, un nuevo protagonismo de las Universidades como instancias comprometidas con la producción y distribución del «conocimiento», variable relevante en la reorganización sociocultural. Se aspira a que desplieguen nuevos roles y se asuman con mayor grado científico y pertinencia la formación de los profesionales. En especial, las comprometidas con la formación de docentes, por cuanto deben dar pautas para interpretar y asumir las exigencias de los procesos complejos inherentes a la nueva enseñanza.

Todos estos desafíos remiten a revisar el «aula de clase» y las Ciencias que le sirven de marco como la Didáctica Universitaria, con el propósito central de superar la condición de profesores intuitivos e informadores por la de científicos, formadores y responsables de la calidad de los aprendizajes.

Esta ponencia tiene como propósito promover, entre otros: la importancia de la teoría didáctica para el desarrollo de la enseñanza como práctica científica y como ciencia básica en la formación del profesorado; la investigación didáctica; la revisión conceptual sobre los actores, procesos y contenidos del aula universitaria; la experimentación de diversas tendencias y la promoción del docente universitario como responsable de la construcción de la calidad de la enseñanza universitaria en función de la calidad y pertinencia de los aprendizajes.

PALABRAS CLAVE

Didáctica, Universidad, Formación de profesores, Calidad de la enseñanza, Investigación educativa.

La enseñanza en el nivel universitario es una práctica que requiere con urgencia ser asumida científicamente y con pertinencia social. Es decir, debe ser considerada como un «campo de estudio» que demanda mayores investigaciones, redefiniciones, validaciones y reconstrucciones teóricas para que como «práctica» pueda estar a tono con las exigencias de las transformaciones sociales, políticas, científicas y técnicas del nuevo siglo y, fundamentalmente, incidir en la calidad de profesionales y en la calidad de vida del tercer milenio. Como tarea profesional, esta enseñanza más que en ningún otro nivel educativo, debe estar precedida por un conjunto de conceptualizaciones, reflexiones e interpretaciones de las teorías que la fundamentan, por cuanto además de estar inserta en una trama de aspectos ideológicos, conceptuales, metodológicos y operativos, abarca un conjunto de elementos y procesos que inciden en el desarrollo integral de la futura población profesional y en la construcción de la ciencia, la tecnología, y en consecuencia, apunta hacia las reconstrucciones sociales. Esta teleología contextual y prospectiva de la enseñanza, le exige ser y realizarse como un proceso científico, dialéctico, dialogístico, crítico y evaluable.

La enseñanza es, según FLÓREZ (1994), **el principal proceso intencional mediante el cual la sociedad moderna convierte a sus individuos en herederos de su saber (56)**. Además, es una tarea compleja desde la cual se vigorizan procesos relevantes tales como la humanización, socialización, profesionalización y desarrollo personal. En cualquiera de los niveles del sistema educativo implica, entre otros aspectos, considerar las intencionalidades del plan de estudios, la ecología del aula de clase, los procesos cognitivos del alumno, los recursos de la enseñanza, el tipo de sociedad que se espera ayudar a construir, el saber del profesor y sus modos de aplicarlo en cada contexto.

108

Sobre cada uno de estos aspectos abundan discusiones y proposiciones orientadas hacia la excelencia de ese proceso. *Todos ellos pertenecen a la Didáctica como la ciencia imprescindible para orientar la praxis del enseñante y que, además, cualifica su actuación.*

Sin embargo, generalmente, la Didáctica no es reconocida como ciencia aún por los propios docentes, muchas veces es relegada y la mayoría de las veces, diseminada en espacios o parcelas de conocimiento, sin que aún logre las urgentes sistematizaciones provenientes de las conjunciones entre teoría y práctica. Pocos docentes la asumen como una totalidad necesaria para explicar el ser, el saber hacer y el cómo hacerse docente.

Por estas imprecisiones epistemológicas, ocurre que gran parte del hacer del docente universitario se realiza sin esos marcos didácticos indispensables para conducir, explicar, organizar y evaluar las intencionalidades de su complejo trabajo de aula.

Pero, ¿Qué es Didáctica?. Conviene empezar a hacer precisiones epistemológicas y conceptuales más allá de las barreras del positivismo. En principio, debe quedar claro que tiene un campo de estudio específico: la enseñanza, además, con métodos de investigación muy particulares y con técnicas, procedimientos, estrategias y recursos de aplicación en el aula de clase y fuera de ella; acordes con la naturaleza del conocimiento a enseñar, con las particularidades socio-cognitivas del alumno y con las intencionalidades socio-políticas de cada plan de estudios.

