

LOS DESAFÍOS ACTUALES DE LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DEL NIVEL SUPERIOR: Reflexiones sobre viejas/nuevas estrategias didácticas de los profesores del Curso de Pedagogía da UFAM/IEAA(Amazonas/Brasil)¹

Marnice Araújo Míglio Valamatos
Mabel Berges
Sueley A. do N. Mascarenhas

RESUMEN: Se discute en este ensayo los desafíos actuales del campo didáctico en la enseñanza superior. En un primer momento abordaremos una breve perspectiva histórica de la didáctica, desde la *Didáctica Magna* hasta la didáctica de aprender a pensar, presentamos algunas reflexiones sobre viejas cuestiones y problemas acerca de la enseñanza con el objetivo de posibilitar nuevas miradas al campo de la didáctica. Utilizaremos para esto los teóricos desarrollados en el seminario de didáctica del Doctorado en Educación de la UNR, a partir de la discusión de Litwin (1996), Burbule (1999), Lucarelli (2015) y Berges (2018). En un segundo momento basado en el aporte teórico estudiado haremos un análisis de la práctica metodológica de los profesores que enseñan en el curso de formación docente, en la Licenciatura en Pedagogía, de la Universidad Federal del Amazonas, del Instituto de Educación, Agricultura e Ambiente del Municipio de Humaitá-Amazonas. Para esto, fue utilizado un cuestionario con las siguientes preguntas estructuradas: ¿qué piensan los profesores sobre la didáctica? ¿Cómo administran sus clases? ¿Qué estrategias metodológicas utilizan? Y por último consideramos necesario la reevaluación de las prácticas y estrategias didácticas utilizadas actualmente, una didáctica que abarque una variada y diferentes formas de enseñar que estimule el pensamiento crítico-reflexivo.

Palabras-clave: Didáctica, enseñanza del nivel superior, proceso de enseñanza, estrategias de la enseñanza.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the current challenges faced by higher education in the field of didactics. We begin with a historic perspective of the didactics, from the *Didactica Magna* to the didactics of learning how to learn to think, proposing reflections about old questions and problems of teaching, with the objective of exploring new perspectives to the field of didactics. For this, we will refer to the scholars who developed the Seminary of Didactics of the Doctorate in Education Program of UNR, from the discussions of Litwin (1996), Burbule (1999), Lucarelli (2015) and Berges (2018). Then, based on the theoretical support studied we will analyze the methodological practice of the professors that teach in the course of Docent Formation in the pedagogy program in the Federal University of the State of Amazonas in the Institute of Education, Agriculture and Environment in the town of Humaitá – Amazonas. For this, we have developed a questionnaire with the following questions: What do Professors think about didactics? How do they program their classes? What Methodological strategies do they make use of? Finally, we consider necessary the reevaluation of the practice and didactic strategies in use nowadays in favor of a didactic that embraces various and different ways of teaching that will stimulate the critical-reflexive thought.

Key-Word: Didactics, higher education teaching, teaching process, teaching strategies.

¹ O Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA, Campus Vale do Rio Madeira es un Campus de la Universidad Federal del Amazonas – UFAM y su localización, en la microrregión del Río Madeira, con sede en el Município de Humaitá-Amazonas. O IEAA ofrece 06 cursos de Graduação sendo 04 Licenciaturas: Pedagogia, Letras, Ciências: Matemática y Física, Ciências: Biología y Química.

1 Introdução

La didáctica hace parte del currículo de los cursos de Licenciatura y, não hay de que se cuestionar sobre las muchas contribuciones que la didáctica presenta en la Formación de Profesores. Con esto ella ejerce un papel fundamental en lo que dice respecto a proporcionar al futuro profesor herramientas que articulen consistentemente las diversas dimensiones de la práctica de cómo enseñar y aprender. Así, podemos decir que la didáctica nos brinda los fundamentos teórico-metodológicos, filosóficos e epistemológicos para la definición de las estrategias de enseñanza, cuestiones metodológicas, técnicas y recursos que permiten al profesor viabilizar el aprendizaje como resultado de la enseñanza. En este sentido podemos decir que la didáctica teoriza la práctica docente y posibilita a este la orientación del proceso de la enseñanza.

Seguidamente presentamos una breve perspectiva histórica sobre a didáctica y algunas reflexiones sobre viejas cuestiones y problemas acerca de la enseñanza con el objeto de posibilitar nuevas miradas al campo de la didáctica.

