

Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI.

Didactics Higher Education: New Challenges in the XXI century.

Dr. Tiburcio Moreno Olivos ()
Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad-Cuajimalpa.
México.*

(*) Autor para correspondencia:
Tiburcio Moreno Olivos.
Grado académico: Doctor en
Pedagogía
Afilación académica de
trabajo: Universidad Autónoma
Metropolitana Unidad-Cuajimalpa.
División de Ciencias de la
Comunicación y Diseño.
Departamento de Tecnologías de
la Información. (México, Distrito
Federal).
Dirección: San Nicolás #117.
Residencial San Antonio el
Desmonte. Pachuca, Hidalgo.
C. P. 42111.
Teléfono: (00) (54) (771) 7 10
11 29
Correo electrónico:
tiburcio34@hotmail.com

RESUMEN:

El artículo analiza la problemática conceptual y práctica de la didáctica general en el contexto de la educación superior contemporánea. En la primera parte se recuperan los orígenes y el desarrollo de la didáctica, pues revisar el proceso histórico que esta disciplina ha tenido resulta fundamental para comprender su situación en el presente y sus futuros desafíos. También se aborda la especificidad del objeto de la didáctica, cuya complejidad ha generado debates y controversias en distintas épocas. La segunda parte se ocupa de los principales cambios que afronta la educación superior actual y en este marco se busca identificar algunos retos de la enseñanza superior; así como los ajustes que se tendrían que producir en las instituciones educativas para afrontar esta nueva realidad de forma adecuada. Estos cambios están permeando el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndolo mucho más complejo que antes, lo que ha generado que los docentes tengan que adquirir nuevos conocimientos y desarrollar o reaprender nuevas competencias, habilidades y actitudes. El foco se centra en el papel del docente actual y en cómo la didáctica general como disciplina, puede ser una valiosa herramienta que le sirva para intervenir de forma más efectiva en la mejora del proceso educativo.

Palabras clave: *didáctica general, didáctica universitaria, enseñanza superior, currículum universitario, competencias en educación superior.*

ABSTRACT:

The article discusses the conceptual and practical problems the general didactics in the context of contemporary higher education. The first part retrieves the origins and development of didactic, then review the historical process that has had this discipline is essential to understand their situation in the present and future challenges. It also addresses the specific object of didactic, whose complexity has generated debate and controversy at different times. The second part deals with the major changes facing higher education today and in this framework is to identify some challenges in higher education, as well as the adjustments would have to produce educational institutions to address this new reality adequately. These changes are permeating the teaching-learning process, making it much more complex than before, which has meant that teachers have to acquire new knowledge and develop new skills or relearn, skills and attitudes. The focus is now the teacher's role and how the general didactics discipline may be a valuable tool that will serve to intervene more effectively in improving the educational process.

Key words: *general didactics, university teaching, higher education, university curriculum, competences in higher education.*

RECIBIDO:
30 de Abril de 2011

ACEPTADO:
21 de Junio 2011

Primero, los mejores profesores tendían a buscar y apreciar el valor individual de cada estudiante. Más que separarlos en ganadores y perdedores, genios y zoquetes, buenos y malos estudiantes, buscaban las capacidades que cualquier persona pudiera poner sobre la mesa...Segundo, tenían una enorme fe en la capacidad de los estudiantes para conseguir lo que les proponían (Bain, 2006, pp. 85-86).

Introducción.

En la actualidad, enseñar se hace cada vez más complejo y aprender se ha convertido en una experiencia mucho más desafiante para los alumnos. Por otro lado, cada nivel educativo tiene su propia especificidad, la cual está determinada por las necesidades sociales y educativas a las que la escuela pretende responder y que se abrevian en los objetivos educativos para cada etapa de formación. La educación básica obligatoria persigue sus fines y lo mismo podemos decir para el caso de la educación superior.

Para poder lograr los objetivos educativos, establecidos en los programas escolares, los profesores planifican, organizan, gestionan e implementan en el aula el proceso de enseñanza-aprendizaje y esto lo hacen según su formación, experiencia y recursos con que cuentan en el contexto donde laboran. La orquestación del proceso de enseñanza no es una tarea sencilla, demanda del docente conocimiento teórico y conocimiento práctico, habilidades cognitivas y sociales, destrezas, actitudes y valores deseables, así como una buena dosis de intuición o sentido común, entre otras.

Uno de los componentes esenciales que permite que la enseñanza superior pueda lograr su cometido, es la Didáctica. Como ya se ha mencionado, la educación superior tiene su propia concreción, por tanto, requiere una didáctica distintiva que posibilite el aprendizaje de los alumnos, en su mayoría adultos, con conocimientos y experiencias previas, motivaciones y expectativas diversas respecto a su proyecto personal y profesional. Aunque existen distintos enfoques y propuestas didácticas, hay ciertos planteamientos que parecen más acordes con las exigencias que se plantea actualmente a las instituciones de educación superior en todo el mundo.

La reciente creación en el viejo continente del Espacio Europeo de Educación Superior,

constituye un referente importante al que volteam a ver la mayoría de los países cuando intentan poner en marcha procesos de reforma y cambio en sus modelos de enseñanza superior (Escudero Muñoz, 2006; Rué, 2007). Desde esa región se está difundiendo a todas partes la propuesta de un currículum universitario con un enfoque basado en competencias, se refuerzan ideas que vienen de mucho tiempo atrás, pero que cobran fuerza, tales como: la necesidad de introducir mayor flexibilidad en el currículum, la transferencia de créditos ligada a una mayor movilidad internacional de los alumnos, reducir el tiempo que duran los programas de licenciatura o pregrado, disminuir el número de horas-clase presenciales y reconocer con valor crediticio las horas que el alumno destina a actividades de estudio independiente (trabajo de investigación, consulta en bibliotecas y bases de datos, prácticas profesionales...), etc.

Por otro lado, durante mucho tiempo se ha hecho referencia a la Didáctica General «a secas» y más recientemente se distinguen distintos tipos de didácticas en función de los contenidos disciplinares a los que atienden, son las denominadas didácticas específicas. Hoy en día es bastante común, por ejemplo, hablar de didáctica de las ciencias sociales, del inglés o de las matemáticas. “Una Didáctica Específica depende directamente de dos campos de conocimiento de los que toma sus elementos constitutivos: las Ciencias de la Educación y un área del saber (fundamentalmente, del saber escolar), que denominamos, en nuestra reciente terminología científica, la ciencia referente. En definitiva, se trataría de aplicar los conocimientos que las ciencias de la educación nos proporcionan, a un determinado campo del conocimiento factual: las Matemáticas, la Historia, la Lengua, la Física... Las Ciencias de la Educación, por tanto, cuando son aplicadas sobre una ciencia referente producen un nuevo tipo de conocimiento científico. Y una ciencia referente, cuando tiene un uso educativo (porque una ciencia deviene en ‘*sub-ciencias diferenciadas*’ según el uso que le demos), cambia radicalmente sus perspectivas. Estas son, en consecuencia, las dos fuentes de cualquier didáctica específica” (González, 2010, pp. 2-3).

