

# Innovaciones y experiencias docentes: el papel de la didáctica universitaria

Günter L. Huber  
Universidad de Tübingen (Alemania)

## **"Aptitud pedagógica" como exigencia clave para docentes**

La ley federal para las universidades y otras instituciones educativas de nivel universitario en Alemania (Hochschulrahmengesetz, HRG), en su versión de 1999 y sus posteriores cambios (2002), exige, entre las condiciones para ser contratado como profesor (§ 44/1) o profesor júnior (§ 47/1), que los aspirantes tengan un título académico, especial capacidad para realizar trabajos científicos y "aptitud pedagógica".

La ley para el cambio de las regulaciones universitarias en Baden-Württemberg (2. HRÄG, 2005; § 47 y § 51) determina, además, cómo se puede identificar la "aptitud pedagógica" de los aspirantes: "normalmente por su experiencia en la enseñanza o por su formación".

Los profesores júnior, a quienes se contrata por un plazo limitado de seis años (en realidad, dos veces consecutivas por un período de tres años), aprenden "teóricamente" los aspectos pedagógico-didácticos de su profesión en poco tiempo, casi "on the job", es decir, a partir del desempeño de sus tareas de enseñanza, de aconsejar, de examinar, etc. Lógicamente, al finalizar su contrato, como parte del examen de "Habilitation", tienen que mostrar sus destrezas pedagógicas respondiendo a las sugerencias que establece la ley, es decir:

- justificando que tienen al menos unos semestres de experiencia en la enseñanza, sin haber tenido problemas, o
- demostrando mediante una prueba práctica que saben enseñar, cuando aspiran a la "habilitation" sin tener experiencia práctica en el aula.

No obstante, la ley determina un criterio alternativo al de la "aptitud pedagógica", que es la "formación" pedagógico-didáctica. Esta condición añade al esfuerzo de los científicos que aspiran a desarrollar una carrera como profesores de universidad la necesidad de adquirir las destrezas de enseñar, aconsejar, guiar, examinar y evaluar a los estudiantes. Pero ¿dónde y cómo se pueden adquirir esas destrezas pedagógicas?

## **¿Dónde y cómo se pueden adquirir las destrezas pedagógicas?**

Durante las décadas pasadas los profesores solo obtenían apoyo didáctico de:

- Iniciativas locales de autoayuda, como la del grupo de ayuda mutua Didácticos Anónimos, de la Universidad de Educación, en Weingarten.

- Asociaciones registradas, como la Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. (Colectivo para la didáctica universitaria).
- Centros o institutos de didáctica universitaria existentes en algunas universidades (por ejemplo, Bielefeld, Bochum, Hamburgo).

Según mi parecer, la situación del apoyo didáctico constituye un reflejo del interés de la sociedad por sus universidades. Hasta la década de 1960, solo se llevaron a cabo actividades aisladas en algunas de ellas. Sin embargo, el movimiento estudiantil de los años siguientes, que culminó en los acontecimientos de 1968, pidió con insistencia, además, una renovación de la enseñanza universitaria. Como consecuencia, en muchas universidades alemanas se crearon institutos o centros de didáctica universitaria. Durante los años ochenta ya no se pudo negar que el éxito de las actividades de esos centros didácticos era relativamente limitado, pues la mayoría de los profesores, sencillamente, ignoraba la didáctica universitaria. El resultado fue que, bajo la presión de la limitación de recursos y la necesidad de ahorro, se cerraron muchos de estos centros. En la década siguiente, el creciente número de estudiantes, por un lado, y la cooperación entre universidades europeas, por otro, reavivaron el interés por la didáctica universitaria. Finalmente, la Declaración de la Sorbona de 1998 condujo a una serie de reglamentaciones básicas, como las leyes citadas anteriormente. Como consecuencia de la legislación de la exigencia de aptitudes y de la implementación, como criterios de evaluación, de la experiencia de enseñanza (¡eficaz!) o de un certificado de formación profesional, en 1999 se empezaron a reconstruir, con ideas nuevas, los centros de didáctica universitaria que se habían cerrado algunos años atrás.