2 Desarrollo

2.1 Breve perspectiva histórica de la didáctica: de la Didáctica Magna a la didáctica del aprender a pensar.

El desarrollo histórico de la didáctica está entrelazado al propio surgimiento de la enseñanza, a la sociedad, a la producción de las ciencias, a la acción intencional y sistematizada relacionada con la educación. La Didáctica fue configurándose conforme al momento histórico, adquiriendo ciertas características ideológicas, epistemológicas y metodológicas que determinaran sus supuestos teóricos e prácticos. El pensar y reaccionar de forma didáctica, está entrelazada a una concepción de la educación, del homem y de la sociedad, relacionados por lo tanto, a los propósitos sociales, políticos y pedagógicos puestos por la educación escolar de una dada sociedad.

El origen etimológico de la palavra Didáctica viene del griego Didaktiké, que quiere decir arte de enseñar. La didáctica, como teoría de la enseñanza, surgió por vuelta

del siglo XVII, con "La Didáctica Magna", de Comenius (1592-1670), siendo definida como "la arte de educar todo y a todos".

Este trabajo fue producido dentro de un contexto humanista, pos-medieval, teniendo como base de sustentación el renacimiento y la reforma religiosa, inseparable de las bases espirituales en que estaba sentada la sociedad de aquella época, habiendo sido desarrollado su método a partir de estos supuesto, caracterizado por la enseñanza dogmática, verbalista, con fuerte repetición y memorización mecánica de las enseñanzas dadas por el profesor.

Comenius tenía como primera preocupación, desarrollar lo que hoy llamamos de método de enseñanza junto con tres otros pensadores, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) y Herbart (1776-1841). Estos contribuirán con el pensamiento pedagógico europeo, diseminado por todo el mundo, y que se constituye la base para lo que llamamos hoy de Pedagogía Tradicional y Pedagogía Renovada. Herbart, por ejemplo, fue conocido como el padre de la Pedagogía, habiendo ejercido influencia significativa en la didáctica y en la práctica docente. La didáctica a través del tiempo se fue transformando con el transcurrir de la historia, pasando por una serie de mudanzas en su cuadro teórico y profunda revisión en su objeto y dimensiones clásicas de estudios.

Seguidamente expondremos algunas reflexiones hechas por Edith Litwin (1996), que presenta viejos y nuevos constructos para una re conceptualización de la didáctica.

Al revisar los programas para formación de diferentes profesores, en una retrospectiva histórica del campo de la didáctica, Litwin (1996) destaca que a partir de la década del 70 pasaran a ser revisadas desde una perspectiva crítica, la agenda clásica de la didáctica que se enfocaba originalmente en los objetivos, contenidos, currículos, actividades y evaluación, juntamente con las cuestiones del aprendizaje.

Ya se verificó en varios estudios e investigaciones que la didáctica, en cuanto campo teórico surgió antes de la didáctica como disciplina curricular en la formación de profesores.

Según Litwin (1996), a partir de la década del 80 y hasta los años 90 el campo de la didáctica, como teoría de enseñanza, pasó por una serie de cambios en su cuadro

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

teórico. Esos estudios impactaran el campo de la didáctica, porque, levantaron la necesidad de recuperar el proceso de enseñanza de las dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas e pedagógicas. Esta nueva perspectiva de la didáctica a partir de los trabajos recientes de los estudiosos servirían para des construir la racionalidad técnica imperante en las décadas anteriores que posibilitaron un nuevo marco de análisis para la didáctica.

El campo de la Didáctica presenta un amplio enfoque temático que puede ser comprendido por el paradigma de la multirreferencialidad como siendo expresión de la complejidad del área, cuyo foco es la enseñanza cómo práctica social, que, necesariamente, lleva en consideración los sujetos involucrados, bien como los contextos donde se desenvuelve.

En este contexto Litwin (1996) demuestra la necesidad de definir lo que es didáctica y las prácticas de enseñanza, y así, define didáctica como una teoría de las prácticas de enseñanza, que por su vez, deben ser contextualizadas socio-históricamente. Es un concepto a ser comprendido en su totalidad con el fin de distinguir y reconocer el campo didáctico tanto en sus aspectos epistemológicos como en sus interpretaciones socio-históricas.

Tres aspectos son importantes al considerar la definición de la práctica de enseñanza: la concepción ideológica del profesor, su historia de vida y el contexto donde se ubica. Estos tres elementos, hacen parte de una trama que influencia el modo como organiza su práctica, las rutinas de la sala de clase, las actividades y estrategias.

Prosiguiendo la tarea de re conceptualización del campo de la didáctica y por consiguiente las prácticas de la enseñanza, Litwin (1996) hace una distinción entre dos conceptos: la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva.

