

Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria

Lina María Grisales-Franco

Universidad de Antioquia.
Medellín, Colombia.
lgrisales2008@hotmail.com

Resumen

El artículo tiene como objetivo hacer una aproximación histórica al concepto didáctica universitaria. Se aclaró el significado etimológico de la palabra y se indagó sobre su uso en el lenguaje cotidiano y en el especializado, para establecer cuándo se incorporó al lenguaje científico. El concepto didáctica universitaria apareció a principios del siglo XX como una teoría general de la instrucción en la universidad y, luego, se vincularon otros elementos didácticos que dieron forma al concepto para comprenderlo como una didáctica especial. Su cuerpo teórico estudia los problemas relativos a la enseñanza superior con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes y su práctica es una traducción de lenguajes para comunicar el sentido de los conocimientos.

Palabras clave

Didáctica universitaria, enseñanza y formación, método educativo, técnica de enseñanza, teoría educacional. (Fuente: Tesauro de la Unesco).

Recepción: 2012-02-23 | Aceptación: 2012-06-29

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Grisales-Franco, L. M. (2012) Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. Educ. Educ. Vol. 15, No. 2, 203-218.

Historical Approach to the Concept of University Teaching

Abstract

The purpose of this article is to look at the historical approach to the concept of university teaching. The etymological meaning of the word is clarified and its use in everyday and specialized language is examined to determine when it was incorporated into scientific language. The concept of university teaching appeared in the early 20th century as a general theory of instruction at the college level. Later, other didactic elements were added to give the concept meaning as a specialized area of teaching. Problems relative to higher education are analyzed from a theoretical standpoint with an eye towards facilitating a translation of languages to communicate the sense or meaning of knowledge in student learning and practice.

Keywords

University teaching, schooling and instruction, educational method, teaching technique, education theory (Source: Unesco Thesaurus).

Aproximação histórica ao conceito de didática universitária

Resumo

Este artigo tem como objetivo fazer uma aproximação histórica ao conceito didática universitária. Esclareceu-se o significado etimológico da palavra e se questionou sobre seu uso na linguagem cotidiana e na especializada, para estabelecer quando se incorporou à linguagem científica. O conceito didática universitária apareceu no início do século XX como uma teoria geral da instrução na universidade e, logo, vincularam-se outros elementos didáticos que deram forma ao conceito para compreendê-lo como uma didática especial. Seu corpo teórico estuda os problemas relativos ao ensino superior com a finalidade de possibilitar a aprendizagem dos estudantes, e sua prática é uma tradução de linguagens para comunicar o sentido dos conhecimentos.

Palavras-chave

Didática universitária, ensino e formação, método educativo, técnica de ensino, teoria educacional. (Fonte: Tesouro da Unesco)

Introducción

El artículo es parte del trabajo *Desde la pregunta en tanto mediación, hacia la traducción como un principio didáctico en la educación superior*, investigación que busca instaurar en el campo de la didáctica universitaria, la traducción de saberes como un principio didáctico, la cual se presume está mediada por la pregunta. Como parte de la investigación se hizo una aproximación histórica al concepto didáctica universitaria para entender y comprender los sentidos que se han ido incorporando al concepto a través del tiempo y desde diversos campos del saber, para ser interpretados en el contexto de la traducción de saberes en la enseñanza superior.

En consonancia con la metodología de la investigación, la aproximación histórica al concepto didáctica universitaria se realiza con un enfoque hermenéutico, en donde la pregunta que orienta la comprensión es ¿qué es didáctica universitaria? Para dar respuesta a este interrogante se aclara el significado etimológico de la palabra y se indaga por su uso en el lenguaje cotidiano, se va a los textos especializados para detectar cuándo la palabra empieza su uso como término al interior del lenguaje científico hasta que se instaura como concepto cuando es usada por una escuela de pensamiento específico. Así, se muestra su desarrollo en el tiempo y por medio de un proceso continuo de análisis, reflexión, comprensión e interpretación de textos y de autores, se postula una definición a la luz de la investigación, definición que guarda el sentido de la síntesis y del acuerdo al que se llegó en torno al concepto didáctica universitaria.

Aproximación histórica al concepto didáctica universitaria

El origen etimológico de la palabra didáctica puede hallarse a mediados del siglo XVI, cuando surge el término didáctico. Etimológicamente la palabra didáctico, perteneciente a la enseñanza, es tomada del griego tardío *didaktikó*, el cual se deriva

de *didáskō* “yo enseño”. Derivada de didáctico, surge la palabra didáctica, del griego *didaskalikos*, la cual a su vez proviene de *didáskalo* “maestro”. Como verbo, viene del verbo griego *didáskein* que significa enseñar, instruir o explicar claramente. Así, desde sus orígenes etimológicos, la palabra didáctica se ubica en el campo de lo práctico, en tanto es una acción, y porta los sentidos de enseñanza, instrucción y maestro.