Seguidamente voy a describir el Centro de Didáctica Universitaria de Baden-Württemberg y sus dos unidades regionales, no solamente por su vinculación con la Universidad de Tübingen, sino, sobre todo, por su dimensión humana, su programa de formación profesional y las orientaciones hacia el espacio europeo de educación superior. Por otro lado, no voy a excluir las voces críticas respecto a la concentración en las innovaciones y las experiencias docentes cuando se discute la mejora de la situación de las universidades.

### **El Centro de Didáctica Universitaria de las universidades del land Baden-Württemberg**

En su programa del año 2006, el Centro de Didáctica Universitaria describe su organización como sigue (Regionalverbände Hochschuldidaktik der Universitäten des Landes Baden-Württemberg, 2006, p. 5):

“El Ministerio de Ciencias, Investigación y Arte de Baden-Württemberg, las universidades de Baden-Württemberg y la Conferencia de Rectores se hacen cargo del Centro de Didáctica Universitaria. Cada universidad tiene su instituto local de didáctica universitaria.”

El trabajo del Centro de Didáctica Universitaria se estructura en dos unidades regionales:

- Mannheim, Heidelberg, Karlsruhe, Freiburg, Konstanz.
- Stuttgart, Hohenheim, Tübingen, Ulm.

La oferta esencial del Centro consiste en dar apoyo a todos los docentes universitarios, es decir, no solo a aquellos que se inician en la carrera académica, en los siguientes términos:

- Perfeccionar sus destrezas de enseñanza y
- elaborar las condiciones de la organización y del currículo en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje,
- de modo que sus destrezas de enseñanza se desarrollen por completo.

Para alcanzar estos objetivos, los empleados del Centro de Didáctica Universitaria han elaborado (asistidos por un consejo consultivo) un concepto diferenciado de cualificación profesional. Los científicos que deseen obtener el certificado de formación profesional deberán participar en 200 unidades de enseñanza/aprendizaje. El programa se estructura en tres módulos y viene a complementar las actividades profesionales de los participantes. Por este motivo, el Centro recomienda distribuir la ampliación de la formación profesional a lo largo de tres años.

Como se puede comprobar, el Centro de Didáctica Universitaria ofrece un programa particular para los docentes, sobre todo para principiantes:

- que tratan de mejorar su realidad docente o
- que buscan asistencia y recursos.

Estos pueden verse motivados por su propia responsabilidad, es decir, por su motivación intrínseca, pero también por la necesidad de adquirir el Certificado de Didáctica Universitaria de Baden-Württemberg.

Por otro lado, el Centro ofrece cursos y programas más amplios para facultades

- que tratan de construir nuevos enfoques entre los compañeros de profesión o
- que buscan soluciones para hacer frente a problemas actuales.

El análisis del contenido del programa actual (ver más adelante) del Centro de Didáctica Universitaria muestra cuatro categorías de objetivos. En este sentido, el Centro ofrece cursos y ayuda para mejorar cuatro ámbitos de competencia:

- |                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| 1. Competencia personal               | El profesor como modelo   |
| 2. Competencia en el campo científico | Conocimiento sistemático<br>Conocimiento del contexto social                |
| 3. Competencia de métodos             | Planificar<br>Disponer de un amplio repertorio de métodos<br>Emplear medios |

Examinar  
Evaluar

4. Competencia social

Aconsejar  
Comunicar

## **La estructura del programa de certificación**

El programa de formación profesional se compone de una combinación de:

- participación en cursos presenciales,
- supervisión durante la propia enseñanza y
- asistencia a cursos en calidad de oyente.

Los componentes del programa se distribuyen en tres módulos que suman un total de 200 unidades de aprendizaje, cada una de ellas de 45 minutos. En relación con el espacio europeo y con el objetivo de promover el intercambio y la cooperación científica en Europa, una parte de los cursos se ofrecen solamente en inglés.