En este artículo no vamos a referirnos a las didácticas específicas en el sentido antes aludido, sino que centraremos el foco de análisis en una didáctica para el caso de la educación superior. Esto es lo que algunos autores denominan Didáctica Universitaria. Según Herrán (2001, p.12), la Didáctica Universitaria es un núcleo disciplinar reconocido dentro de la Didáctica. A diferencia de la didáctica específica de otras etapas educativas (educación infantil, educación primaria, educación secundaria), es

reciente, y sólo lleva décadas de desarrollo. Este retardo se debe, fundamentalmente, a un interrogante que las otras didácticas, centradas en aquellas etapas, no se han llegado a plantear: *la necesidad de su existencia*. El citado autor conceptualiza la Didáctica Universitaria como el ámbito de conocimiento y comunicación que se ocupa del *arte de enseñar* en la universidad.

Aunque habrá que reconocer que actualmente el concepto de Didáctica sobrepasa los significados etimológicos relativos al arte de enseñar. Una conceptualización más amplia rebasa lo artístico e integra otras visiones y perspectivas muy importantes como la teórica, la tecnológica y la práctica. Todas ellas configuran el nuevo marco de la Didáctica. Además, hay quien considera que la enseñanza como objetivo de la Didáctica resulta insuficiente, por lo que el ámbito de aprendizaje también ha pasado a ser objeto formal de su reflexión. El alumno que antes era sujeto receptor y destinatario de la acción docente ahora es el protagonista, los docentes representan el papel de mediadores, las estrategias se han convertido en puntos de reflexión y diseño para desempeñar un papel clave en todo el proceso vinculadas con los medios, recursos y contextos (Sevillano, 2004).

A partir de mi experiencia como profesor universitario y como formador de docentes universitarios, relacionaré las prácticas pedagógicas con aportes teóricos recientes sobre la temática, con el propósito de apuntalar algunas reflexiones y sugerencias que contribuyan a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la educación superior.

1. Origen y desarrollo de la Didáctica.

La literatura reconoce a la Didáctica como una disciplina o rama de la pedagogía cuyos orígenes datan de más de tres siglos y se remontan a la obra «Didáctica Magna» (publicada en 1640) de Juan Amós Comenio, citada como la primera en su género. Uno de los puntos centrales en la definición epistemológica de la didáctica reside en la cuestión de la base normativa. La disciplina surge históricamente como espacio de concreción normativa para la realización de la enseñanza, dentro de una concepción poco conflictiva y hasta ingenua de la sociedad y del sujeto. Desde su origen, la disciplina se constituye en el ámbito de organización de las reglas de

método para hacer que la enseñanza sea eficaz. La obra de Comenio representa un fuerte enfoque de disciplinamiento de la conducta basado en las premisas de armonía con la Naturaleza (Davini, 1996).

En esta obra se plantean algunos principios clásicos: a) la didáctica es una técnica y un arte, b) la enseñanza debe tener como objetivo el aprendizaje de todo por parte de todos, c) los procesos de enseñanza y aprendizaje deben caracterizarse por la rapidez y la eficacia, así como por la importancia del lenguaje y de la imagen (Comenio, 1994). Se dice que con Comenio comienza la sistematización de la construcción didáctica en el ámbito pedagógico y finaliza el período artístico. Se acentúa la importancia de lo metodológico y aparece la primera concepción didáctica gracias a lo cual, durante mucho tiempo, la didáctica será entendida como sinónimo de enseñanza. También es Comenio quien desarrolla los métodos específicos para cada materia (didácticas especiales), diferenciándolos de la Didáctica General y quien confiere importancia a los recursos didácticos, uniéndolos a la intuición.

Aunque habrá que mencionar que desde mucho tiempo atrás ya existía un pensamiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, a modo de ejemplo, vamos a referirnos de forma sintética a dos momentos históricos (previos a la obra de Comenio) en los que se puede apreciar claramente la presencia de un pensamiento didáctico-pedagógico: la antigua Grecia y el surgimiento de la escolástica en la Edad Media.

Una vez que el niño ateniense tenía edad para asistir a clases, pasaba del cuidado de la nodriza a la del pedagogo, que era un esclavo encargado de acompañarle a todas partes y de enseñarle buena educación. A la edad de siete años, el niño comenzaba su «paideia» o formación cultural, entonces ingresaba a la escuela, siempre con profesores particulares, donde cursaba tres asignaturas: gramática, música y gimnasia. Como sabemos, había diferencias en cuanto a la formación de los varones atenienses -pues las niñas no pisaban nunca la escuela- y los espartanos. El modelo educativo espartano era controlado por el Estado y estaba orientado hacia una educación estrictamente militar, en tanto que el modelo ateniense se basaba en las familias o en las escuelas (no controladas por el Estado) y a ellas podían asistir los niños cuyas familias así lo decidían (Gadotti, 1998).

Posteriormente, en la Edad Media se crearon las escuelas escolásticas. El término escolástica (del latín schola, «escuela») se refiere tanto a la doctrina como al método

de enseñanza, empleado en las escuelas europeas medievales. Como método, la escolástica implica: a) la precisa y detallada lectura (*lectio*) de un libro reconocido como un gran trabajo hecho por humanos o de origen divino, por ejemplo, a lógica en Aristóteles, la geometría en Euclides, la retórica en Cicerón, la medicina en Galeno y la Biblia en la teología y b) la discusión abierta (*disputatio*) en estricta forma lógica de una cuestión pertinente (*quaestio*) derivada del texto. Como doctrina, la escolástica se refiere a la clase de filosofía, teología, medicina y derecho (canónico y civil), impartido por las facultades responsables de estas disciplinas. Estas cuatro facultades constituyeron la universidad medieval que comenzó a ser organizada en el siglo XII (Abagnano y Visalberghi, 1988; Luzuriaga, 1980).

Desde entonces se han desarrollado distintas formas metodológicas de indagación que reflejan las características de cada momento y cada etapa de la didáctica. No tendríamos aquí suficiente espacio para hacer un análisis histórico de la evolución que ha tenido esta disciplina a lo largo de tanto tiempo de existencia, pero no podemos dejar de reconocer en figuras como Comenio (1994) y Pestalozzi (2003; 2006) sus importantes aportaciones para la construcción de la didáctica y de cómo sus ideas influyeron mucho tiempo después los postulados pedagógicos del movimiento de la llamada Escuela Nueva o Escuela Activa, que surgió en Europa a finales del siglo XIX y posteriormente llegó a los Estados Unidos de Norteamérica a principios del siglo pasado.