Si bien, desde la antigüedad se está hablando de la enseñanza, en esta época no se utilizaba el concepto didáctica y mucho menos didáctica universitaria. Más bien se hablaba de la *didaskalia* (enseñanza) que era pensada y desarrollada por el *didáskalo* (maestro) en diversos espacios físicos y a través de diferentes procedimientos como diálogos, discursos, fábulas, proverbios, etc. Calderón y González (2006) traen en el artículo “*Acerca de dónde enseñaron Sócrates, Platón y Aristóteles o sobre el silencio en los espacios dialogantes*”, una exposición bastante interesante acerca de los métodos de enseñanza empleados por estos filósofos en el gimnasio, en la academia y en el liceo, espacios y métodos donde se podrían fundar las raíces de la enseñanza superior.

El gimnasio era el lugar donde el cuerpo se desnudaba para hacer ejercicios antes de recibir las enseñanzas de los filósofos, por lo que se consideraba también una institución para la enseñanza de lo superior. Allí, Sócrates (470 a.C – 399 a.C.) buscaba persuadir a los jóvenes para el cultivo de la virtud por medio de la mayéutica. Afirmaba Sócrates: “[...] Toda mi ocupación es trabajar para persuadirlos, jóvenes y viejos, que antes que el cuidado del cuerpo y de las riquezas, antes que cualquier otro cuidado, es el del alma y de su perfeccionamiento; porque no me canso de decirlos que la virtud no viene de las riquezas, sino, por el contrario, que las riquezas vienen de la virtud y que es aquí de donde nacen todos los demás bienes públicos y particulares” (Sócrates, en *Apología de Sócrates*. Platón, 2005:17). Así, el gimnasio se constituye en un lugar donde no sólo se cultiva el cuerpo, sino también la virtud por medio del método de refutar

el enunciado de un oponente haciendo que, en el curso del interrogatorio, tenga que aceptar como consecuencia última del suyo un enunciado contradictorio o contrario a su primera postura, para de este modo llegar al verdadero conocimiento, es decir, a la sabiduría, a la virtud.

Posteriormente, aparece la academia, una institución creada por Platón (428 a.C.-347 a.C.) para enseñar a sus discípulos por medio de la dialéctica. La academia era una sociedad de filósofos que se reunían en un jardín -legado por *Akademos*¹- para conocer las cosas por medio del método dialéctico (Voltaire, 1976:47). La dialéctica era para Platón el método filosófico supremo, el modo del saber y había de ser el estadio final de la educación formal del rey-filósofo. En la dialéctica, el diálogo permite contraponer argumentaciones aparentemente opuestas y frecuentemente complementarias, para posibilitar un ascenso a la verdad mediante la explicación de tales argumentaciones. De acuerdo con Calderón y González, la finalidad de la academia era entonces, la disciplina de la razón mediante el ejercicio del pensamiento abstracto, de las ideas (Calderón & González, 2006:44).

Con la separación de Aristóteles de Platón, se funda el liceo y con él, el diálogo de discusión científica. El liceo fue una institución creada por Aristóteles (384 a.C.-322 a. C.) que mantuvo el ideal de la academia de Platón (el de conocer), pero se trazó como objetivo “reducir el mundo finito de la experiencia a un conjunto de categorías básicas e inmutables” (Bowen, 1979:170). Así surge el diálogo de discusión científica, como una manera de conocer la naturaleza, basado en la observación sistemática de los pormenores de la experiencia cotidiana. Con este método se introduce a la investigación científica. Para Aristóteles el qué hacer del filósofo radicaba pues, en afianzar sus teorías sobre una base sólida y no sobre las ideas. “El liceo era, entonces, un espacio para la filosofía y la investigación con un marcado carácter enciclopedista” (Calderón & González, 2006:45).

1 Héroe de la mitología griega.

Así las cosas, en la antigüedad clásica van surgiendo algunos sentidos para la enseñanza de lo superior, en tanto, es una práctica que sigue un método (la mayeutica, la dialéctica o la discusión científica), método que basado en el diálogo hace posible alcanzar el conocimiento filosófico y empírico de las cosas. Al parecer, con el mismo método que se acerca al conocimiento de las cosas, con ese mismo método se enseña lo superior. ¿Será que en esto radica la naturaleza “académica” de la enseñanza superior? Es decir, ¿en construir y comunicar conocimientos? Pero además, ¿será que la enseñanza de lo superior implica un tratamiento del conocimiento de las cosas, o será que lo superior se enseña investigando y conociendo juntos?