El Centro sugiere que los participantes distribuyan sus actividades a lo largo de tres años, que se corresponden exactamente con el período tras el cual la facultad tiene que evaluar al profesor júnior y confirmar su "aptitud pedagógica".

### ***Módulo “Enseñanza y aprendizaje I”***

Establecer los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades (60 unidades)

El Centro describe este módulo como sigue (Regionalverbände Hochschuldidaktik der Universitäten des Landes Baden-Württemberg, 2006, p. 8):

- Los participantes aprenden los aspectos más importantes sobre la enseñanza y el aprendizaje en las universidades en dos cursos (cada uno de ellos formado por 16 unidades).
- Los participantes discuten —con la ayuda de expertos o sin ella— los problemas con que se topan en el ejercicio de la enseñanza (12 unidades).
- Los participantes planifican un curso de dos horas con sus estudiantes, y los expertos del Centro observan las actividades y dan retroalimentación diferenciada (12 unidades).
- Los participantes apuntan y explican lo que han aprendido en el módulo I, de qué aspectos han sacado mayor provecho y en qué puntos les gustaría profundizar para consolidar sus destrezas (4 unidades).

### ***Módulo “Enseñanza y aprendizaje II”***

Consolidar áreas seleccionadas (60 unidades)

Los participantes deben asistir a cuatro cursos de contenidos diferentes que pueden seleccionar entre siete áreas distintas:

- Enseñar y aprender en condiciones variables.
- Métodos alternativos de enseñar y aprender.
- Cómo se planifican y se preparan los cursos.
- Cómo se desarrolla un curso.
- Cómo se evalúa un curso.
- Cómo se aconseja a los estudiantes.
- Cómo se examina a los estudiantes.

### ***Módulo "Enseñanza y aprendizaje III"***

Establecer prioridades individuales (80 unidades)

El módulo III ofrece al profesor oportunidades para el desarrollo de su propio perfil de destrezas pedagógicas:

- Participar en más cursos sobre didáctica universitaria.
- Realizar uno o varios cursos de carácter experimental.
- Participar en un proyecto de desarrollo de un currículo o de cambio de las condiciones estructurales.
- Escribir una "tesis de módulo" donde se reflexione sobre la propia enseñanza.
- Desarrollar, realizar y documentar un enfoque didáctico.
- Participar en talleres y congresos adecuados.

Los participantes reciben apoyo para desarrollar un perfil propio. Los expertos del Centro discuten individualmente con cada participante en qué objetivos del módulo III puede centrarse y cómo puede alcanzarlos. El participante trata de desarrollar su planificación, reflejando y documentando sus intenciones. Finalmente, el experto y el participante evalúan juntos los beneficios obtenidos tras haber cursado el módulo.

### **Contenido del programa 2006**

El programa del año 2006 ofrece los siguientes cursos y talleres, agrupados según las categorías del análisis de contenido:

Competencia personal	Management de sí mismo Competencia en idiomas
Competencias especiales en diversas disciplinas	Matemáticas / Ciencias naturales / Economía / Ciencias sociales
Competencia didáctica	Base general / Planificar / Aplicar varios métodos / Examinar / Evaluar

Competencia social	Superar conflictos / Aconsejar / Cualidades de liderazgo
--------------------	--

A continuación se muestran, para cada una de las anteriores categorías, los títulos de los cursos ofrecidos en el programa del año 2006:

**a) *Ámbito de competencias personales:***

- Management de sí mismo:
  - Control del estrés y gestión del tiempo.
  - El portafolio de enseñanza: documentar y evaluar la propia competencia de enseñar.
  - Management de sí mismo y del tiempo para docentes (3 cursos).
  - Entrenamiento de la voz.
- Competencia en idiomas:
  - *Active Learning with Large Groups of Students.*
  - *Case Study Teaching - Theory and Practice.*
  - *English Presentation Skills in Teaching and Learning Settings.*
  - *ITSE - Improvement of Teaching through Scientific Evaluation.*
  - *Problem-based and Project-based Learning: A Comparison.*

**b) *Ámbito de competencias especiales en varias disciplinas:***

- Matemáticas:
  - Cómo se enseñan contenidos matemáticos activando a los estudiantes.
- Ciencias naturales:
  - Liderazgo en el laboratorio: requisito para la eficacia y la satisfacción de los equipos.
  - Escribir en estilo científico (para estudiantes).
- Economía:
  - Aprendizaje basado en problemas: concepto y pruebas.
- Ciencias sociales:
  - Aprendizaje basado en problemas: concepto y pruebas.