La buena enseñanza es un concepto que ultrapasa la visión tradicional de la didáctica como enseñanza exitosa o eficiente. En esta visión, la buena enseñanza implica considerar la práctica de la enseñanza, la cuestión ética, moral y de valores inherentes a la condición humana, sin embargo, llevándose en consideración los contextos y contradicciones de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

En cuanto a la enseñanza comprensiva Litwin, entiende que para que la enseñanza sea comprensiva, debería favorecer al desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones que permanentemente recorren al nivel de análisis epistemológicos.

En este sentido podemos decir que la dinámica del proceso enseñanza y aprendizaje en la actualidad, no puede ser mecánico, considerando el actual contexto social, científico y tecnológico en que vivimos, y la velocidad con la que informaciones y conocimiento son vehiculados hoy en diferentes soportes textuales e virtuales. Por tanto, la didáctica de la sala de clase necesita ser una didáctica del aprender a pensar, posibilitando aprendizajes múltiples y diversificados, que instigue al alumno a pensar de forma reflexiva y comprensiva.

Sobre esto, concordamos con Litwin cuando dice que las buenas prácticas de enseñanza en general presentan tratamiento metodológico que superan los padrones mal entendidos y que no se trata de métodos ajenos al tratamiento dado a cada contenido, más de reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñar entrelazando la buena enseñanza con la enseñanza comprensiva.

Una u otra cuestión que consideramos importante y que fue destacada por Litwin (1996), y que según su análisis constituye interrogantes que no fueron considerados en las reflexiones anteriores de la agenda clásica de la didáctica, se trata de la necesidad de reconstruir la idea de pensamiento crítico y reflexivo tanto en docentes como en alumnos; también propone una inclusión del pauta en la agenda de la didáctica otros interrogantes que no fueron indicados en las discusiones didácticas anteriores, tales como: ¿cómo enseñar la resolución de problemas? ¿Cuál es el valor de la pregunta didáctica?

Seguidamente refletaremos sobre la didáctica del nivel superior, los desafíos del didáctica delante las novas tecnologías y la necesidad de cambio del modelo tradicionales del educación y algunas estrategias educativas utilizadas por los docentes. Para esto, utilizamos el artículo de la Profesora Mabel Berges que fue incluido en la bibliografía del programa del Doctorado en Educación en la Universidad Nacional del Rosario – UNR, Argentina.

2.2 Retos de la didáctica del nivel superior y la formación docente.

Sin duda, podemos decir que hoy vivimos una verdadera revolución de la tecnología de la información en la actual sociedad contemporánea. Los complejos cambios en la sociedad del conocimiento y del desarrollo tecnológico, vienen alterando los paradigmas de la educación, en las áreas del conocimiento y sus prácticas.

Al tratar de esto, algunas preguntas básicas podrían hacerse: ¿será que el modelo clásico de la sala de clases – clases expositivas o clases magistrales aún hace sentido en la era digital? ¿Cómo las personas de hecho aprenden en este contexto? ¿Por qué los estudiantes olvidan tanto aquello que supuestamente “aprendieron” después de haber hecho una prueba? ¿Por qué jóvenes y adultos sienten tanto distanciamiento entre lo que estudiaran en la escuela/universidad y lo que hacen en el mundo real?

Berges (2018), inicialmente nos llama la atención para esta realidad de un mundo en transformación de la sociedad de la información y su impacto en todas las áreas del conocimiento y en especial en el campo de la educación, apuntando para la necesidad de repensar en las prácticas de la enseñanza y la formación docente de profesores de la educación superior:

La presente etapa de la historia nos enfrenta a un mundo caracterizado por la globalización económica, el desarrollo de las sociedades de la información, el auge de las redes sociales que observamos impacta en todas las áreas del conocimiento, que por ese motivo requieren permanente actualización y profundización. Especialmente en el campo de la educación, estas transformaciones plantean no solo nuevos problemas de investigación, sino también la necesidad de reflexionar acerca de las temáticas pedagógico-didácticas que surgen como consecuencia. Hoy las nuevas tecnologías provocan cambios epistemológicos, científicos y culturales, de modo tal que es preciso repensar las prácticas de la enseñanza y planificar nuevos espacios de formación para los docentes. (Berges, 2018, p. 40)

Es cierto que, las complejas mudanzas de la sociedad del conocimiento traen la necesidad y la actualidad del debate sobre la competencia pedagógica del profesor y la docencia universitaria, una vez que el mundo está inmerso en mudanzas que afectan la educación superior y por consecuencia las prácticas educativas.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

Esta realidade ciertamente trae un dilema profesional para todas las carreras y áreas del conocimiento. De esta forma no sería diferente para los docentes del educación del nivel superior que se encuentran en esta paradoja entre lo viejo y lo nuevo, en un dilema entre continuar las viejas prácticas o abrirse para el nuevo, se ve el desafío/superación de procurar buscar resignificar y reflejar sobre sus prácticas y adecuarlas a los nuevos paradigmas educacionales, sobretudo salir de la condición de detentores del saber y enseñar a los estudiantes a aprender y a tener autonomía intelectual, des construyendo la idea de ser única fuente de conocimiento.