Con el transcurso del tiempo, el ámbito de la Didáctica General ha sufrido profundas transformaciones, debido al surgimiento de nuevas formas de conocimiento en educación, a los importantes avances de la investigación educativa, a la aparición de teorías psicológicas del aprendizaje, a la forma de concebir la inteligencia humana, entre otras.

En la segunda mitad del siglo pasado, aparecieron dos teorías en el campo de la psicología cognitiva que han revolucionado el ámbito de la educación, se trata de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1993; 1998) y la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1996). Después del surgimiento de estas teorías, los educadores no podemos ver el proceso educativo como lo hacíamos antes, gracias a sus valiosos aportes hoy podemos tener una comprensión mucho más potente del proceso de enseñanza-aprendizaje, y, desde luego, una forma distinta de mirar la función de la didáctica. Estas teorías, en general, han originado un

gran número de aportaciones teóricas y prácticas que han cambiado por completo el cómo enseñar, el cómo diseñar las estrategias de instrucción, cuál es el papel de los alumnos y cómo funcionan las estructuras cognitivas y afectivas, cuando aprenden. Hoy se sabe que existen diferentes tipos de talentos (o inteligencias) distribuidos de forma más o menos similar entre la población y que los individuos, según las oportunidades que tengan, desplegarán más unos talentos que otros. Entonces, ya no se trata de ser inteligente o no serlo, sino de saber qué tipo(s) de inteligencia(s) es la que se tiene más desarrollada, y sobre todo, cómo la escuela puede aprovechar esas capacidades de los educandos para diseñar diversas experiencias de aprendizaje que permitan potenciar mejor sus talentos.

Desde esta óptica, un educando puede no ser muy apto para las matemáticas (inteligencia matemática), pero ser muy competente para los deportes (inteligencia kinestésico-corporal) o para relacionarse con otros individuos (inteligencia interpersonal). La teoría de las inteligencias múltiples vino a echar por la borda prejuicios firmemente arraigados en la sociedad y en la escuela que han conducido durante mucho tiempo a la clasificación y el etiquetado de los alumnos (con sus consabidos altos índices de fracaso escolar), según los resultados escolares obtenidos en el marco de un currículum que se asienta en dos tipos de inteligencia: matemática y lingüística, despreciando y derrochando el talento de los individuos que no encajan bien en estos tipos de inteligencia. Es innegable que estas teorías han afinado la mirada y han permitido reconocer la complejidad del aprendizaje humano. Desde esta perspectiva no podemos concebir a la didáctica de forma restringida y estrecha.

Por otro lado, Roselló (2005) al referirse a la evolución que ha tenido la Didáctica General, señala que es a partir de la década de los ochenta cuando sufre un gran cambio de perspectiva en el que convergen diferentes hechos:

- a) En el *contexto científico y epistemológico*, surgen nuevas formas de entender y construir el conocimiento científico. Se cuestiona el enfoque positivista como el único digno de generar conocimiento «científico», lo cual junto con los aportes del enfoque interpretativo y de la teoría crítica, provocará la apertura a nuevas metodologías de investigación y la búsqueda de un espacio propio de construcción del conocimiento en el que es la naturaleza de los problemas la que determina el modo de indagación.

b) En el *contexto social*, la incursión en la postmodernidad y la sociedad del conocimiento, propiciará la emergencia de nuevas maneras de pensar la realidad, de relacionarnos, de aprender y de enseñar, de concebir el trabajo y el ocio, lo que, a su vez, generará nuevas demandas a la institución escolar.

c) En el *contexto profesional*, se está produciendo un cambio de roles en la función docente y en su contexto de trabajo (condiciones organizativas de la escuela, emergencia de nuevos ámbitos formativos).

A partir del análisis realizado hasta ahora, se podría afirmar que la Didáctica General se ha visto sometida a un proceso de reconceptualización de sus fundamentos básicos, a tal grado que algunos especialistas se refieren a este evento como: «desorientación» (Marhuenda, 2000), «relativismo pedagógico» (Gimeno, 1995b), «relativismo epistemológico» (Salinas, 1995). Tenemos entonces que la Didáctica General ha sido literalmente sacudida por una serie de circunstancias y hechos importantes, que se suman a la aparición y progresiva consolidación de las Didácticas Específicas. Entre estos hechos, según Roselló (2005, p.139), se encuentran los siguientes:

- Una cierta «fragmentación» desde dentro, con el desarrollo de distintas áreas (la Educación Especial, la Formación del Profesorado,...), que antiguamente formaban parte de la misma Didáctica y que ahora buscan su propia autonomía y consolidación científica.
- La aparición del Currículum y su progresiva *apropiación* de los temas y objetos de estudio característicos del campo de la Didáctica.
- La amplitud y diversidad de temáticas abordadas en y desde la Didáctica con propuestas tan dispares como el diseño de entornos virtuales de enseñanza, la exclusión social y educativa, los modelos de apoyo a las necesidades educativas especiales, las políticas del libro escolar, la pedagogía hospitalaria, el currículum democrático, la disciplina en la escuela, etc.

La didáctica, concebida en el siglo XVII, fue la base sobre la cual se fincó el desarrollo ulterior de la pedagogía como disciplina educativa. La didáctica aportaba los saberes que el docente necesitaba para poder afrontar las situaciones que le demandaba la educación, concebida como una tarea mucho más amplia que la enseñanza. “La didáctica llega al siglo XX con profundas tensiones sobre sus diversas perspectivas: el denominado ‘modelo de la escuela tradicional’ es confrontado con diversos

postulados del movimiento *escuela nueva o escuela activa*. Los conflictos entre ambas perspectivas, lejos de resolverse, forman parte del debate cotidiano en este campo del conocimiento. La didáctica se presenta a sí misma como una disciplina compleja, pero con gran legitimidad en el ámbito educativo” (Díaz Barriga, 2009, p. 18). Después, hemos sido testigos de cómo en la segunda mitad del siglo pasado la didáctica fue gradualmente desplazada por la teoría del currículo, cuyo origen y tradición remite a otras coordenadas muy distintas a las de la didáctica (Díaz Barriga, 1999).