**c) *Ámbito de competencia didáctica:***

- Introducción general:
  - Introducción a la didáctica universitaria para principiantes.
  - En forma para enseñar 1 + 2 (18 ofertas).
  - Enseñar y aprender en cursos modulares (2 ofertas).
  - Taller de métodos: "¡La prueba del budín es comerlo!".
  
- Planificación:
  - Planificar y realizar BA/MA cursos. Experiencias y conceptos (2 ofertas).
  - Cómo se planifican cursos amenos (4 ofertas).
  - Cómo se diseñan eficazmente seminarios basados en las potencialidades de los estudiantes.
  - Diversidad como oportunidad: heterogeneidad en cursos universitarios.
  - De las ideas al éxito: cómo se desarrollan y proporcionan las prácticas.
  - Cómo se preparan clases para estimular a los estudiantes.
  
- Aplicación de varios métodos (30 ofertas)
  - El portafolio de aprendizaje en el taller de comprensión y escritura.
  - Aprender mediante la retroalimentación: una oportunidad para profesores y estudiantes.
  - La clase eficaz: métodos, didáctica y comunicación.
  - Cómo se relaciona un paquete de enseñanza/aprendizaje: clase, ejercicios, tutoría en interacción coordinada. Concepto y prueba.
  - Entrenar equipos de aprendizaje: cómo enseñar competencias clave en la clase.
  - Aprendizaje activo en grupos numerosos (2 ofertas).
  - El trabajo en grupos pequeños y la orientación de los diálogos guiados.
  - El método de moderación para controlar eficazmente grupos de trabajo y grupos de aprendizaje.
  - Cómo se moderan grupos de aprendizaje.
  - Cómo se moderan discusiones en cursos.
  - Cómo se aplican eficazmente métodos de moderación en cursos universitarios.
  - El enfoque de proyectos para enseñar.
  - Management de proyectos en la enseñanza universitaria.
  - Proyectos para enseñar.
  - Aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos: comparación.
  - Cómo se discute constructivamente.
  - Instruir y descubrir activamente: dos estrategias didácticas complementarias.
  - Cómo se manejan las oportunidades de aprendizaje creativo: alternativas didáctico-metodológicas a los seminarios con presentaciones en papel.
  - Estrategias creativas para resolver problemas y para enseñar a los estudiantes.

- Aplicación orientada a objetivos: demandar y promover el aprendizaje autorregulado.
  - Enseñar mediante estudios de caso: teoría y práctica.
  - Métodos de enseñanza y aprendizaje abierto: enfoques innovadores de la enseñanza universitaria.
  - E-learning: enseñanza y aprendizaje basado en la red en la universidad.
  - Cómo utilizar el PowerPoint y el cañón de vídeo de forma eficaz.
  - Presentar como método para enseñar: aplicación de las técnicas actuales de presentación.
  - "¿Quién ha leído el texto para hoy?": trabajar con textos en seminarios universitarios.
  - Enseñar y practicar la escritura científica.
  - Enseñar y aprender a escribir científicamente.
- Examinar:
    - Exámenes orales: cómo prepararlos, realizarlos y discutirlos después.
    - "¿Tengo que decírselo todo a usted?": exámenes orales en la universidad.
    - Exámenes orales.
    - Exámenes escritos: papeles, tareas, etc.
    - Exámenes escritos.
    - Cómo se organizan los exámenes que acompañan un curso y cómo se evalúan los rendimientos.
  - Evaluar:
    - Evaluación de la propia enseñanza.
    - Cómo se evalúan cursos y se obtienen efectos permanentes.
    - Cómo se evalúan los rendimientos de los estudiantes.
    - ITSE: *Improvement of Teaching through Scientific Evaluation* (La mejora de la enseñanza a través de la evaluación científica).