Otra cuestión que por ahora también se coloca como desafío a los propios docentes, es la condición de ser aprendices y aprender a aprender continuamente, bien como, aprender a lidiar con las nuevas tecnologías de la información y comunicación y a percibir las como herramientas aliadas al proceso educativo.

Sin embargo, Berges (2018) enfatiza que la definición de las distintas estrategias utilizadas por los profesores va depender de varios aspectos. Existen diferentes e variadas formas de organizar la educación, sin embargo, todo depende del proyecto institucional, del objeto de estudio que se enseña, la concepción de enseñar y aprender, de la formación inicial e continuada de los profesores y los saberes que construyen a lo largo de sus trayectos y experiencias profesionales.

Cabe señalar que, en este contexto de mudanza y nuevos significados de acciones e prácticas, el profesor no debería estar solo, una vez que la tarea de aprender a enseñar es en primera instancia una responsabilidad de los sistemas educacionales, es un proyecto que se inicia en los institutos de formación docente y conlleva a la constante lectura de la realidad.

Así, viviendo en este contexto de transformación por la cual pasa la sociedad contemporánea, la función docente y la propia institución universitaria necesitan ser reevaluados y buscar adecuarse a las mudanzas de paradigmas educacionales y tecnológicos. Para esto, la institución universitaria necesita considerar en su marco operativo, la importancia de un programa de formación pedagógica para el ejercicio de la docencia universitaria, que contemple un curso formativo con distintas materias

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

didáctico-pedagógicas y saberes que posibilitan nuevas prácticas de ensino y contribuyen para superar el modelo tradicional basado en la transmisión y pasividad de los estudiantes.

La grande cuestión colocada por Berges (2018), no sería tanto alterar las formas de dar clases, mas transformar las prácticas docentes como objeto de discusión. Esto constituye un desafío para repensar la didáctica del nivel superior, una vez que, se trata de una disciplina específica dentro del campo de la didáctica. Según Berges (como se citó en Lucarelli, 2015), la didáctica de la enseñanza del nivel superior es entendida como una didáctica especializada cuyo:

(...) objeto de análisis se centra en lo que sucede en el aula de las Instituciones Terciarias y Universitarias, estudia el proceso de enseñanza que un docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes en función de un contexto científico, tecnológico o artístico altamente especializado y orientado hacia la formación e una profesión.

El desafío de la realidad actual apunta para la necesidad de las Instituciones de nivel superior revisaren su proyecto de formación docente, apuntan para las diversas necesidades temáticas y contenidos formativos, que van desde propuestas para pensar e problematizar la práctica o el contenido específico, o aún la cuestión de la teoría y la práctica, o la tensión entre la didáctica general y la didáctica específica, en las afirmaciones de Berges (2018):

Cada institución procesa los contenidos relevantes, las prácticas y focaliza en las reflexiones acorde a los destinatarios y sus contextos intentando buscar algunas respuestas a los siguientes interrogantes: ¿Cómo se enseña a conocer? ¿Cómo se analiza y comprende la construcción del conocimiento? ¿Cuál es la lógica epistemológica de la disciplina que se enseña? (Berges, 2018, p. 41)

Tales preguntas pueden constituirse en ejes temáticos de proyectos formativos de docentes de enseñanza superior constituyéndose saberes que se proponen “preparar profesionales capaces de analizar el campo educativo y sus problemas, producir conocimientos e intervenir en los distintos ámbitos de la educación”. (Berges, 2018, p. 41)

2.2.1 El uso de las tecnologías como estrategia didáctica en la enseñanza del nivel superior.

Según Berges (2018) el uso de las tecnologías en la sociedad de la información y conocimiento impone a los educadores replantear diversas cuestiones, relacionadas con los modos de enseñar y de aprender, alterando saberes y recursos didácticos y colocando innúmeros desafíos en el campo didáctico y la formación docente. Esta modalidad requiere del profesor más allá de los saberes específicos, saber dominar los equipamientos tecnológicos para acceder a la plataforma digital.

El papel del profesor como apenas transmisor de informaciones actualizadas está con los días contados, una vez que, diariamente somos sorprendidos con nuevas informaciones que circulan libremente en la internet y que son visitadas por nuestros estudiantes y que no siempre tenemos la oportunidad de conocer.