Por las imprecisiones epistemológicas muchos autores se refieren a ella a partir de su objeto de estudio y la denominan «teoría de la enseñanza», «teoría de los medios de enseñanza», «teoría de los métodos de enseñanza», «teoría instruccional»



y muy pocos se ubican dentro de un sólo cuerpo teórico que dé explicaciones de todo lo que ocurre y afecte al proceso del aula. La Profesora ALICIA DE CAMILLONI Y OTRAS (1994) de Argentina, interesadas en estas discusiones ratifican: «*La didáctica es la teoría de la enseñanza heredera y deudora de otras disciplinas que al ocuparse de la enseñanza es constituirse en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento*» (p. 27).

Es pertinente recordar que el positivismo como paradigma lineal y objetivo para abordar el conocimiento, impregnó con sus debilidades en la forma en cómo los Docentes entendieron que debían trabajar el conocimiento. También la tecnocracia centró la Didáctica en el uso de los medios, lo que incidió no solamente en descuidar los procesos de humanización y formación; sino que evitó el desarrollo pleno de una Ciencia que por esencia debía ocuparse de lo cualitativo, lo trascendente, lo significativo y relevante de un aula de clase: el hombre y sus ilimitadas potencialidades y compromisos.

Para el momento actual, parte de los problemas que debe superar la Didáctica, es desligarse de la influencia positivista, reduccionista, dispersadora y objetiva ya que su principal sentido es intervenir para crear opciones en función del desarrollo integral del futuro profesional y de la sociedad, y ninguna de esas tareas pueden encajarse en patrones simplistas, cuantificables, homologadores y transferibles a todos los contextos.

La ausencia de una «ciencia didáctica» vigorosa, contextualizada, investigada cualitativamente y ejercitada con propiedad explica parte de los desatinos, superficialidades, rutinas e incertidumbres en la mayoría de los profesores. Ausencia percibida y denunciada permanentemente por sus destinatarios: el alumnado. Y puede explicarse a partir de cuatro actitudes del docente y de las propias universidades:

- a) Existen ciertas reticencias del propio profesorado universitario para reconocerla como piso teórico de envergadura y para comprender que para enseñar no basta con saber la asignatura.
- b) Persiste un descuido investigador por parte de quienes tienen a la enseñanza por profesión.
- c) Poca reflexión y divulgación Didáctica en este ámbito.
- d) Escaso interés institucional de convertir la Enseñanza Superior en un verdadero proceso científico.

La carencia de una Didáctica Universitaria como teoría-práctica, se evidencia en una restringida y simple concepción del ser y del hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce su acción de enseñante a la transmisión del saber, con carácter libresco y como un trabajo aislado, sin vínculos con otras áreas o asignaturas, como si formar profesionales no fuese una labor compleja, complementaria y de equipo.

Esta ausencia de la Didáctica como teoría global y como práctica de la enseñanza, justifica gran parte de los cuestionamientos que se le hacen al ser, hacer y evaluar del docente en el aula y, mas aún, a los resultados de su trabajo, específicamente porque las políticas educativas, fines de la educación, desafíos del contexto y los modernos planteamientos curriculares no logran materializarlos en el aula de clase con el éxito esperado.

El problema de las inconsistencias epistemológicas, teóricas, metodológicas e investigadoras en torno a la Didáctica Universitaria se agudiza porque en las propias Escuelas de Educación comprometidas con la formación didáctica de la nueva generación de Docentes, no hay cultura del debate epistemológico y hay poca valoración de la teoría como referencia indispensable para explicar los fenómenos sociales y para investigar sobre marcos definidos. Sus efectos son fáciles de comprobar si investigáramos la vinculación entre el discurso docente y su hacer en el aula. La hipótesis sería «La mayoría de los docentes formadores de docentes no constituyen «modelo didáctico» para los alumnos, quienes no logran desarrollar conexiones entre lo que ven con la información verbal que reciben». Aunque existen movimientos para mejorar la calidad de la Educación Superior y en muchas Universidades se han concretado Programas de Actualización Pedagógica o Didáctica, inclusive Maestrías; los énfasis se han sesgado hacia los aspectos técnicos-políticos o administrativos de la Docencia o hacia aspectos muy específicos. Existen evidencias de que en muchos programas, la Didáctica como Ciencia básica del Docente, no está presente ni para conocerla ni para reinterpretarla a la luz de los nuevos desafíos. Más aún, muchos procesos de enseñanza niegan la didáctica, siguen siendo instrumentistas, se realizan sin marcos teóricos o con marcos teóricos ya superados; inclusive, los principios o criterios didácticos en cuanto a planificación, evaluación y seguimiento también están ausentes en los propios desarrollos de algunas Maestrías o Especializaciones.