Posteriormente en la edad media, por influencia del escolasticismo y el humanismo, se entra en un proceso de renovación de la enseñanza, la cual está subordinada a los intereses eclesiales de perfección cristiana, orientada esta renovación principalmente hacia las maneras de enseñar. En esta época, se crean las escuelas catedralicias para la formación de los sacerdotes y otros jóvenes, que sin el interés de pertenecer al clero, deseaban ser más letrados y desempeñar ciertos oficios. Es así como surgen las universidades, denominadas inicialmente como *studium generale* y luego *universitas* (etimológicamente la palabra universidad significa “totalidad”, “compañía de gente, comunidad”), en donde se enseñaba por medio del método escolástico.

De acuerdo con Civarolo (2008), la *lectio*, la *quaestio* y la *disputatio* eran las formas de enseñanza por excelencia en esta época, fundamentadas en el método escolástico, el cual era un método de especulación teológica y filosófica, que tendía con la ayuda de conceptos filosóficos, a la penetración racional y a la sistematización de las verdades reveladas. La *lectio* fue un procedimiento introducido por San Agustín y consistía en la lectura de un texto o pasaje de la biblia por parte del maestro y su posterior e inmediato comentario. La *quaestio* surgió como consecuencia de la *lectio*, donde se presentaban proble-

mas o cuestiones relativas al sentido de los textos y a las interpretaciones que cabía dar del mismo. Y la *disputatio*, consistía en la interrogación sobre problemas no mencionados o no resueltos en el texto leído. Posteriormente se dividían las opiniones y se entablaba la disputa, esto con el fin de demostrar el dominio de los conocimientos adquiridos en la *lectio* y sus posibles aplicaciones.

Se tiene entonces que para la edad media, la especulación (y con ella la pregunta) era el método de enseñanza por excelencia en la universidad, con el cual se trataba de llegar al sentido verdadero de los textos y a la formación en los oficios. Si bien se enseñaba conforme se conocían las cosas, el interés en esta época era encontrar la verdad de los textos, por lo que la enseñanza superior quizás fue tomando el sentido de la certeza: en lo superior se enseña la verdad para encontrar la verdad.

Sin embargo, por esta misma época aparece la obra de Hugo de San Víctor (1096-1141) llamada "*Didascalicon*" (1120), la cual era un manual de teoría y método educativos.² En ella, este teólogo alemán expone una teoría educativa sencilla y clara, basada en un programa de estudios lo más completo posible (el *trivium* y el *quadrivium*³), el cual permitía alcanzar la sabiduría, por medio del conocimiento teórico y de un método para tratar estos conocimientos: en esencia el método era la lógica y la dialéctica.

Tal vez desde esta obra comienza a perfilarse el uso del término didáctica, portando el sentido de la enseñanza, pero además, va emergiendo explí-

citamente el vínculo entre los conocimientos y el método para tratar dichos conocimientos en la enseñanza superior, métodos que en esencia eran los métodos para acercarse al conocimiento. Al parecer los conocimientos que se enseñan en lo superior sí tienen un tratamiento, de lo que cabe preguntarse ¿para qué es ese tratamiento? Quizás, para facilitar su entendimiento y comprensión.

Ya en la edad moderna, a mediados del siglo XVI y principios del siglo XVII surge el concepto didáctica con la obra "*Didáctica Magna*" (1632) de Juan Amós Comenio (1592-1670), en la cual afirma en la prelación a los lectores que "Didáctica suena lo mismo que arte de enseñar. [...] Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica magna, esto es, un artificio universal, para enseñar todo a todos" (Prelusión "A los lectores", Comenio, 1971:7).

Comenio señala pues a la didáctica como un método universal de enseñanza, que como "artificio" tiene implícito un conjunto de preceptos para hacerlo bien. Así las cosas, el concepto didáctica surge en la modernidad, con un aire de normatividad de la enseñanza; tal vez, esta sea la razón para que en algunas ocasiones se la considere como una técnica de enseñanza. Pero es también de señalar que el sentido de método que porta el concepto didáctica presentado por Comenio, puede obedecer fundamentalmente a la obra de Francis Bacon y Renato Descartes, quienes introducen, por este tiempo, el concepto de método científico. Es esta época, la época de la revolución científica, donde se deposita la confianza en el conocimiento científico por los efectos transformadores que tiene sobre la sociedad. Por esta razón, el eje fundamental que sostiene la propuesta de Comenio es alrededor del método, como una manera de otorgar cientificidad a la enseñanza en la escuela y alcanzar los resultados esperados de la misma. Al parecer, la cuestión ahora no es el método para acercarse a los conocimientos ni para tratarlos, sino que se trata de un método para enseñar, "de tal manera que no pueda menos de obtenerse resultado", tal como lo expresaba Comenio.