**d) *Ámbito de competencia social:***

- Superar conflictos:
  - "Me gustaría preguntar ...": cómo se utilizan constructivamente situaciones difíciles con estudiantes en cursos universitarios.
  - Cómo se superan conflictos (2 ofertas).
  - Situaciones difíciles en la enseñanza: cómo se superan discusiones sobre cuestiones conflictivas.
- Aconsejar:
  - "Solamente una pregunta pequeña...": discusiones durante las horas de tutoría.

- Ocuparse de papeles de seminarios y exámenes (2 ofertas).
  - Aconsejar a doctorandos.
  - Aconsejar y guiar a estudiantes.
- Cualidades de liderazgo:
    - Aconsejar, guiar, enseñar: introducción al management académico.
    - Mi estilo personal de liderazgo.
    - Liderazgo en el laboratorio.

### **Crítica general al enfoque de la didáctica universitaria**

No hay duda de que el enfoque de la didáctica universitaria, tal y como se desarrolla en Baden-Württemberg, puede fomentar el desarrollo de la "aptitud pedagógica" de los profesores. De hecho, las universidades de Baviera han adaptado este modelo de formación profesional porque solicitan también esa cualidad. De acuerdo con la Resolución de la Conferencia de los Rectores Bávaros (Bayerische Rektorenkonferenz, 2003), "Los docentes deben aprender a enseñar, aconsejar y examinar de modo que puedan contribuir a la mejora del rendimiento y el éxito de los estudiantes."

Las dudas y la crítica general surgen a propósito de la inclusión de la inocente palabra "contribuir" en la resolución citada y en otras declaraciones semejantes. La principal duda que se plantea entronca, esencialmente, con el hecho de que el rendimiento y el éxito de los estudiantes dependen de muchos factores, y no solo de las destrezas pedagógico-didácticas de sus profesores. Las voces críticas señalan que cabe temer que otros elementos desventajosos que determinan el éxito académico de los estudiantes no cambien, cuando la atención pública se centra o se fija en la calidad didáctica de clases y seminarios. La cuestión fundamental es la siguiente: ¿tienen los estudiantes más éxito cuando los profesores cambian, pero el resto del entorno de enseñanza y aprendizaje permanece inalterado?

Esta duda se puede intentar aclarar a partir de la sencilla fórmula "más aptitud pedagógica genera más éxito de aprendizaje" y de otras preguntas, entre ellas las siguientes:

- ¿Pueden los docentes adaptar con facilidad lo que han aprendido en cursos de formación profesional a la situación concreta del aula? Cuando pensamos en el espacio que se necesita para trabajar con grupos pequeños, en el número de estudiantes, en la falta de tutores, en los materiales, etc., se pueden entender las dudas.
- ¿Puede la universidad o la facultad desarrollar el entorno necesario para incorporar métodos avanzados de enseñanza y aprendizaje? Es decir, ¿cómo maneja la universidad el hecho de tener recursos limitados y, al mismo tiempo, la necesidad de favorecer a unas determinadas facultades?

- ¿Pueden los estudiantes adaptarse a los retos que plantean los métodos alternativos? El aprendizaje activo o abierto, responsable y por sí mismo, en grupos, en proyectos, etc. precisa del desarrollo de una serie de destrezas particulares por parte de los estudiantes; es decir, precisa introducciones adecuadas y ayuda, que de nuevo demandan recursos.