Conceptuación de la didáctica

110

Conviene recordar que la Didáctica es una disciplina que ha experimentado igual que las demás Ciencias Sociales los avatares de las indefiniciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas. En principio, porque algunos autores no han logrado su delimitación como campo de conocimiento, y otros autores han hecho cabalgar sus objetivos con los de la Pedagogía.

Por otra parte, una gran población de los enseñantes la ignoran, pues insisten en mantener su hacer en el aula como un proceso intuitivo, sin reflexión, de carácter transmisor, rutinario, al margen de los compromisos con la totalidad del hombre y de la sociedad y, más aún, sin investigación de los efectos de su propia actuación como enseñante.

Parte del debate contemporáneo sobre la conceptuación de la Didáctica radica cuando se define a partir de su Generalidad o a partir de sus especializaciones.

La Didáctica General puede definirse como la ciencia que explica y aplica lo relacionado con la enseñanza como tarea intencional y sistemática y como la estrategia expedita para lograr la formación del hombre.

En la enseñanza convergen varios procesos, dimensiones e intencionalidades explicadas por diversas disciplinas; formar y enseñar al hombre implica entre otros, asumir el debate antropológico, ético, ontológico y axiológico. Además, incluye atender responsable y científicamente el desarrollo de sus potencialidades, entre ellas, pensamiento, inteligencia y creatividad, sin olvidar la inserción y realización de ese hombre en su universo sociocultural. Esta didáctica general es un *marco explicativo interdisciplinario indispensable*, pues confluyen los aspectos filosóficos, psicológicos y sociológicos de la enseñanza, los cuales permiten dar profesionalidad y carácter científico al acto educativo en cualquier nivel y en cualquier disciplina. VASCO (1990)



ayuda a puntualizar el objeto de la Didáctica cuando expresa: «*Considero a la Didáctica no como la práctica misma del enseñar, sino como el sector más o menos bien limitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza*» (p. 109).

Las Didácticas Especiales son campos específicos para explicar lo relativo a la enseñanza de cada ciencia en particular o de un nivel educativo, sin que se pierdan las intencionalidades formativas con la totalidad del alumno y el compromiso político e ideológico del proceso de enseñar. Sin duda, las Didácticas Especiales han logrado mayor desarrollo en los últimos tiempos, de tal forma, que abundan investigadores de la enseñanza de las distintas disciplinas o niveles. De allí, los encuentros, textos o informes sobre la Didáctica de las Matemáticas, de la Geografía, del Preescolar, etc.

Ambos escenarios de la didáctica, el general o el especial, exigen a cada docente el desarrollo de su pensamiento crítico, auto-crítico y reflexivo y asumirse como un científico que fundamentándose en bases teóricas amplias e interdisciplinarias, asuman la hermenéutica y la investigación-acción para superar la informalidad, lo intuitivo, lo informativo, y lo exclusivamente tecnológico. Precisamente, fue a partir de STENHOUSE (1993), que se ha propuesto que se asuma la investigación como base indispensable para perfeccionar la enseñanza, bajo dos condiciones:

1. El currículum a su cargo es una hipótesis para comprobar en el aula.
2. Para describir los procesos, resultados, interacciones y demás elementos del aula, para que el mismo docente modifique su práctica y logre su propio desarrollo.

De este modo, el enriquecimiento, el aumento de la calidad, no será privativo de unos pocos o de una decisión oficial. Por el contrario, resulta prioritario y oportuno revisar sus alcances, investigarla y promoverla como una ciencia desde la cual todos los docentes pueden experimentar y conquistar las mejores formas de organizar la enseñanza y buscar sus mejores efectos.

A partir de estas reflexiones, la Didáctica Universitaria puede conceptuarse como una Didáctica especial comprometida con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función de las exigencias del contexto socio-político.