2 De acuerdo con Bowen, "*Didascalicon*" es un vocablo genuinamente griego, *didaskalikon*, empleado por Platón con el significado de "instructivo" o "capaz de dar instrucción". El título completo de la obra de Hugo de San Víctor fue *Didascalion de studio legendi* (Del estudio de la enseñanza) (Bowen, 1979:102-103)

3 El *trivium* (tres vías) y el *quadrivium* (cuatro vías) hace referencia a las artes liberales, es decir a los estudios que, en la antigüedad y en la edad media, tenían como propósito ofrecer conocimientos generales y destrezas intelectuales antes que destrezas profesionales u ocupacionales. Del *trivium* hacían parte la gramática, la dialéctica y la retórica. Y del *quadrivium*, la aritmética, la geometría, la astronomía y la armonía.

Si bien, los postulados expuestos por el sacerdote checo en *“Didáctica Magna”* no llegan hasta la academia, nivel al que “debe reservarse el más elevado conocimiento y desarrollo de todas las ciencias y todas las superiores enseñanzas” (Comenio, 2007:178), Comenio considera que para los estudios académicos se necesitan “Profesores sabios y eruditos de todas las ciencias, arte, facultades y lenguas que se muestren como vivos repertorios y sepan comunicar a los demás toda su sabiduría [...]” (Comenio, 2007:178). Estas ideas las desarrolla ampliamente en la obra *“Pampedia”* (1642/1648) cuarta parte del *Tratado Universal para la Reforma de la Humanidad*.

Para Comenio, “la academia es: 1) Un concilio permanente de sabios. 2) Una colección de libros de toda especialidad que en cualquier caso se pueda consultar. 3) Un taller de sabiduría donde se trabaja con ejercicios serios, concretos y continuos” (Comenio, 1992:XII,§1), siendo el objetivo de la academia “el conocimiento puro de las cosas y el acercarse a la práctica” (Comenio, 1992:XII,§6) a través de “investigaciones y demostraciones pansóficas, (que no pueden ser contradichas) y además diacríticas” (Comenio, 1992:XII,§s.d).

De modo que la enseñanza de lo superior, para la edad moderna, se reafirma en su naturaleza académica, investigativa y profesionalizante, con un marcado carácter enciclopédico, sentido que se encuentra conforme a los ideales de la época trazados por la ilustración y la ciencia. Pero para Comenio, ¿cómo debía enseñarse en la academia? Al respecto afirma lo siguiente:

“El método ha de ser completo, uniendo el análisis, la síntesis y la síncretis. [...] El análisis consiste en dividir una cosa en todas sus partes; es el fundamento primero y más profundo de todo conocimiento. Las cosas antes de dividirse son indistintas y confusas no presentándose bien, sino perturbando a los sentidos y al entendimiento. Una vez se distinguen sus partes se produce luz. El análisis será triple: 1. La distinción o discrimi-

nación de un todo en relación a los otros todos. 2. La partición que separa o divide a un objeto en partes. 3. La distribución, que divide los objetos en especies. [...] La síntesis es la recomposición de las partes en un todo. Será verdaderamente ventajosa para consolidar el conocimiento de las cosas, si fuera verdadero. No hay utilidad alguna en las partes consideradas en sí mismas y no se entiende fácilmente para qué sirven; pero, vueltas a colocar en el orden debido y reunidas entre sí, muestran inmediatamente su utilidad y hasta muestran de manera evidente, cómo puede ser un reloj, primero descompuesto en sus partes y después reconstruido. [...] Finalmente, siendo la síncretis la comparación de las partes con las partes y de los todos con los todos, contribuye extraordinariamente al conocimiento de las cosas y lo aumenta hasta el infinito. Conocer las cosas una a una (como acostumbra a hacer el común de los hombres) es conocer una cosa en particular, pero lo que ilumina el entendimiento haciéndolo que se extienda por todas partes, es conocer la armonía y las proporciones comunes entre las cosas (Comenio, 1992:VII,§16).

La pretensión entonces de la academia en la modernidad, en tanto un “taller de sabiduría”, era dotar de un conocimiento enciclopédico a los estudiantes, es decir, del conocimiento de todas las ciencias, por medio del análisis, la síntesis y la síncretis de esos conocimientos, con el fin de de llegar al entendimiento de todas las cosas y de formar los sabios y eruditos que habrían de dirigir los destinos de la ciudad.