Jürgen Mittelstraß expresó con claridad y sinceridad sus reparos. Mittelstraß (2006), catedrático de Filosofía y Teoría de la Ciencia en la Universidad de Konstanz, describió la didáctica universitaria como herramienta de reparación. Según su tesis central, la didáctica universitaria por sí misma no es más que una parte del problema que la didáctica debería resolver. En su crítica detalló las verdaderas razones de los problemas de las universidades:

- Aumento exorbitante de las universidades.
- Falta crónica de financiación.
- Alojamiento insuficiente.
- Equipo inadecuado.

El autor llegó a la siguiente conclusión: "[...] donde imperan estas condiciones desfavorables, la mediocridad se instala en todos aspectos universitarios, y no solamente en la enseñanza. Reclamar el fortalecimiento de la didáctica, habitualmente, no es más que una artimaña tosca del intelecto político y administrativo para distraer de las razones verdaderas" (Mittelstraß, 2006, p. 8). El autor teme que un exceso de didáctica pueda dañar lo que trata de mejorar, pues puede transformar procesos de autoformación científica en procesos de suministro reglamentado por la didáctica.

La crítica de Mittelstraß —como la de otros autores que utilizan palabras más suaves— advierte del peligro que supone abusar de la didáctica en las renovaciones "cosméticas" sin cambiar las condiciones desfavorables de las universidades. Aunque esto es cierto, la crítica se concentra en la dimensión pragmática, es decir, en los factores contextuales de la didáctica universitaria, y no discute la dimensión sistemático-teórica de las sugerencias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por esta razón, la crítica general describe los contenidos de la didáctica universitaria como "técnica de facilitación, que quedará siempre fuera de la ciencia" (Mittelstraß, 2006, p. 9), mientras que el objetivo de las reformas debería ser volver a implementar la unidad de investigación y enseñanza. Me parece, sin embargo, que el perfeccionamiento de la didáctica universitaria podría promover precisamente ese objetivo (con la condición de que no se excluyan los problemas pragmáticos de la universidad como contexto de investigación y enseñanza).

## **La didáctica universitaria y la dimensión social del aprendizaje**

Al analizar las ofertas del Centro de Didáctica Universitaria de Baden-Württemberg que tienen por objeto fomentar las destrezas de los docentes en el ámbito de la competencia didáctica, se observa que la formación del profesorado se asienta en los principios del enfoque constructivista y trata de superar la idea tradicional de la enseñanza como transmisora del

conocimiento del experto a los novatos. En efecto, frente a ese enfoque tradicional, los docentes deberían planificar y crear entornos de enseñanza donde los estudiantes puedan construir activamente su propio conocimiento, en el sentido piagetiano.

La diferencia más significativa es que la planificación de la enseñanza no se orienta solamente a los contenidos y objetivos que se presentan a los estudiantes, sino también a los propios estudiantes y a sus procesos de adquisición y construcción de conocimiento. Shuell (1986) resumió las características esenciales de esta orientación en los siguientes puntos:

- Aprendizaje activo: no es posible aprender por otra persona, sino que la persona debe aprender por sí misma. Esto, a primera vista, puede parecer una perogrullada, pero ¿por qué hasta ahora los docentes, en todo el mundo, se han preparado, sobre todo, para presentar conocimientos?
- Aprendizaje autorregulado: los estudiantes deben percibir sus propias actividades correctamente, evaluar los resultados de esas actividades y reforzarlas por sí mismos (Kanfer, 1977). El problema es que no todos saben cómo se aprende de forma autorregulada. Por este motivo, las destrezas de autorregulación no son solo medios importantes de aprendizaje, sino también objetivos que se deben incentivar (ver anterior).
- Aprendizaje constructivo: el conocimiento individual no es una copia de la realidad, pero es, al menos en parte, una construcción personal de ella. Los estudiantes, principalmente, construyen su conocimiento interpretando sus percepciones o experiencias en función de sus conocimientos y de las opiniones de que disponen.
- Aprendizaje situado: se entiende el aprendizaje como proceso situado cuando el contexto de aprender ofrece, o al menos refleja, oportunidades reales de aplicar los conocimientos adquiridos. La dependencia de la situación y la vinculación con un contexto relevante, juntos, hacen hincapié en la importancia del conocimiento que se debe aplicar (Jonassen, Mayes y McAleese, 1993).
- Aprendizaje social: como otros procesos cognitivos, aprender no es un proceso exclusivamente individual, sino que, al mismo tiempo, constituye un proceso social. En efecto, cada proceso de enseñanza y aprendizaje es una interacción social. Además, en los procesos y en los contenidos de la adquisición de conocimientos influyen muchos factores socioculturales (Wertsch, 1985). En este contexto, se habla de las unidades sociales de enseñanza y aprendizaje como "comunidades de práctica" (Lavé & Wenger, 1991), de procesos particulares de "apropiación participando" o "participación guiada", o de "ser aprendiz" (Rogoff, 1995).