En el ámbito del conocimiento de la enseñanza superior ya se percibe la necesidad de abrirse para otras fuentes de producción de conocimientos e investigación, bien como, para revisar sus prácticas de enseñanza, metodologías, estrategias y recursos didácticos.

No obstante, para adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, las universidades debieron flexibilizarse y desarrollar vías de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los procesos de formación. A pesar del interés de las universidades por la incorporación de las TIC a sus actividades docentes, solo una parte de estas experiencias han sido efectivas. (Berges, 2018, p. 45)

Aunque estamos experimentando el siglo XXI, aún existe una grande barrera por parte de algunos docentes frente a las nuevas tecnologías. Sin embargo, otros ya despertaran para aprender a utilizar en sus clases, las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), como recursos e instrumentos de mediación de la enseñanza y aprendizaje, conforme nos revela Berges (2018):

Con el tiempo, los profesores y los estudiantes fueron migrando de los soportes tradicionales (materiales impresos) a los nuevos formatos digitales, fueron aprendiendo a acceder a recursos didácticos almacenados en diferentes dispositivos portables y, actualmente, a “subirlos” al Google drive, Dropbox, enviarlos por WeTransfer, etc. (Berges, 2018, p. 48).

Delante de esta nueva realidad, se requiere de los profesores de educación superior, una nueva actitud, una nueva perspectiva en relación con el conocimiento y en colaboración entre estudiante y profesor, donde ambos pueden aprender uno con el otro. El uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación exige también una permanente actualización metodológica y esto plantea innumerables desafíos en el campo de la didáctica, especialmente la Didáctica del Nivel Superior como campo de estudios recientes que están en construcción y delimitación de sus problemáticas.

2.2.2 Algunas estrategias didácticas en la enseñanza del nivel superior.

De hecho es conocido por todos y sin querer ocultar la realidad, las clases teóricas y clases expositivas son las más comúnmente usadas por muchos profesores. Las llamadas clases magistrales fueron y continúa siendo aún hoy la estrategia de enseñanza más usada en la Universidad en la exposición de las materias. A pesar de todo el discurso pedagógico que critica los métodos tradicionales de enseñanza, esta estrategia de enseñanza persiste en algunas realidades institucionales y espacios formativos en el de correr del tiempo.

Hay quien defiende y la utilice con algunas adecuaciones, otros la critican y “detonan” esta modalidad didáctica, sin embargo, los profesores continúan reproduciendo el mismo modelo de enseñanza en el que fueron formados. Hay quien replantea cambiando la exposición unilateral y solitaria por la exposición dialogada o la discusión con la participación activa de los alumnos, usando ejemplos o haciendo interrelaciones.

Mas hay que decir también que las clases expositivas dependiendo del contenido a enseñar o del área del conocimiento podrá ser adecuada y alcanzar los objetivos inicialmente propuestos conforme la intencionalidad del profesor definido en su plan de clase. No se trata de ser buena o mala, más de tener intencionalidad, adecuación y pertinencia de los contextos y personas.

Se sabe que la tarea de enseñar es un proceso complejo que envuelve varios factores y aspectos que necesitan ser analizados para que se alcance lo que se pretende,

el éxito del aprendizaje. Al final no se enseña o se aprende de una sola manera, más de diversas y variadas formas.

Esta situación nos instiga a preguntar: Por qué muchos educadores año tras año reproducen determinadas prácticas de enseñanza? Por qué se mantiene el statu quo de las prácticas educacionales? Nuestras costumbres educacionales tienden a perpetuarse y, por estar asociado con tantos otros aspectos de nuestra cultura, son bastantes difíciles de cambiar. Los cambios se hacen necesarios, es difíciles, mas no es imposible, modificar para una perspectiva que posibilite una nueva mirada para nuestras concepciones más básicas sobre enseñar y aprender, dando un nuevo significado, perfeccionando, centrado en las cuestiones simples, más cruciales, analizando lo que funciona y lo que no funciona.

Los profesores necesitan quebrar con los paradigmas reduccionistas de enseñar y aprender y estar abiertos para un nuevo modelo que está puesto en nuestras salas de clases. La realidad virtual, las redes de interacción social, los cines de información variada y diversificada, las bibliotecas virtuales, el cuadro interactivo la pizarra digital, son posibilidades de herramientas que pueden contribuir para tornar el proceso de enseñanza más dinámico e interactivo. Es una realidad que no puede ser ignorada, y debe ser reasignada sin perder de vista, con todo, los fundamentos epistemológicos e históricos-sociales este proceso.

Sin embargo, es posible mapear muchas iniciativas individuales y colectivas, institucionalizadas o esporádicas de experiencias que tienen como foco repensar las prácticas de enseñanza y estrategias didáctico-pedagógicas en la educación superior.