Se comprende entonces, que el método de enseñanza en la academia es el método para conocer las cosas, razón por la cual se necesitan profesores sabios y eruditos que se comporten como vivos repertorios del saber. Pero con Comenio, este método parece tener un tono diferente (podría ser ¿didáctico?) lo que da la impresión de ser un método que le facilita al estudiante acercarse al conocimiento.

Si bien, este método es el mismo para acercarse al conocimiento de las cosas, el método que propone este sacerdote checo posibilita el tratamiento del conocimiento mismo para facilitar su entendimiento. ¿Será por esto, que en la academia se necesitan profesores que sepan comunicar su sabiduría a los estudiantes? Y además ¿en qué podrá consistir ese tratamiento del conocimiento?

Posteriormente, los aportes respecto al método de enseñanza se hicieron principalmente desde la pedagogía y la filosofía sin acuñar explícitamente el concepto didáctica. Es así, como durante el siglo XVIII no se observa un uso amplio del concepto. Sólo a principios del siglo XIX reaparece muy tímidamente en la obra de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), *'Bosquejo para un curso de Pedagogía'* (1835) unido a la idea de instrucción educativa: para Herbart “la teoría de la instrucción se llama didáctica” (Herbart, s.f.:§44). Posteriormente, a finales del siglo, Otto Willmann (1839-1920) presenta una de sus obras más importantes: *'Teoría de la formación humana: la didáctica como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación'*, escrita entre 1882 y 1889, en donde la didáctica se entiende como la teoría de la formación. De modo que, durante el siglo XIX, en el concepto didáctica se van instalando los sentidos de la educación, la instrucción y la formación.

Las contribuciones hechas por estos filósofos alemanes respecto a la didáctica como teoría de la instrucción y de la formación, se enmarcaron en la escuela de manera general, siendo estas contribuciones válidas para todos los niveles de la educación. Sin embargo, en sus textos no se encuentra una referencia explícita a la enseñanza superior. Pero entonces ¿cuándo se vuelve de nuevo a la enseñanza de lo superior?

Es de señalar que por el tiempo en que Herbart hacía sus aportes a la didáctica desde el campo de la pedagogía, a principios del siglo XIX, es cuando se funda la Universidad de Berlín (1810), como respues-

ta al problema de satisfacer las necesidades de la sociedad en rápido proceso de cambio. Así, se propuso un tipo de institución que abarcara un margen más amplio de conocimientos, incluyendo sobre todo la ciencia, que denominaban “filosofía experimental”, surgiendo de este modo la universidad alemana, la cual fue una institución al servicio de la ciencia: la universidad es para buscar y transmitir la verdad por medio de la ciencia.

Es a principios del siglo XX, en el marco de la universidad alemana, cuando aparecen reflexiones en torno a la enseñanza superior, de donde van emergiendo términos como pedagogía universitaria, pedagogía académica y didáctica universitaria. Lo que se infiere de los textos a los que se tuvo acceso, es que son términos sinónimos para referirse a la enseñanza en el contexto de la universidad. Tal vez el término pedagogía universitaria tuvo un mayor uso, por estar la didáctica circunscrita a la pedagogía, tal como se veía anteriormente.

En 1906, Friedrich Paulsen (1846-1908), filósofo y pedagogo alemán, publica la obra *“The German Universities and University Study”* en donde reflexiona sobre la universidad. Por esta época, según Paulsen, comienza a manifestarse un interés por crear a la luz de la pedagogía una teoría general de la instrucción en la universidad, ya que si la pedagogía había sido de gran interés para la escuela, entonces también podría ser de interés para la academia (surgiendo posiblemente el concepto pedagogía universitaria o pedagogía académica). Y también se consideraba la creación de un instituto para la formación de maestros universitarios.

Estas propuestas fueron rechazadas por Paulsen por considerar, primero, la imposibilidad de crear una teoría “general” de la instrucción en la universidad, ya que en la universidad se trabajan con diversas materias que tienen métodos de investigación diferentes, porque para Paulsen, la enseñanza en la universidad debe seguir el método del saber que se enseña, para introducir al estudiante en di-

chos métodos. Entonces, pensar en la pedagogía universitaria o en una teoría “general” de la instrucción en la universidad, implica pensar en profesores que dominen todos los métodos de construcción de todos los saberes, situación imposible de alcanzar. Al respecto afirma Paulsen:

However, certain objections soon present themselves, first, against the theory, or university didactics, as much. There can be a theory of child-training, and also school-pedagogy and didactics because here we have to do with a problem identical in its fundamental principles: the same human nature, the same conditions of development, the same subjects of instruction, the same methods and means of instruction, the same difficulties, though in larger or smaller degree. In the university or in the universities we have to deal not with same abc, the same kinds of arithmetic, the same elementary grammars, but with the most diverse problems. One the one hand we have classical philology or Egyptology, on the other, mathematics or chemistry, anatomy or psychiatry; in the technical universities, mechanical engineering, on the one hand, metalurgy, etc. on the other. Each of the different sciences has not only a different subject-matter, but of the different methods of investigation, hence also different methods of instruction, for the real aim is to introduce the student into scientific research itself. Shall one “university-pedagogist” teach the methods of all the disciplines which are offered in the university? Well, the didacticus would have to be in possession of an astonishing amount of knowledge, in possession of an artificium omnes omnia docendi, for which old Raticius would have envied him (Paulsen, Thilly, & Elwang, 1906:222).

Y además, consideraba Paulsen que no era necesaria la creación de un instituto de formación de maestros universitarios porque el dominio de la materia, facultaba al profesor para enseñarla:

[...] only the masters of a science, the men who investigate and teach it, are fitted to teach the

art of university teaching in that branch [...] (Paulsen, Thilly, & Elwang, 1906:222).

Y agrega posteriormente, “Whoever wishes to learn the art of teaching, or to use the curious term, university-pedagogics, in classical philology or gynecology, will attend the classes of a mater in the art and will learn from him both the science and the art of teaching it, at the same time” (Paulsen, Thilly, & Elwang, 1906:223). Así, quien deseara aprender a enseñar un saber, debía aprender el saber y con ello, aprendía a enseñarlo. Tal vez, por esto, para Paulsen el profesor universitario tiene dos encargos: el de científico y el de profesor:

[...] the university professor has a double function to perform: he is both a scholar or scientific investigator and a teacher of knowledge. [...] It would accordingly be the ideal of the university teacher, on the one hand, to be an original thinker and a productive investigator within his particular field, and, on the other, to inculcate into the minds of his pupils the scientific spirit and to teach the most gifted ones among them to take part in the work (Paulsen, Thilly, & Elwang, 1906:163).

De este modo, el profesor universitario es un científico que trabaja con la materia que enseña pero además, estimula a los estudiantes para que adquieran el sentido de este saber, reafirmando el sentido académico de la enseñanza en la universidad. ¿Será entonces, que el asunto de la enseñanza superior es enseñar lógicas de pensamiento? ¿Será que cuando se dice que el método de enseñanza es el mismo método para acercarse al conocimiento, a lo que se hace referencia es a enseñar la misma lógica del método de saber? ¿Será que estas lógicas se transmiten por medio del diálogo? Pero también cabe preguntarse ¿Será que la enseñanza superior tiene unas particularidades que la hacen más específica, más especial?

Aunque para la época las discusiones se hacían en torno al concepto pedagogía universitaria, Paulsen consideraba este concepto impropio porque la

universidad no trata con la formación de los niños; por lo tanto se refería mejor a la didáctica universitaria, siendo quizás, el primero (o uno de los primeros) en referirse a este concepto. Decía Paulsen:

It is not to be denied that there is an art of university instruction, nor that different men possess and practice it in different degrees. Therefore the conclusion seems to suggest itself: hence there ought to be a theory of art and systematic training in the art, a didactic of university teaching –for I should prefer this term to the term pedagogy, as we are not concerned in the university with children and the education of children (Paulsen, Thilly, & Elwang, 1906:222).

A pesar del señalamiento de Paulsen, a favor del uso del concepto didáctica universitaria, durante la primera mitad de siglo XX el discurso de la pedagogía universitaria se siguió ampliando en el continente europeo y a apartir de la segunda mitad del siglo entró en América Latina. Es así como el jurista y filósofo español Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) publica en 1910 el libro *Pedagogía universitaria: problemas y noticias* el cual es un compendio de artículos y extractos que se refieren a ciertos problemas de la educación universitaria, a sus fines, sus instituciones, su estructura, sus métodos y otros aspectos más. Tal vez, la pretensión de este español con el libro era contribuir al esclarecimiento de algunos asuntos relativos a la educación superior. Una situación similar se presenta en América Latina, cuando el 1959, el mejicano Francisco Larroyo (1908-1981) publica el libro *Pedagogía de la enseñanza superior: naturaleza, métodos y organización*. Lo propio se observa en la Universidad de Buenos Aires (Argentina), cuando en 1958 se crea el Departamento de Pedagogía Universitaria. Y en 1963, la Universidad de San Carlos de Guatemala, publica el libro *Principales problemas de la pedagogía universitaria*. Poco a poco entonces, el discurso de la pedagogía universitaria se va difundiendo en América, con el sentido de ser una teoría de la enseñanza superior.