Para avanzar en su comprensión corresponde puntualizar algunas pautas:

1. Existe consenso en reconocer que «los conocimientos» constituyen la variable más importante en el desarrollo científico y tecnológico y los puntos de referencias para las nuevas formas de organización social presentes y futuras.
2. La enseñanza universitaria es la más comprometida con la producción, divulgación y aplicación de «los conocimientos»
3. La intencionalidad, métodos, medios, espacios y recursos que utilice la Universidad para trabajar «el conocimiento», demostrará su vigencia histórica y su capacidad para reorientar sus opciones didácticas o trabajo en el aula en función del desarrollo de la ciencia y de las reconstrucciones socioculturales del nuevo milenio.



4. La enseñanza universitaria no es una práctica aislada y con objetivos inmediatos como parecen asumir una gran parte del profesorado.

5. La enseñanza universitaria es un proceso complejo que implica: un enseñante calificado; alumnos socialmente comprometidos y con inteligencias potenciales; aprendizajes como experiencias significativas en cada alumno; contenidos temáticos, de procedimientos y actitudes apropiados tanto para el desarrollo integral del futuro profesional como para el desarrollo científico y; la puesta en marcha de currículas contextualizados y en permanente revisión.

Estas pautas remiten a la atención integral del docente considerado Protagonista principal del acontecer del aula, así lo califica PÉREZ GÓMEZ (1990) cuando afirma que «el docente es el recurso didáctico más importante» (37) y STENHOUSE lo eleva a la categoría de investigador en el aula.

A partir de las teorías constructivistas, se busca una mayor calidad de los aprendizajes. Ellas promueven al alumno como un ser activo frente al conocimiento. Abundan experiencias en el aula a partir de estas teorías, las cuales han incidido en cambiar el concepto y los estilos de enseñanza, el rol del docente, las intencionalidades del aula y con ello, la necesidad de fortalecer la Didáctica como teoría de la enseñanza.

Principalmente, el desarrollo de aprendizajes significativos, por descubrimiento y por asimilación, el cambio conceptual, el desarrollo del potencial intelectual mediante el uso de las estrategias de aprendizaje y las interacciones con el ambiente, forman parte de los retos que debe asumir la Didáctica Universitaria para emprender un nuevo camino en el diseño de la Enseñanza Superior.

Campos de la didáctica universitaria

Asumimos como campos aquellos «objetos de estudio» vinculados al aula y que deben ser explicados desde una perspectiva formativa, para garantizar unidad y coherencia a todo el esfuerzo del aula universitaria. Entre esos campos se destacan: la enseñanza universitaria como la función primordial, la formación del profesorado, la dinámica socio-cultural del aula, el ambiente universitario, la investigación didáctica, la producción y usos de materiales didácticos, los recursos de la enseñanza, el proceso de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes y la planificación de todo el proceso didáctico.

Cada uno de estos campos ameritan explicaciones interdisciplinarias y deben formar parte de las preocupaciones y del «saber didáctico» del profesorado.

Las estrategias de la enseñanza universitaria

Todo cambio curricular o reforma se evidencia en el aula a través de un cambio en las estrategias de enseñanza, además es uno de los campos que revela con mayor claridad el saber y el hacer didáctico del docente en favor de la calidad y lo significativo de los aprendizajes. Las estrategias pueden conceptuarse como el conjunto de intencionalidades, procesos, recursos, secuencias que se utilizan para promover distintos tipos de aprendizaje.

Es un término que supera a las llamadas metodologías de enseñanza, que sólo se limitan al dominio de unas técnicas, obviando las intencionalidades y calidad de los resultados. «Estrategias de enseñanza» alude, según STENHOUSE (1983), a la planifi-



cación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y concede más importancia al juicio o saber del profesor (p. 53).

Cada disciplina o Carrera Universitaria exige estrategias muy particulares, pero es importante destacar que la formación del profesional y del ciudadano que habrá de exhibir un título universitario requiere «estrategias de enseñanza» que garanticen aprender haciendo, aprender a aprender y aprender en colectivo tanto los conocimientos disciplinares como los de procedimiento y actitud.