La didáctica no debe concebirse únicamente como un variado conjunto de estrategias docentes amplias y coherentes con la finalidad de que el profesor pueda aplicarlas en el contexto del aula. Enseñar de este modo la didáctica es simplificar y reducir su alcance. La enseñanza de la didáctica debe incluir un abordaje conceptual, que puede variar según los enfoques y las perspectivas de enseñanza que se adopten. Al respecto, Díaz Barriga (2009, p.26) identifica dos tendencias que permiten una significativa comprensión de la evolución de la didáctica en las llamadas ciencias de la educación: 1) *perspectiva clásica o perspectiva centrada en el contenido, o visión heterónoma de la educación* (corresponde a la conformación de la disciplina en el siglo XVII), la cual alude a problemas de determinación del orden del contenido: todo contenido debe ser estudiado desde una secuencia lógica, de modo que los temas precedentes permitan la comprensión de los temas subsecuentes. También se refiere a una noción de orden que no sólo se vincula con la cuestión de los contenidos (de lo particular a lo general, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, una sola cosa a la vez), sino que permite establecer, asimismo, una visión centrada en el método (primero los sentidos, luego la presentación de las cosas, después la correcta comprensión de lo expuesto), una concepción incipiente de plan de estudios (los estudios correctamente organizados posibilitan un mejor aprendizaje), y, finalmente, un orden de comportamiento: la disciplina escolar. Se trata de una disciplina impuesta desde el exterior, que tiene como finalidad última la formación del carácter para un desarrollo personal superior. 2) *Movimiento de la escuela activa o la escuela nueva* (finales del siglo XIX), partía de una profunda crítica al modelo establecido desde el origen del saber didáctico. Los elementos que caracterizan esta tendencia representan el contrapunto a lo que se tiende a identificar como “movimiento de la didáctica clásica”. De tal manera, bajo la premisa de la defensa a ultranza del aprendizaje cuyo foco de interés es el estudiante, surgieron diversas denominaciones, tales como: centros de interés, trabajo por proyectos, clase-paseo,

o imprenta escolar, etc. Frente a un orden único del contenido se dio paso a la concepción de un contenido vivo, que surge de la vida real y que puede ser objeto de estudio ya sea de forma individual (Montessori, 1982; Montessori y Sanchidrian, 2003; Neill, 1963; 1999) o en forma colectiva (Freinet, 1996; 1998; Kilpatrick, 1918) en el trabajo del aula.

Esta segunda tendencia didáctica la vemos presente en la educación superior en los planteamientos actuales que defienden la necesidad de un paradigma centrado en el aprendizaje y que los alumnos tengan una participación activa en su proceso formativo. Se refuerzan planteamientos que buscan vincular la educación superior con el entorno social, adaptar los aprendizajes adquiridos en la escuela a otros contextos distintos para dar solución a los problemas y situaciones de la vida real, promover una enseñanza situada y una evaluación auténtica, primar el trabajo colaborativo, etc.

2. La Didáctica y su objeto de estudio.

Autores como Madrid y Mayorga (2010, p.248), en su recorrido de la didáctica, mencionan que no existe una definición unívoca, sino un sinnúmero de definiciones que la conciben como: ciencia, técnica, arte, norma, estudio, doctrina y procedimiento (Zabalza, 1997), hasta llegar a la didáctica considerada como la ciencia de la educación que estudia todo lo relacionado con la enseñanza: diseño de las mejores condiciones, ambiente y clima... Para conseguir un aprendizaje valioso y el desarrollo pleno del alumnado, hay un largo camino que muestra su complejidad y evolución. La didáctica es una ciencia teórico-práctica: trata el qué, cómo y cuándo enseñar. La teoría necesita de la práctica, porque es en ella donde se revalida y la práctica, a su vez, se nutre de la teoría, pues como reza el refrán: «Nada hay más práctico que una buena teoría».

Tenemos entonces que la didáctica se ocupa de la enseñanza o, más precisamente, de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ésta tiene dos características: a) la enseñanza es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza, y b) la enseñanza es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y delimitaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de

los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total (Contreras, 1994, p.16). Según el citado autor, la enseñanza es una actividad humana por medio de la cual se ejerce influencia en la vida de otras personas y esta influencia tiene una intencionalidad educativa, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables, por esto es que la enseñanza obliga moralmente a sus responsables, no se puede ser insensible ante el tipo de interacción que se establece entre profesor y alumnos, ni ante lo que se les pretende enseñar ni cómo. La didáctica no sólo se preocupa por comprender o desentrañar este hecho, sino que también se encuentra atrapada en este compromiso moral.

El trabajo educativo se inmiscuye en la vida de otras personas, pudiendo influenciarlas a través de los medios elegidos para llevar a cabo tareas concretas. Por esto, todas las prácticas didácticas no son iguales frente a los valores que pretenden promover: establecer una situación-problema no es lo mismo que organizar cursos meramente informativos; la propuesta de grupos o de talleres diferenciados, no tiene el mismo alcance ético que la gestión distinta de un grupo de nivel; la práctica de un «consejo de alumnos», no tiene el mismo valor que la simple notificación de un reglamento. Lo queramos o no, existen prácticas didácticas, modos de funcionar de las instituciones educativas, de las que uno sólo puede apartarse prescindiendo de los demás e incluso, algunas veces, pisándolos (Meirieu, 2001, pp.165-166).

El docente no puede permanecer al margen de una actividad que es profundamente humana y moral, como la enseñanza, necesita implicarse. En esta óptica la didáctica no puede contentarse sólo con mirar impasible la realidad educativa: tiene que intervenir, pues es su compromiso con la práctica educativa lo que le da sentido a su desarrollo como disciplina.

Para Medina (2001, p. 159), la enseñanza es la actividad teórico-práctica que realiza el profesorado y desde la que contribuye a ampliar el saber didáctico, su orientación práctica y el conjunto de decisiones que se tomen para llevarla a cabo en los espacios universitarios necesita del sistema metodológico, ya que es el conjunto de itinerarios y procedimientos que aplican la concepción de la enseñanza. El citado autor, concibe al sistema metodológico del profesorado como “la síntesis interactiva del conjunto de métodos que conocemos y aplicamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene como principal base la teoría y modelos de enseñanza de los que partimos, enriquecidos desde la práctica formativa, como finalidad de elaboración permanente

de conocimiento” (Medina, 2001, pp.158).

La enseñanza también se puede concebir como conocimiento compartido, enseñar y aprender para que alguien aprenda, enseñar como formación del profesor. Las teorías de la enseñanza interactúan con las del aprendizaje, pero es evidente que hay una distinción fundamental entre ambos tipos de teorías: las del aprendizaje se basan en las formas en que un individuo aprende, mientras que las de enseñanza tratan de las formas en que una persona influye para que el otro aprenda (Madrid y Mayorga, 2010).

En cuanto a la segunda característica, señalada por Contreras (1994), tenemos que la enseñanza es una práctica social que sobrepasa el ámbito de las decisiones individuales, lo que genera una dinámica que sólo puede comprenderse en el marco del funcionamiento general de la estructura social de la que forma parte. Lo que acontece en el salón de clases no depende sólo de los deseos de sus actores, sino que estará influido por la estructura organizativa y administrativa de la institución y los recursos físicos y sociales con que se cuenta.

Por lo anterior es que la enseñanza escapa a las prescripciones de los especialistas, ya que ésta no desarrolla una dinámica social autónoma, sino que forma parte de otra más amplia. La enseñanza no es una práctica orientada por la didáctica. Participa, más bien del fluir de acciones políticas, económicas, sociales y administrativas, atravesada por las formas de pensamiento vigentes y por las condiciones materiales de existencia.