Mientras a principios del siglo XX se hablaba de la pedagogía universitaria, por la misma época

(en 1904), William Rein (1847-1929) se refería a la didáctica especial. De acuerdo con Fernando de los Ríos, este discípulo de Herbart dividió la didáctica en general y especial: “la primera trata del plano de la enseñanza y del procedimiento de la misma, [mientras que] la didáctica especial trata de la enseñanza de las especialidades” (Ríos, 1997:60). Tal vez, esta división obedece al vínculo que se fue estableciendo entre los contenidos a enseñar y los métodos de enseñanza, considerándose el método de enseñanza el método de construcción de los conocimientos. Pero dado que cada área de conocimiento tiene su propio método, fue necesario pensar en una didáctica especializada para cada una de ellas, surgiendo de este modo la didáctica de las matemáticas, de las lenguas, de las ciencias, de la música, entre otras. Estas didácticas especiales o especializadas –como se denominaron posteriormente– fueron consideradas por Herbart como metodologías. Hoy en día se catalogan como didácticas específicas.

Si bien, el interés por la didáctica especial surge en el marco de la formación de los maestros de escuela, después de la mitad del siglo XX, el concepto didáctica especial estableció un vínculo con la enseñanza superior, en la medida en que su ámbito ya no se limitó a las materias de estudio, sino que abarcaron a los sujetos y ambientes de la enseñanza. Al respecto dice Bolívar:

[...] se suele distinguir, de una parte, la *didáctica general* (“*Allgemeine Didaktik*”) como el estudio del proceso de enseñanza en general en el marco de la institución escolar, de la *didáctica especial* (“*Spezialdidaktiken*”) diferenciada según los tipos de escuela, la edad o características particulares de un grupo de alumnos o los campos específicos de contenido (materias disciplinares). En este sentido, las *didácticas específicas* (“*Fachdidaktik*” o didácticas de los contenidos disciplinares) forman parte, relevante y diferenciada, de la didáctica especial (Bolívar, 2005:10).

Así, la didáctica universitaria es considerada actualmente como una didáctica especial que se circunscribe a los procesos de enseñanza en el nivel superior de la educación, pero que se sirve –cuando es necesario– de la didáctica general y de las didácticas específicas para comprender su objeto de estudio (Camilloni, 2008a:23).

Podría decirse entonces, que a partir de 1970 se comienza a ver un interés por conceptualizar en torno a la didáctica universitaria. Es así como Dámaris afirma que “[...] la didáctica universitaria puede conceptuarse como una didáctica especial comprometida con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función de las exigencias del contexto socio-político” (Dámaris, 1999:5). Por su parte, Menin la define como “[...] un cuerpo de teorías y métodos destinados a estudiar y resolver una variada gama de problemas –de origen individual, grupal e institucional– relacionados con la conducción del proceso de aprendizaje que realiza el adulto joven, a partir de un cierto período de escolarización previa, en la Universidad o institución equivalente. [...]” (Menin, 2001:19). Y Zabalza se refiere a la didáctica universitaria “como un tipo de conocimiento del trabajo de los profesores, en los cuales vamos a intentar resolver los problemas prácticos que tengamos, que pueden ser ideas más generales sobre el conocimiento didáctico y lo que son las ideas más concretas sobre cada una de las disciplinas, lo que en la literatura y en el contexto universitario se llama las didácticas especializadas” (Zabalza, 2005:21). Así pues, el concepto didáctica universitaria guarda el sentido de ser la práctica de la enseñanza en la universidad pero a la vez, es un cuerpo teórico que estudia los problemas referentes a la enseñanza en este nivel de educación, con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Pero no solamente la conceptualización en torno a la didáctica universitaria se ha hecho desde esta didáctica especial, como los trabajos de Álvarez (1999) y González (2006b). Aportes importantes

desde la didáctica general también han contribuido a la comprensión e interpretación de la enseñanza superior. En este plano se encuentran los aportes de Tomaschewsky (1966), Danilov (1968), Not (1992), Litwin (1997) y Camilloni (2008b).

En 1966, Karlhein Tomaschewsky publica el libro *“Didáctica General”*, el cual constituye un primer intento de presentar la didáctica sistemática en la República Democrática Alemana, siguiendo la tradición de Willmann y Diesterweg. Aunque para Tomaschewsky la didáctica es un campo de la pedagogía, la didáctica debe investigar de manera independiente los problemas de la instrucción y la educación que se presentan en la clase; ganando así un espacio científico que aleja a la didáctica del carácter normativo con que surgió.