En la siguiente sección presentamos algunas estrategias frecuentemente utilizadas en la Universidad Nacional de Rosario, conforme describe Berges (2018):

2.2.3 Metodologías activas en la enseñanza del nivel superior.

1) Auténticas preguntas

Se configuran como el espacio privilegiado para la construcción del conocimiento y según Litwin (1996) son muchos los profesores que utilizan.

Basado en el modelo socrático, donde el profesor plantea un problema conceptual y estimula la indagación, para extraer una conclusión. Se desarrolla siguiendo pasos indirectos de instrucción que exigen que el estudiante trabaje activamente para establecer relaciones conceptuales en sus respuestas a las preguntas del docente. (Burbules, 1999).

2) Diálogos en una Visión Constructivista

Esta estrategia didáctica si configura como una didáctica del aprender a pensar, basada en una visión constructivista del conocimiento y una concepción no autoritaria de la enseñanza. Las preguntas de los estudiantes le permiten al docente reconocer las maneras en que aquellos se interrogan respecto de un campo, la naturaleza de los errores o las falsas concepciones. En una clase, favorecer los espacios para que los estudiantes se pregunten e interroguen, implica promover el pensar. (Litwin, 1998).

3) Debates sobre temas centrales y provocadores

Estrategia muy utilizada en las clases universitarias por muchos docentes, constituye un espacio privilegiado de reflexiones sobre las problemáticas tratadas, ofreciendo libertad de expresión y marca momentos de intervención del profesor, de los alumnos, posibilitando preguntas, argumentaciones y conclusiones.

4) Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Es una organización curricular que despierta el conflicto cognitivo en el estudiante poniendo a prueba sus saberes previos en confrontación con una situación problemática. Esta propuesta contradice el modelo de clase teórica que presenta al docente como aquel que posee el conocimiento y al alumno receptor de información. En el ABP el profesor es guía, asesor y cooperador que permanentemente motiva el desarrollo de un pensamiento crítico y comprensivo.

2.3 Relatos de dos profesoras que enseñan didáctica en el curso de formación inicial de profesores

En seguida basado en el aporte teórico estudiado haremos un análisis de la práctica metodológica de las dos profesoras que enseñan en el curso de formación docente, Graduación en Licenciatura en Pedagogía, de la Universidad Federal del Amazonas - UFAM, Instituto de Educación, Agricultura y Ambiente en el municipio de Humaitá- Amazonas – Brasil. Para esto, fue utilizado un cuestionario con preguntas estructuradas que fue enviada por e-mail, siendo el contacto inicial hecho con las profesoras vía WhatsApp.

2.3.1 Perfil profesional de las profesoras de didáctica en la Licenciatura en Pedagogía.

El cuadro abajo presenta las profesoras que respondieron al cuestionario, la situación profesional, la graduación cursada, la última titulación, el tiempo de experiencia como docente y el tiempo como profesor de Didáctica.

Tabla 1 – Perfil Profesional de las Profesoras de Didáctica

Profesoras	Situación Funcional	Graduación	Titulación	Tiempo en Educación Superior	Tiempo como Profesora de Didáctica
P1	Efectiva desde 2010	Pedagogía	Doctorado e Educación	10 años	06 años
P2	Efectiva desde 2007	Pedagogía	Doctorado en Educación	13 años	03 años

Nota: Se observa que la P1 tiene 10 años como docente em educación superior, de estos, 06 son como profesora de Didáctica en el curso de Licenciatura en Pedagogía. A P2 tiene 03 años como docente em educación superior y 03 años ministró Didáctica. Las dos profesoras son nombradas y hacen parte del cuadro efectivo de la Universidad. P1 concursó para la plaza de Didáctica. P2 concursó para la disciplina Metodologías de Estudio y de investigación, mas, por falta de profesor(a) ministra clases de Didáctica em los cursos de Pedagogía y en el curso de Letras.

Nuestra intención inicial era aplicar el cuestionario a todos los profesores que enseñan didáctica em las 04 licenciaturas del Campus de IEAA/UFAM (Amazonas,

Brasil). Sin embargo, en esta ocasión sólo fue posible entrevistar dos profesoras del curso de Pedagogía.

Seguidamente son presentadas las respuestas del cuestionario aplicado. Fue preguntado a las profesoras sobre: lo que es didáctica, cuales contenidos deben ser enseñados, cuales son las estrategias utilizadas:

¿Qué es Didáctica?

P1 - Es una ciencia auxiliar de la Pedagogía que estudia el proceso de enseñanza;

P2 - Didáctica es la arte de enseñar y de aprender.