La última característica de la enseñanza orientada a las actividades de los estudiantes, es decir, del "aprendizaje social", llama la atención sobre una perspectiva alternativa, que está ausente en los programas actuales de la didáctica universitaria. Desde el punto de vista del carácter social de la enseñanza y el aprendizaje, los autores citados arriba (Lavé y Wenger, Rogoff,

Wertsch) proponen un entorno de aprendizaje que permite, en primer lugar, la construcción social del conocimiento. El aprendizaje en grupos pequeños o el aprendizaje cooperativo, que encontramos entre los objetivos didácticos de la formación profesional (a los que nos hemos referido anteriormente), forman parte solamente del enfoque constructivista. El enfoque de la construcción social, en cambio, describe un entorno de enseñanza y aprendizaje orientado al ideal de la universidad de antes, donde profesores y estudiantes investigaban y aprendían juntos, es decir, vivían y trabajaban en unidades sociales de enseñanza y aprendizaje, en el sentido de "comunidades de práctica", según Lave y Wenger (1991). Una didáctica universitaria que velara adecuadamente por este enfoque no quedaría "fuera de la ciencia", sino que aportaría la unión de ciencia y aprendizaje, al clarificar el papel de los noveles y su desarrollo. Es evidente que, en el contexto moderno de las universidades, un tercio o más de la población se tiene que adaptar a la idea principal.

En el trabajo de Barbara Rogoff (1995) se encuentran algunas sugerencias de adaptación. La autora propone un proceso de tres etapas en tres niveles diferentes para desarrollar el modelo de la "comunidad de práctica" en contextos de instituciones de enseñanza y aprendizaje.

- 1) El proceso de enseñanza/aprendizaje comienza a *nivel social* con el estado del novel, de *ser aprendiz*. En el contexto de las instituciones, el "nivel social" no puede ser hoy una "comunidad de práctica", en el sentido literal, sino un *modelo* de actividades de comunidades, que incluyen individuos activos con distintos niveles de destrezas que participan en actividades organizadas por la institución. El concepto "ser aprendiz" llama nuestra atención tanto por la naturaleza específica de la actividad como por la vinculación de la actividad con las prácticas y las instituciones de la comunidad donde se ejecuta.
- 2) A *nivel interpersonal*, los noveles se integran en las actividades por *participación guiada*. Rogoff (1995) la describe como los procesos y sistemas de participación de personas en continua comunicación y que coordinan sus esfuerzos para proporcionar una actividad apreciada en su comunidad. "Sistemas de participación" no pueden ser solamente interacciones directas, sino también interacciones indirectas. La "guía" se identifica con la dirección, y también con los valores culturales y sociales que se ofrecen a otras personas, a otros compañeros. "Participación" alude tanto a observar actividades como a involucrarse directamente en ellas.
- 3) A *nivel personal*, el novel interioriza lo que experimenta por medio de un proceso de *apropiación por participación*. Este concepto describe cómo los individuos cambian durante el proceso de involucración en actividades particulares, un proceso que los prepara para involucrarse en actividades similares. Posteriormente, Rogoff (1995) incluye la construcción de conocimiento, pero explica que se trata más de un proceso de desarrollo personal que de un proceso de adquisición de conocimiento.