Este hecho resulta contradictorio: la didáctica es una disciplina que tiene como finalidad intervenir en la enseñanza, en su compromiso con la práctica social y, sin embargo, la enseñanza como práctica social no se mueve guiada por la didáctica. La relación entre la didáctica y la enseñanza no se puede entender como una disciplina que guía u orienta una práctica profesional, aunque en parte sea así o lo pretenda, más bien habrá que entender que la didáctica forma parte de la dinámica social de la que participa la enseñanza, siendo esta disciplina un elemento que, a veces, actúa como legitimador de la práctica escolar o entra en conflicto con ella, pero en todo caso está dentro de la práctica social de la escuela y no fuera. Es un error percibir a la didáctica como una intervención externa y objetiva que emplea propuestas libres de juicios de valor y neutrales.

En síntesis, se afirma que la didáctica tiene necesidad de implicarse en la intervención, pero esto exige comprender cuál es el funcionamiento real de la enseñanza ya que si se corre el riesgo de asumir una postura ingenua en cuanto a la relación que existe entre la enseñanza y la didáctica. Por otro lado, la didáctica tiene que desarrollar también una función reflexiva, verse a sí misma como parte del fenómeno que estudia, porque la didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares (Contreras, 1994, p.18).

3. Cambios en la Educación Superior contemporánea.

Los cambios que la sociedad contemporánea está afrontando son de tal envergadura que los sistemas educativos, en todo el mundo, se han visto en poco tiempo literalmente sacudidos. La ciencia y la tecnología evolucionan a un ritmo vertiginoso, con lo que el conocimiento reciente corre el riesgo de convertirse pronto en obsoleto. El poder de las sociedades se basa en su capacidad para producir y aplicar nuevos conocimientos de forma innovadora. Hoy más que nunca cobra vigencia el lema: «conocimiento es poder». Las universidades tienen como materia prima la generación de nuevos conocimientos, de ahí que mientras mayor sea su capacidad en este terreno, mayores serán sus fortalezas. Pero esto significa un gran lance que obliga a las instituciones de educación superior a replantear sus modelos de formación. El desafío es de tal calibre que incluso se ha llegado a señalar la necesidad de «reinventar la escuela».

Es por ello que los países desarrollados, en los últimos años, han puesto en marcha amplios proyectos de reforma educativa que buscan nuevas formas de atender las demandas y exigencias de la sociedad del conocimiento, conscientes de que no pueden seguir respondiendo con las fórmulas que lo hacían antes. En el discurso de estas reformas, se plantea la necesidad de un cambio de paradigma, lo que significa que el proceso educativo no puede continuar centrado en la enseñanza o, lo que es lo mismo, en el profesor. Se trata de reemplazar un paradigma de enseñanza por un paradigma centrado en el aprendizaje. Esto quiere decir volver la mirada al alumno y sus necesidades de aprendizaje, durante tanto tiempo descuidadas por la escuela. Aunque esta idea deberá tomarse con reservas, porque de ningún modo significa

descuidar la figura del profesor, quien requerirá aprender, desaprender y reaprender nuevas competencias (Stoll, Fink y Earl, 2003; Moreno Olivos, 2009b).

4. Algunos retos de la Enseñanza Superior.

Las instituciones de educación superior contemporáneas afrontan muchos desafíos, en este apartado no pretendemos hacer un tratamiento exhaustivo de los mismos, sino sólo enlistar algunos de los que consideramos más apremiantes y cuya atención debe constituir una de las preocupaciones de primer orden para los responsables de su calidad.

4.1 Aulas sobrepobladas.

La democratización de los sistemas educativos en el mundo ha producido que cada vez más arriben al aula, jóvenes de estratos socioeconómicos que antes permanecían al margen de los beneficios de la educación superior pública, con lo que se ha dado el fenómeno de masas de las aulas universitarias. Esto, desde luego plantea nuevos lances al profesorado que en la cotidianidad tiene que lidiar con aulas saturadas, heterogéneas y diversas, lo que requiere un cambio importante en las formas de organizar y conducir el proceso de enseñanza. Con aulas sobrepobladas es difícil implementar metodologías que propicien una atención personalizada del alumno; el apoyo y el tiempo que el profesor puede dedicar a cada uno de sus alumnos se verán limitados, por lo que tiene que recurrir a propuestas más convencionales, tales como: clases tipo conferencia, exposiciones orales, trabajo en grupos, exámenes escritos... Pero la ratio profesor-alumno no puede ser un obstáculo insalvable para el cambio, habrá que buscar un balance entre una pedagogía frontal y una pedagogía horizontal, y gradualmente, transitar hacia esta última.

4.2 Diversidad del alumnado.

Este punto está estrechamente relacionado con el anterior, al ser más heterogénea la población escolar el profesor tiene que recurrir a una gama también mucho más variada en cuanto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje por emplear en

el aula, de modo que su instrucción pueda dar respuesta a los diversos intereses, necesidades, expectativas y proyectos de los alumnos. Esto exige un cambio en la formación continua del profesorado, que, en el mejor de los casos, ha estado orientada al manejo de un grupo-clase promedio. Será necesario reemplazar estos modelos de formación estandarizados por otros más flexibles, abiertos y heterogéneos. En definitiva, se trataría de apostar seriamente por una pedagogía diferencial (Meirieu, 2002; Perrenoud, 2010).

4.3 Currículum universitario fragmentado.

Otro desafío se refiere al diseño curricular. Siguiendo las tendencias actuales, la educación superior cada vez más opera con un currículum flexible y diversificado, en su afán por responder de forma más adecuada a los distintos intereses formativos de los alumnos, su oferta incluye una amplia gama de cursos y seminarios optativos, de suerte que el alumno tiene una mayor capacidad de elección para, de acuerdo con sus requerimientos, conformar su propio itinerario académico. Esto mete en serios apuros al profesorado que tiene que operar con un currículum mucho más móvil y fragmentado, lo que exige una didáctica acorde con estas características.

4.4 Condiciones laborales del profesorado.

Los enseñantes encaran una serie de contradicciones en el ejercicio de su profesión, siendo una de ellas un ambiente laboral poco propicio para el cambio y la innovación. Mientras que por un lado se demanda al docente que sustituya su enseñanza convencional por otra «moderna» o «progresista», la escuela, en general, continúa siendo una institución conservadora, donde el peso de las tradiciones pedagógicas y las rutinas hacen difícil un cambio sustancial en la cultura y subculturas escolares (Hargreaves, 1996). Primero habrá que conocer el *contenido* y la *forma* de la cultura escolar para posteriormente introducir cambios en el aula que tengan visos de prosperar y brindar al profesorado los apoyos suficientes para mantener la innovación a través del tiempo, de lo contrario, si sólo se pretende modificar las estrategias de enseñanza en el aula al margen de la cultura escolar, el cambio se convertirá en mera retórica o en un anhelo inalcanzable (Moreno Olivos, 2002).