Al conceptualizar lo que es la Didáctica, las profesoras traen distintas concepciones. **P1** definió la didáctica como una ciencia auxiliar de la Pedagogía que estudia el proceso educativo. Analizando lo que **P1** nos dice, comprendemos que la Pedagogía es la ciencia de la educación que reúne las teorías, las prácticas e métodos que garantizan la adecuación entre el contenido didáctico y las personas que se valen de ella. De este modo la didáctica necesita fundamentarse en los principios de la educación, pues, para saber cómo enseñar, los principios básicos de la educación deben orientar todo el proceso didáctico-pedagógico. En este sentido, la definición de la **P1** se aproxima con la definición de Litwin (1996), que define didáctica como una teoría de las prácticas de educación a ser comprendida en sus aspectos epistemológicos e socio-históricos. Así, podemos inferir que la didáctica teoriza la práctica docente dándoles un direccionamiento, en el sentido de promover la formación humana amplia, por tanto, requiere la adopción de métodos, técnicas e procedimientos adoptados por el profesor para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se efective y tenga éxito. En este sentido, podemos decir que la didáctica brinda los fundamentos teóricos-metodológicos y epistemológicos para la definición de estrategias de enseñanza, cuestiones metodológicas, técnicas y recursos que permiten al profesor viabilizar el aprendizaje como resultante de la enseñanza.

Para **P2**, didáctica es el arte de enseñar y de aprender, este concepto se asemeja con la definición de la Didáctica Magna de Comenius que la definió como “el arte de educar todo a todos”. La palabra arte nos hace pensar en sensibilidad y en una manera de saber hacer para aprender. La acción docente envuelve estar atendiendo de forma sensible

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

las necesidades de los alumnos. Inferimos también que **P2** cuando resalta el enseñar y aprender, está hablando de dos procesos distintos que debe ser preocupación de la didáctica. Esto se relaciona con el análisis crítico hecha por Litwin acerca de la agenda clásica de la didáctica que “mantuvo durante tantos años el tratamiento de la enseñanza y el aprendizaje como mismo proceso”. (Litwin, 1996, p. 92). Sin embargo, son procesos distintos, que requieren que la didáctica se centre en comprender los procesos mentales de cómo se aprende a pensar y conocer.

¿Cuales contenidos deben ser enseñados en la disciplina Didáctica en la licenciatura?

P1 – En el proceso de enseñanza, las modalidades, tendencias y concepciones de la enseñanza, el planeamiento, y evaluación (escolar e institucional), la relación profesor y alumno, y dedicar parte de su carga horaria para tener aulas prácticas.

P2 - Los contenidos importantes para ser ministrados en las licenciaturas dentro de esta disciplina son los direccionados a la práctica pedagógica de los profesores; la gestión de la sala de clase, los saberes de la docencia, la relación profesor y alumnos, el trabajo docente, estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Se percibe que tanto los contenidos apuntados por **P1** cuanto por **P2**, en su mayoría tratan de los temas clásicos de la didáctica relacionados a los objetivos, contenidos, currículos, actividades y evaluación. No verificamos contenidos volteados para una reflexión sobre las interrogantes propuestas por Berges (2018) sobre: ¿Cómo se enseña a conocer? ¿Cómo se construye el conocimiento? ¿Cuál es la lógica epistemológica de la disciplina que se enseña?

¿Cuáles son las principales estrategias de la enseñanza?

P1 - utilizó con más frecuencia seminario, aula expositiva y dialogada y estudio dirigido.

P2 – Primero los estudiantes precisan tener conocimientos teóricos y para ser trabajados gusto de usar la técnica de Grupo de Verbalización (GV) e Grupo de Observación (GO) que envuelve lectura y comprensión textual, donde requiere preparación para participación activa. También uso el Panel integrado que requiere, también lectura, para que se domine o asunto. El círculo de discusión, también gusto de usar. La disciplina, también requiere la práctica de actividades como simulación de regencia de clases o clases didácticas, con la elaboración de Planos de clases y de enseñanza.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

Se observa que **P1** utiliza con más frecuencia estrategias basadas en métodos tradicionales de enseñanza, como la clase expositiva. Se constata como mencionamos anteriormente que las clases teóricas y clases expositivas son las más comúnmente usadas por muchos profesores. Em el caso da **P1** la clase expositiva encontró nuevo significado cambiando la exposición unilateral y solitaria por la exposición dialogada o la discusión con la participación de los alumnos, usando ejemplos o haciendo interrelaciones. Mas debe decirse también que las clases expositivas dependiendo del contenido a enseñar o de la área del conocimiento podrá ser adecuada para lograr los objetivos inicialmente propuestos conforme a la intencionalidad del profesor demarcada en su plan de enseñanza.