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

Las nuevas estrategias de enseñanza universitaria conducen a convertir cada aula en un taller o en un laboratorio donde cada alumno en proceso de formación integral logre desarrollarse como persona. Esto demanda espacios académicos para su autoconocimiento, autoestima, fijación de metas, identidad nacional y profesional, ética, sensibilidad, además para que desarrolle categorías de destrezas de aprendizaje, entre ellas, las apuntadas por VALLS (1993, p. 87):

- * La aplicación flexible de los conocimientos que abarcan conceptos, reglas, principios, fórmulas y algoritmos.
- * Métodos heurísticos, es decir, búsqueda de análisis y transformación de problemas.
- * Habilidades metacognitivas, que incluyen el conocimiento sobre cómo conoce y cómo puede conocer más y mejor.
- * Estrategias de Aprendizaje, se refieren a una gama de actividades cognitivas del estudiante que garantizan la calidad, cantidad y significación de su propio aprendizaje, tales como: organizar, sintetizar, explicar, relacionar, clasificar, inferir, estructurar, identificar, evaluar, construir, crear, etc. Estas estrategias han sido clasificadas por diferentes autores (MONEREO, 1991; POZO, 1990; WEINTEIN y MAYER, 1986; DANSERAU, 1985) en diferentes contextos y desde diversas intenciones y niveles. Las estrategias de aprendizaje del alumno universitario tienen que promoverse según los tipos de aprendizaje, el tipo de conocimiento, pero pueden ubicarse dentro de las llamadas complejas, (de revisión, de organización, afectivas, valorativas) y las de metacognición que encierran la toma de conciencia, el control, el planeamiento y la evaluación de su propio aprendizaje.

Retos de una nueva didáctica

Fundamentándose en las nuevas posturas epistemológicas sobre el conocimiento y su construcción, en los paradigmas socio-cognitivos sobre el aprendizaje y críticos contextuales, es pertinente asumir el reto que nos corresponde como absolutos usuarios de la Didáctica, en cuanto a repensarla, sistematizarla para que contribuyan a realzar la tarea universitaria, interpretar la «sociedad del conocimiento» e incorporarse a la explosión de la informática y la telemática.

Las opciones deben ser relevantes y de vanguardia, porque en el tercer milenio «sobrevivirán dignamente a las tempestades tecnológicas y sociales, aquellas insti-

tuciones donde la investigación sea su propósito esencial, cuyos profesionales sean protagonistas del avance del conocimiento, la que acoge a los líderes de la ciencia y de la tecnología» (VECINO ALEGRET, 1997) y donde la calidad del trabajo docente compita con la excelencia en cualquier lugar de la «aldea global».

Específicamente, para un trabajo didáctico de envergadura se requiere avanzar y profundizar desde las distintas Universidades en varias líneas de investigación, más allá de la opción proceso-producto. Entre ellas, destaco las siguientes:

1. Vínculos entre la teoría Didáctica y la práctica de la enseñanza.
2. Enseñanza-producción.
3. Enseñanza-Desarrollo personal.
4. Enseñanza y Formación Didáctica del Profesorado
5. Enseñanza y Cultura Profesional.
6. Enseñanza y Evaluación de los aprendizajes conceptuales, de procedimientos y actitudes.
7. Desarrollo curricular en el aula universitaria.
8. Enseñanza Universitaria y Proyectos Nacionales.
9. Enseñanza y Medios masivos.

Estas líneas apuntan a mejorar los aspectos cualitativos de la docencia universitaria, pueden insertarse en los programas de actualización y maestrías, ser objeto de estudio de Grupos de Investigación y de una urgente producción e intercambio para llevar a la Didáctica Universitaria al desarrollo que nos conviene y nos compromete.

114

Hacia la formación del docente universitario del tercer milenio

A medida que la «sociedad de la información», «post-industrial», «tercera ola» e «informatizada» adquiere mayores índices de desarrollo, y a medida que nuestro país experimenta una profunda crisis de valores, requiere de sus educadores los más elevados niveles de preparación. Especialmente, para participar con autoridad moral, cívica, didáctica y pedagógica en la orientación y construcción de la nueva sociedad.

Tenemos como fundamentos científicos los incesantes descubrimientos psicológicos y el avance de la neuro-ciencia, los cuales han permitido conocer con mayor exactitud lo que ocurre dentro de los cerebros para que se produzcan los maravillosos y complejos procesos estrictamente humanos de pensar, imaginar, inventar, comprender, descubrir, relacionar, aplicar y hasta elevarse hacia el mundo de la creación, la ficción y la autonomía de pensamiento.

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

- Formar docentes universitarios capaces de conducir con excelencia sus aulas.