## **Consecuencias**

Como hemos visto, la enseñanza universitaria es un proceso de evolución intensa, acompañado de temores y sospechas que no son injustificados, pues el proceso parece

orientado exclusivamente al criterio de eficacia y, en cambio, deja de lado la dimensión social de enseñar/aprender, así como sus condicionantes y efectos emocional-motivadores (p. ej., sentimientos de pertenencia, confianza, bienestar, etc.). Es aquí donde surge el desafío al que debe enfrentarse el futuro desarrollo de la didáctica universitaria. En este momento, para evitar que al menos se den los peligros más graves que lamenta la crítica, se deberían considerar los aspectos que se detallan seguidamente.

*Las facultades* deben tomar conciencia de que son responsables, en su conjunto, de "la mejora del rendimiento y el éxito de los estudiantes", una tarea que, por tanto, no corresponde solo a los docentes individuales, los cuales no pueden hacer mucho como individuos para aumentar los recursos para la enseñanza, reducir el número de estudiantes por clase, etc. Así mismo, la facultad debe discutir sus objetivos y ocuparse de sus problemas comunes. Entre las herramientas que se podrían utilizar para conseguirlo cabe citar, sobre todo, los esfuerzos estructurados para el desarrollo permanente de la organización y la implementación de instrumentos para la gestión de calidad.

*Los profesores* necesitan espacio (en el sentido legal, temporal y mental) para adaptar las sugerencias y reglas didácticas tanto a sí mismos como a las características de sus estudiantes. La herramienta clave en este proceso es la reflexión —asistida por el "diario de aprendizaje" y el intercambio de experiencias entre colegas, o sea, la participación activa en una comunidad de práctica particular—.

*Los estudiantes* necesitan oportunidades para aprender activamente y para desarrollar o mantener la motivación intrínseca y la autorresponsabilidad en su aprendizaje. Por esa razón, la universidad debe ofrecer formación y apoyo didáctico, p. ej., a través de aprendizaje estructurado por problemas o por proyectos, enseñanza basada en ejemplos de caso, métodos de enseñanza y aprendizaje mutual.

Cuando se implementan métodos de enseñanza/aprendizaje alternativos, los docentes deben ser conscientes de que muchos de sus estudiantes no saben cómo se aprende de forma alternativa **y de que enseñan a sus compañeros de modo frontal.**

## **Bibliografía**

Bayerische Rektorenkonferenz (ed.) (2003). *Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten*. Ergebnisprotokoll der Tagung der Initiativgruppen im Kloster Banz, 17-18 de junio. <[http://www.lamb.mhn.de/banz\\_protokoll.htm](http://www.lamb.mhn.de/banz_protokoll.htm)>.

Jonassen, D. H.; Mayes, T. y McAleese, R. (1993). "A manifest for constructivist approaches to uses of technology in higher education". En: T. M. Duffy, J. Lowyck y D. H. Jonassen (eds.), *Designing environments for constructive learning*, Berlin: Springer, pp. 231-247.

Kanfer, F. H. (1977). "Selbstmanagement-Methoden". En: F. H. Kanfer y A. P. Goldstein (Hrsg.), *Möglichkeiten der Verhaltensänderung*. München: Urban & Schwarzenberg.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mittelstraß, J. (2006). "Hochschuldidaktik als Reparaturwerkzeug". *attempto! Forum der Universität Tübingen*, 20/2006, pp. 8-9.

Regionalverbände Hochschuldidaktik der Universitäten des Landes Baden-Württemberg (ed.) (2006). *Jahresprogramm 2006*.  
<[http://www.hochschuldidaktik-bawue.de/dokumente/jahresprogramm\\_2006.pdf](http://www.hochschuldidaktik-bawue.de/dokumente/jahresprogramm_2006.pdf)>.

Rogoff, B. (1995). "Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship". En: J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.), *Sociocultural studies of mind*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 139-164.

Shuell, T. J. (1986). "Cognitive conceptions of learning", *Review of Educational Research*, 56, pp. 411-436.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.