Ya **P2** podemos observar que utiliza estrategias basadas en métodos más activos de enseñanza como: Grupo de Verbalización (GV) y Grupo de Observación (GO) que envuelve lectura y comprensión textual, donde requiere preparación para la participación activa. También usa el Panel integrado. Modelos más activos de enseñanza pueden desencadenar un proceso reflexivo que proporcione la construcción del conocimiento y aprendizajes significativos. Esto constituye desafíos epistemológicos y teórico-metodológicos para la didáctica en la contemporaneidad y para la práctica pedagógica del profesor de la enseñanza superior, sendo necesario la construcción de una didáctica que considere no solamente las cuestiones básicas y convencionales de la enseñanza, más las inter relaciones de éste con el aprendizaje, a fin de comprender cómo el alumno aprende y cuáles implicaciones neurofisiológicas y motivacionales están envueltas en este proceso, abriendo paso para una forma de didáctica y mejora de la práctica pedagógica y de las metodologías y estrategias didácticas del profesor de enseñanza superior.

Sin embargo, Berges (2018) enfatiza que la definición de las distintas estrategias utilizadas por los profesores va depender de varios aspectos. Existen diferentes e variadas formas de organizar la enseñanza, sin embargo, todo depende del proyecto institucional, del objeto de estudio que se enseña, de la concepción de enseñar y aprender, de la formación inicial y continúa de los profesores y de los saberes que construyen a lo largo de sus recorridos y experiencias profesionales.

Cabe destacar que no se observó en las respuestas de las profesoras la utilización en sus clases, de las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), como recursos e instrumentos de mediación de la enseñanza y aprendizaje.

Consideraciones Finales

La Didáctica del Nivel Superior, como campo de estudios reciente y en proceso de construcción de las problemáticas se configura en un área de investigación actual y necesaria. Históricamente la Didáctica surge con el papel de enseñar todo y a todos, indicando formas de instrucción y procedimientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, basado en una racionalidad técnica, reduccionista, positivista. Redimensionar la Didáctica del Nivel Superior es una necesidad urgente considerándose el desenvolvimiento de la ciencia y tecnología, la velocidad de la información y comunicación en la actualidad. Superar un modelo de didáctica mecánica, buscándose un modelo sistémico que incorpore conocimientos teóricos sobre como aprenden no solamente los estudiantes mas también los profesores. Dar nuevos significados a la utilización de estrategias metodológicas que prioricen variadas e diversificadas formas de aprender a pensar y problematizar, y que promuevan el pensamiento crítico e reflexivo, donde profesores y alumnos son actores de ese proceso. Buscar reconstruir una didáctica que promueva el aprender a pensar, problematizar la práctica y sus complejidades y especificidades, constituyen desafíos actuales de la didáctica del nivel superior.

REFERENCIAS

- Berges M. (2018). Debates esquivos. Algunos interrogantes acerca de la didáctica, Quito (Ecuador). Digital Publissher. Año 3/Nº 3.
- Burbule N. (1999) El diálogo em la enseñanza. Teoria y práctica. Buenos Aires: Amorrutu.
- Litwin E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de la nueva agenda. Em Corrientes didácticas contemporâneas, Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli E. (2015). La Didáctica de nível superior. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía Y Letras.

Recibido: 30/9/2019. Aceito: 24/11/2019.

Sobre os autores e contatos:

Marnice Araújo Míglio Valamatos – Doctoranda del Programa del Doctorado del la Universidad Nacional del Rosario – UNR, Argentina. Actúa como Pedagoga en la Universidad Federal de Amazonas – Campus Vale do Rio Madeira, en el acompañamiento pedagógico ao cursos de pregrado.

E-mail: marnicevalamatos@hotmail.com.

Mabel Berges, Profesora Dra.del Seminário Curricular: Didáctica: Modelos de Organización y desarrollo en la Enseñanza Universitaria, correspondiente a la cohorte Intensiva de Doctorado en Educación, Escuela de Posgrado, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario de la República Argentina.

E-mail: bergesmabel@gmail.com

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas – Profesora Dra., DE de la Universidad Federal del Amazonas, Brasil – Campus Vale do Rio Madeira. Doctora en Diagnóstico y Evaluación Educativa-Psicopedagogia por la Universidad de Coruña. Actualmente (2019) está trabajando en el extranjero (México) como profesora visitante en las Universidades De La Salle Bajío e Autônoma Nacional do México, donde coordina un proyecto internacional longitudinal en el campo de la educación superior con la participación de varios países, ao abrigo do PROCAD-AMAZÔNIA/CAPES, PPGE-UFAM/UFMT/UFPA.

E-mail: suelyanm@ufam.edu.br