- Consolidar un saber y un hacer didáctico.
- Asumir la enseñanza universitaria como una tarea científica, compleja, prospectiva, de equipo e interdisciplinaria.
- Desarrollar la investigación didáctica como inherente al desarrollo del currículum.
- Promover innovaciones didácticas.
- Asumir el aula universitaria como un espacio abierto, dialogístico y crítico desde donde se construyen o reconstruyen el saber, se forma crítica y éticamente el profesional del nuevo siglo y se contribuye «con la orientación del país».

Existe abundante literatura y consenso para modificar los programas de formación del Docente Universitario comprometido con la enseñanza del pregrado y el postgrado. (IMBERNÓN, 1996; ALANÍS, 1993; PORLÁN, 1997, etc.). Con base a ellos se recomienda:

- Iniciarla con la investigación de su propia práctica, para que se conviertan en protagonistas de sus propias reformas.
- Apuntar hacia el trabajo en equipo, porque el trabajo científico exige la validación con los otros.
- Concebir el aula universitaria como un laboratorio desde donde construyan los nuevos significados, enfoques y estructuras del proceso de enseñanza. Incluir el conocimiento de la realidad nacional, social y política para contextualizar su hacer en el aula.
- Incorporar el desarrollo personal del profesor en lo ético, estético, intelectual y de actitud.
- Facilitar el desarrollo creativo en cuanto a modelos, teorías, medios, recursos y estrategias del propio profesor, porque sólo docentes creativos generan alumnos creativos.
- Partir de problemas concretos para buscarle solución en equipo y multidisciplinariamente.

Parte de la calidad de esos programas consistirá en demostrar los principios básicos de la didáctica, tales como: secuencia de contenido, coherencia, pertinencia, investigación, calidad del enseñante y seguimiento, para comprobar sus efectos en las distintas aulas Universitarias, en las actitudes de los Docentes y en la calidad de los aprendizajes.

Por esa vía, podemos cumplir éticamente con los desafíos del futuro, teniendo el propósito que señala PORLÁN (1995): «**avanzar en la construcción colectiva e interdisciplinar hacia una propuesta crítica de la tarea del aula que, además de ilustrar sobre la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dé cuenta de los medios para transformarla**» (p. 28).

La formación permanente e integral del profesor debe ser un modo natural de ser y de asumirse como tal; especialmente, cuando cada docente y sus alumnos necesitan descubrir la riqueza profunda que emana de cada aula y de cada Universidad, por cuanto constituyen los marcos naturales de interrogación, de cultura y de modos de cuestionarse y, por cuanto pueden encontrar en la interacción y diálogo profundo con el otro, un manantial de reflexión, producción y construcción de saberes.

Conviene puntualizar que ser enseñante universitario demanda la puesta en práctica de un conjunto de actitudes y hábitos para poder asumir el aula como el mágico espacio de trabajo, donde es posible ver crecer, germinar y fructificar hermosas generaciones de profesionales, paralelo a lo significativo de sus propias construcciones y a sus vinculaciones efectivas con el contexto y con el conocimiento, porque los compromisos del aula van mas allá de la calificación y de la entrega de un título.

Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. Y HANESIAN, H. (1963). *Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- CAMILLONI; DAVINI, M. C. Y OTRAS (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- COLL SALVADOR, C. (1994). Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículo escolar. *Cuadernos de Educación*, N° 1370. Caracas: Laboratorio Educativo.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1987). El Currículum como marco de la experiencia de aprendizaje escolar. *Cuadernos de educación*, N° 137. Caracas: Laboratorio Educativo.
- NOVAK, J. D. Y GOWIN D. B. (1984). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de Investigación Didáctica. *Cuadernos de Educación*, N° 129. Caracas: Laboratorio Educativo.
- PORLÁN ANZA, R. Y OTROS (1994). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. En *Investigación en la Escuela*, 29. Sevilla: Diada.
- STENHOUSE, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- VECINO ALEGRET, F. (1997). *La Excelencia Universitaria: Desafío para enfrentar el futuro*. Conferencia pronunciada en el Congreso de Pedagogía, 97. Febrero. La Habana, Cuba.
- VAILS, E. (1993). Los procedimientos: Aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Cuadernos de educación* N° 11. Barcelona: Editorial Horsoni.

Dirección

H. Dámaris Díaz

Universidad de los Andes. Táchira. Venezuela

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

- DÁMARIS DÍAZ, H. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].