5. ¿Qué habría que cambiar en las instituciones educativas para responder

acertadamente a estos retos?

Desde un enfoque socioconstructivista del currículum se intenta cambiar los modelos de formación profesional. Esta empresa, como es de esperarse, trastoca el proceso de enseñanza-aprendizaje, las metodologías de trabajo empleadas, la evaluación del aprendizaje, el clima de aula, las relaciones profesor-alumno, etc. Se trata de un cambio sustancial que busca pasar de un concepto de aprendizaje, entendido como la capacidad que tiene un individuo para almacenar en su memoria conocimientos, datos e información, a concebir el aprendizaje como un proceso de adquisición y desarrollo de capacidades; transitar de una pedagogía unidireccional a una pedagogía bidireccional o multidireccional, de un trabajo focalizado en la figura del docente a un trabajo centrado en el grupo, donde el aprendizaje cooperativo ocupe un lugar relevante (Serrano, et al., 2008; Pons, et, al., 2010). Este tránsito también implica dejar de concebir a la enseñanza como transmisión de información y entenderla como un proceso encaminado a promover la comprensión y el aprendizaje profundo del educando.

Los actuales modelos de formación universitarios conceden un peso importante al desarrollo de las competencias profesionales (Barrón, 2009; Pinilla, 2002, aunque no existe consenso respecto al concepto de competencias y se admite la existencia de distintos enfoques de las competencias en educación (Moreno Olivos, 2009a; Rueda, 2009; Deseco, 2000; 2005; Díaz Barriga, 2006). En Latinoamérica la propuesta que más ha influido es el Proyecto Tuning (que a nuestro juicio se encuentra sobrevalorado sin tener los méritos suficientes para ello), tanto es así que incluso recientemente se ha creado un modelo a imagen y semejanza del proyecto creado por la Comunidad Europea para sus países miembro, algo que no deja de ser cuestionable.

Pero desarrollar competencias en los educandos es una labor compleja, sobre todo si consideramos la poca o nula experiencia que tenemos en la puesta en marcha de un currículum basado en competencias (Moreno Olivos, 2010a, Gimeno, 2008). Uno de los primeros obstáculos que hay que vencer es el factor tiempo. Las competencias requieren tiempo para poder ejercitarse, lo que significa sacrificar parte del espacio destinado a la adquisición de conocimientos y una considerable reducción de los contenidos de aprendizaje. Esta decisión seguramente encontrará serias resistencias de parte de muchos profesores, entre otras razones, porque pueden ver amenazada la existencia de su asignatura o una disminución considerable en el número de horas

de clase.

5.1 El contenido.

La educación superior tiene como uno de sus propósitos centrales la formación integral del individuo (lo que significa cultivar todos los aspectos de la personalidad humana: física, intelectual y moral), aunque esta propuesta tiene poco de novedosa (la formación integral coincide con el ideal latino de la *humanitas* y con el ideal griego de la *paideia*), lo cierto que es actualmente existe consenso en cuanto a la necesidad de recuperar esta finalidad durante tanto tiempo relegada. Se trata de que los educandos adquieran conocimientos y desarrollen capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y valores que les permitan responder de forma efectiva y oportuna a los diversos problemas presentes y futuros en una sociedad cada vez más compleja y cambiante.

El desarrollo de competencias no significa de ningún modo darle la espalda a los saberes (Perrenoud, 2008). Los conocimientos no deben desatenderse, al contrario, se debe prestar especial cuidado a la calidad del contenido que se va a enseñar, porque de su valor y pertinencia dependerá la promoción de las competencias. El contenido de aprendizaje no debe entenderse de forma reduccionista, como antes, que sólo contemplaba los conocimientos, sino que incluye también habilidades, disposiciones, actitudes y valores. Una didáctica para la educación superior debe atender los principios que guían el tratamiento de los contenidos de forma que el aprendizaje humano sea posible.

5.2 Las estrategias metodológicas.

En consonancia con estos enfoques curriculares, se proponen metodologías activas de enseñanza-aprendizaje -algunas poco novedosas- las cuales han tenido escasa aceptación y no han logrado ser incorporadas al repertorio de competencias del profesorado de educación superior, que, en general, carece de formación didáctico-pedagógica.

Entre las propuestas metodológicas más recurrentes se encuentran: el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos, el aprendizaje cooperativo, el

aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por descubrimiento, el estudio de casos, los incidentes críticos, la enseñanza situada, etc. Cada una de estas estrategias daría para escribir un artículo. No es esta la pretensión, sólo queremos ilustrar que una didáctica para la educación superior en la actualidad cuenta a su disposición con un menú amplio de métodos y dispositivos para organizar y gestionar el trabajo en el aula, si lo que se busca es promover una participación activa de los educandos en su proceso formativo hasta lograr cierta independencia. Todas estas propuestas metodológicas demandan un rol distinto del profesor que se convierte en guía, mediador, facilitador y orientador del proceso, siendo el alumno el protagonista y responsable principal en la construcción de su propio aprendizaje, por supuesto, siempre con la asesoría y acompañamiento del profesor, quien le ofrece andamiajes que gradualmente le irá retirando hasta lograr una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

5.3 Los medios didácticos.

Los medios didácticos son sólo eso, medios o instrumentos de que se vale el profesorado para lograr los objetivos educativos establecidos en los programas escolares y nunca deberán convertirse en un fin en sí mismos. Éstos estarán siempre al servicio de las finalidades educativas que se pretenden, su pertinencia, oportunidad y congruencia con el contenido y la propuesta metodológica global son una condición fundamental. En este apartado no podemos dejar de mencionar la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación como recursos complementarios y de apoyo para la puesta en marcha de una didáctica para la educación superior. Este tipo de medios ha transformado significativamente el desempeño en el aula del docente y los alumnos, claro, en unos contextos esta influencia ha sido mayor que en otros. Pero, si bien es cierto que la tecnología constituye una valiosa herramienta para el aprendizaje, también debemos advertir de los riesgos que entraña cuando es puesta en manos de docentes inexpertos o carentes de formación didáctico-pedagógica.

En algunos ambientes universitarios se piensa que basta con dotar a las instituciones con la infraestructura tecnológica necesaria para que ésta por sí misma, de modo casi automático, transforme las prácticas pedagógicas. Nada más alejado de la realidad. Si no se genera una cultura escolar que promueva un uso inteligente de los nuevos dispositivos tecnológicos, lo más seguro es que el profesorado –ante la

ausencia de formación- reproduzca prácticas de enseñanza anacrónicas, sólo que ahora empleando la plataforma, la multimedia y el hipertexto.

Una propuesta didáctica para la educación superior debe prestar especial atención a cómo incorporar estas tecnologías de forma coherente y armoniosa a la práctica docente, de modo que promueva experiencias de aprendizaje relevantes que resulten novedosas y atractivas para los estudiantes, al tiempo que el profesorado se sienta cómodo y estimulado para continuar experimentando con su empleo.

5.4 La evaluación.

Por la importancia que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje merece un tratamiento aparte. Se trata de uno de los elementos curriculares más influyentes por las implicaciones que tiene en el funcionamiento de los establecimientos escolares y en la vida de los individuos. La evaluación produce tal efecto que, muchas veces, puede llegar incluso a condicionar todo el proceso didáctico, quedando la enseñanza subsumida a aquella.

Pero ¿Qué tipo de evaluación se plantea para valorar los logros de aprendizaje de los alumnos en una didáctica para la educación superior como la que aquí estamos defendiendo? A continuación perfilaremos algunos de los elementos o rasgos que ésta debe contener:

Si lo que se pretende es una formación integral de los educandos, entonces, la evaluación también deberá compartir este carácter, debe ser concebida y estar diseñada de tal modo que tribute al logro de esta aspiración. Lo anterior significa que la evaluación, en total coherencia con el modelo(s) de enseñanza empleado(s), debe valorar el dominio por parte del alumno de distintos tipos de contenidos de aprendizaje (cognitivos, procedimentales, actitudes y valores).

Para conseguir lo anterior será necesario combinar distintas modalidades de evaluación, tales como: la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, de suerte que los alumnos tengan una participación activa en dicho proceso, toda vez que existen evidencias de los beneficios que tiene para su formación el que ellos se involucren en su propia evaluación. Una de las funciones pedagógicas más

importantes de la evaluación es la motivación que puede producir en los participantes. La investigación más reciente ha revelado que lo que hace más efectivo el aprendizaje, es que los alumnos se involucren activamente en el proceso de evaluación (Stiggins, 2002; Stiggins y DuFour, 2009). Las formas en las cuales la evaluación puede afectar la motivación y la autoestima de los alumnos, así como los beneficios que implica comprometerlos en la autoevaluación, sugieren que ambos merecen una cuidadosa atención (Moreno Olivos, 2010b, p.93).

Una exigencia para una didáctica de la educación superior que promueve una enseñanza para la comprensión y un aprendizaje significativo, será una evaluación formativa y continua. “La evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos son usados para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y entienden cómo progresan, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar y cómo darlos” (Moreno Olivos, 2011, p.125).

Este tipo de evaluación se puede complementar con la evaluación diagnóstica y la evaluación sumativa o de producto, pues ambas pueden ser una herramienta valiosa según la finalidad que se pretenda. Lo que queremos destacar es que la evaluación educativa en sentido estricto siempre será formativa, es su función esencial y hacia ella debemos encaminar todos nuestros esfuerzos, lo que no significa que no reconozcamos que existen otras funciones de la evaluación que sirven sobre todo a fines de control administrativo del sistema (Santos Guerra, 2003).

Desde esta óptica se requiere variar las estrategias e instrumentos de evaluación para poder valorar los diversos tipos de contenido. Si admitimos que el aprendizaje humano es un proceso complejo, que existen distintos tipos de inteligencia, estilos y ritmos de aprendizaje, modos y formas de representar el conocimiento... entonces, debemos aceptar también que no podemos dar cuenta de esta diversidad empleando una sola técnica o instrumento de evaluación, como tradicionalmente se ha hecho mediante el examen o prueba escrita (Álvarez, 2001).

Evaluar el aprendizaje siempre ha sido una tarea ardua, pero esta dificultad se torna mayor cuando se transita de un modelo centrado en la enseñanza a un modelo

centrado en el aprendizaje, concebido desde un enfoque constructivista, es decir, como un proceso complejo que incluye tanto la adquisición de saberes disciplinarios como la movilización de esos saberes mediante la demostración de competencias que le permiten al individuo resolver problemas escolares parecidos a los que se encontrará en su ejercicio profesional.

Las tendencias más recientes de la evaluación del aprendizaje destacan, entre otros rasgos, que ésta debe ser interactiva, o sea, estar integrada de forma natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras éste tiene lugar, empleando para ello dispositivos tanto formales, pero sobre todo informales (observación, conversaciones en distintos momentos y espacios, registros escritos mediante notas...) para la recolección de los datos (Gimeno, 1995a), promover el aprendizaje de los participantes y no sólo verificar su logro (evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje); ser una evaluación sostenible (Boud, 2000), lo que significa considerar no sólo la promoción del aprendizaje actual de los alumnos, sino que mediante la evaluación se les ofrezcan oportunidades que les motiven para querer continuar aprendiendo a lo largo de la vida, una idea imprescindible en la llamada sociedad del conocimiento, que requiere que los individuos desarrollemos la capacidad de aprendizaje permanente.

6. Consideraciones finales.

Como hemos esbozado en este artículo, la inclusión de la didáctica como disciplina en el campo de la educación corresponde a la tradición europea, básicamente de Europa central y mediterránea y se extiende a Latinoamérica. En los países anglosajones no ocurre esta incorporación (dado que básicamente la conciben como una aplicación de la psicología de la educación); no obstante, en vista del poder que estos países tienen en el ámbito político, cultural y académico, en los últimos años la definición disciplinaria de la didáctica y sus especializaciones ha planteado fundamentalmente dos problemas: 1) Por un lado, los especialistas en distintas disciplinas –que forman parte de los programas escolares- se han preocupado por reconceptualizar la(s) didáctica(s) alrededor de los contenidos de enseñanza. Se definen las didácticas especiales como campos específicos de las respectivas ciencias, sin relación con un marco de didáctica general cuya propia existencia se cuestiona, considerando que la

enseñanza siempre opera sobre contenidos de instrucción especializados.

Otro problema que tocamos de forma breve es la delimitación epistemológica de la didáctica como campo de conocimiento, cuyo objeto parece inasible. En el ámbito epistemológico la controversia va más allá de lo didáctico hasta ubicarse en el campo de las ciencias de la educación, en el que aparece un conjunto de teorías de diferentes orígenes y con escasa articulación entre ellas, siendo la falta de consenso el sello distintivo. 2) Existen problemas teóricos que caracterizan la situación actual de la didáctica general y las didácticas especiales. Tampoco se puede negar la influencia que ha tenido el concepto de currículum que en ocasiones ha absorbido o subsumido a la didáctica, así como las luchas de los profesionales por el control de la enseñanza y el debilitamiento del discurso de la pedagogía.

En este artículo, conceptualmente arribamos a la necesidad de reconstruir el discurso de la didáctica y de la pedagogía. También es necesario adaptar el discurso y la acción didáctica a las nuevas demandas que se plantean las instituciones de educación superior en el siglo XXI.

Este trabajo representa un esfuerzo por recuperar de forma sucinta la génesis de la didáctica, entendida como una disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas. En esta revisión genérica de la evolución que ha tenido la didáctica, destacan algunos de los problemas que ha afrontado y ciertos desafíos que le acechan en una época en que las demandas de la sociedad a las instituciones de educación superior se amplían y diversifican.

Dado que la didáctica tiene como foco de interés el proceso de enseñanza-aprendizaje, sólo podremos entender la didáctica siempre en relación con dicho proceso, de ahí que hayamos aludido, de forma general, a algunos de los cambios más notorios que la educación superior está experimentando en el mundo, para después proceder al análisis de cómo estos cambios se traducen en desafíos para la enseñanza superior y qué implicaciones tiene esto para la didáctica en el contexto más cercano e inmediato del aula.

En la última parte del documento, señalamos algunos de los ámbitos didácticos que habría que cambiar o modificar en la enseñanza superior con la finalidad de

poder encarar de forma más adecuada y efectiva los desafíos y demandas recientes que tienen las instituciones que atienden este nivel educativo. Por supuesto, estas sugerencias sólo representan una posibilidad entre las muchas opciones que caben, las cuales deberán considerarse a la luz de cada contexto histórico-social particular, sin perder de vista los múltiples escenarios que imperan en cada institución educativa: la cultura escolar, los recursos disponibles, las circunstancias existentes, las tradiciones pedagógicas, las condiciones laborales, la tendencia a la innovación y la mejora, etc. Reconocemos que el cambio educativo es un proceso complejo, pero posible, está al alcance de las personas, pero implica una considerable inversión de energías, así como una buena dosis de compromiso, apoyo y entusiasmo de parte de todos los implicados.

REFERENCIAS:

- Abagnano, N. y Visalberghi, A. (1988). *Historia de la pedagogía*. 8ª. Reimpresión, México: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Barrón, C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, 31(125), 76-87. Recuperado el 20 de junio de 2011 desde: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society, *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. 8ª. Edición, México: Editorial Porrúa.
- Contreras, J. (1994). [*Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*](#). Madrid: Akal.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En Camillioni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires: Paidós.
- Deseco (2000). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Background Paper.
- Deseco (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Executive Summary.
- Díaz Barriga, A. (1999). *Didáctica y currículum*, reimpresión. México: Paidós.

- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos* IISUE-UNAM, 28(2), 7-36. Recuperado el 19 de junio de 2011 desde: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Escudero Muñoz, J. M. (2006). *El espacio europeo de educación superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?*, ICE. Universidad de Murcia, España.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa*. Madrid: Morata.
- Freinet, C. (1998). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. (1995a). La evaluación en la enseñanza. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-397). 4ª edición. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1995b). Esquemas de racionalización en una práctica compartida En: AA.VV. (Eds.). *Volver a pensar la educación* (pp. 13-44). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno, J. (Eds.). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

- González, I. (2010). Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva Educativa*, 49(1) ,1-31. Recuperado el 18 de enero de 2011 desde: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/2>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- Kilpatrick, W.H. (1918). The project method. [El método de los proyectos]. *Teachers College Record* (Nueva York), 19 (4), September, 319-335.
- Luzuriaga, L. (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Madrid, D. y Mayorga, M. J. (2010). ¿Didáctica General en y para Educación Social? Puntos de encuentro desde la perspectiva del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 28, (2), 245-260.
- Marhuenda, F. (2000). *Didáctica general*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Medina, A. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. En García- Valcárcel, A. (Eds). *Didáctica universitaria* (pp.155-198). Madrid: La Muralla.
- Mierieu, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Mierieu, Ph. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Montessori, M. (1982). *El niño: el secreto de la infancia*. México: Diana.
- Montessori, M. y Sanchidrian, C. (2003). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moreno Olivos, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles Educativos IISUE-UNAM*, 24(95) ,23-36. Recuperado el 18 de junio de 2011 desde: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>

- Moreno Olivos, T. (2009a). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos* IISUE-UNAM, 31(124), 69-92. Recuperado el 06 de marzo de 2011 desde: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Moreno Olivos, Tiburcio (2009b). La enseñanza universitaria: una tarea compleja. *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, 38 (3), 115-138. Recuperado el 12 de marzo de 2011 desde: http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/151/pdf/7_La_ensenanza_universitaria.pdf.
- Moreno Olivos, T. (2010a). El currículum por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, 39(2), 77-90. Recuperado el 10 de marzo de 2011 desde: http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/154/pdf/04_el_curriculo_por_competencias.pdf.
- Moreno Olivos, T. (2010b). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. IISUE-UNAM/Universia, 1(2), 88-101. Recuperado el 22 de enero de 2011, desde: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/55/evaluacion>
- Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, 33 (131), 116-130. Recuperado el 08 de febrero de 2011 desde: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Neill, A.S. (1963). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Neill, A.S. (1999). *Hijos en libertad*. Madrid: Ediciones Altaya.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico 11, Junio, Formación centrada en competencias (2). Recuperado el 12 de marzo de 2011, desde: http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Perrenoud, Ph. (2010). *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*. Bogotá: El Magisterio.

- Pestalozzi, J.H. (2003). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Editorial Porrúa.
- Pestalozzi, J.H. (2006). *Cartas sobre educación infantil*. Tercera edición. Madrid: Teknos.
- Pinilla, A. E. (2002). Las competencias en la educación superior. En: Madiedo, N., Pinilla A. E. y Sánchez, J. (Eds.). *Reflexiones en educación universitaria II: Evaluación* (pp. 101-135). Bogotá: El Malpensante S.A.
- Pons, R. M., Serrano, J. M., Luna, E., Cordero, G., Lomelí, C. y Moreno, T. (2010). Cooperative learning: a methodological answer to instructional design based on competences in the university environment. *International Journal Information and Operations Management Education* 3, (3), 202-223.
- Rosselló, M.R. (2005). Didáctica General versus didácticas específicas: un viaje de ida y vuelta. *Revista Educació i Cultura*, 18,133-142.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado el 19 de Junio de 2011, desde: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Salinas, B. (1995). Límites del discurso didáctico actual. En AA.VV. *Volver a pensar la educación* 2, 45-60. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

- Serrano, J. M., Moreno, T., Pons, R. M. y Lara, R. S. (2008). Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(2), IIDE. Universidad Autónoma de Baja California, México. Recuperado el 17 de enero de 2011 desde: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-serranomoreno.html>
- Sevillano, M. L. (2004). Didáctica y Currículum: controversia inacabada. *Enseñanza*, 22, 413-438.
- Stiggins, R. y DuFour, R. (2009). Maximizing the Power of Formative Assessment. *Phi Delta Kappan*, May, 640-644.
- Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The absence of assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*, June, 758-765.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2003). *It's About Learning (and It's About Time). What's in it for schools?* Londres: Routledge.
- Zabalza, M. A. (1997). Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico. En A. Medina Rivilla y M.L. Sevillano (Coords.). *Didáctica. Adaptación. El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.