Con los aportes de Tomaschewsky el concepto didáctica trasciende el problema del método y del contenido (relación que se estableció de manera reiterada en el pasado) y se consideran otros elementos como los fines y objetivos de la enseñanza, las leyes y principios del proceso y los contenidos, la organización y los medios que deben ser utilizados en clase (Tomaschewsky, 1966:23-24). Estos elementos relacionados de manera sistemática le imprimen entonces a la didáctica el sentido de proceso, es decir, hacen pensar la enseñanza como algo progresivo, secuencial y dinámico.

De modo, que estas contribuciones en el contexto de la enseñanza superior, llevan a comprender que el concepto didáctica universitaria no se agota en ser la teoría y la práctica de la enseñanza superior, sino que avanza a considerarla como un proceso de naturaleza sistémica y sistemática donde se relacionan diferentes elementos –como principios, objetivos, contenidos, métodos, formas y medios-, que posibilitan el tratamiento didáctico de los conocimientos.

Por la misma época, se publica el libro *El proceso de enseñanza en la escuela* (1968) del pedagogo soviético Mikhail Aleksandrovich Danilov, quien claramente sigue la línea trazada por el pensamiento

alemán. Para Danilov es un encargo de la didáctica el descubrir las condiciones y leyes del proceso didáctico, para darle un orden a la enseñanza, y de esta forma organizar certeramente la labor del maestro en la clase (Danilov, 1968:14). Dado que desde esta mirada, el interés de la didáctica es otorgarle un orden a la enseñanza, Danilov argumenta que este orden se alcanza cuando hay una estrecha relación entre la asignatura, la enseñanza y el estudio: “cuando la asignatura, es acertadamente interpretada por el profesor, da lugar a determinados procedimientos de enseñanza, los cuales, a su vez, organizan el estudio de los escolares, proporcionándoles condiciones favorables para ello” (Danilov, 1968:57). ¿Será entonces, que el tratamiento didáctico de los conocimientos se deriva de la interpretación que realiza el profesor de dichos conocimientos? Es decir ¿el tratamiento didáctico de los conocimientos responde a la puesta en práctica del saber que enseña el profesor pero en el contexto de la didáctica? Todo parece indicar que sí.. Tal vez por esto, desde los inicios de la enseñanza de lo superior, el método para enseñar se corresponde con el método para acercarse al conocimiento.

En esta medida, el concepto didáctica universitaria no considera el profesor sólo en relación con las prácticas de enseñanza, sino en relación con los saberes que enseña. Situación que se había puesto de manifiesto anteriormente con los aportes de Paulsen, quien se refería al doble encargo del docente universitario: ser profesor y ser científico. Pero en este caso, no es suficiente con poseer el conocimiento para enseñarlo sino que se requiere además, interpretarlo y establecer relaciones entre los elementos del proceso de enseñanza para dar un tratamiento didáctico a esos conocimientos y facilitarle al estudiante la comprensión e introducción en la lógica de dichos conocimientos.

Entonces, con las contribuciones de Tomaszewsky y Danilov, el concepto didáctica universitaria guarda el sentido de ser una teoría y una práctica sistemática y sistémica de la enseñanza a nivel su-

perior que busca dotar de un orden al proceso didáctico llevado a cabo en la clase –entendida la clase como la interacción del profesor y el estudiante para la asimilación consciente de los contenidos, es decir, de los conocimientos, habilidades y valores. El dotar de un orden el proceso didáctico lleva además, el sentido de la planificación lógica de la enseñanza que responde a la interpretación que hace el docente del método para acercarse al conocimiento para plasmarlo didácticamente en el modo de enseñar. Se trata pues de una acción reflexionada y deliberada del docente universitario para introducir al estudiante en la lógica del contenido, por lo que requiere de un conocimiento en didáctica y en el saber que enseña.

Tal vez, la línea propuesta por los alemanes es retomada posteriormente por el pedagogo cubano Carlos Álvarez de Zayas, quien presenta en su libro “*La escuela en la vida: didáctica*” (1999) una sistematización de la teoría didáctica manifiesta en los principios, leyes y componentes de la didáctica. Álvarez expone que “mientras la pedagogía estudia todo tipo de proceso educativo, en sus distintas manifestaciones, lo más general, la didáctica atiende sólo al proceso docente-educativo, un proceso en particular, más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos, por personal especializado: los docentes y en un espacio determinado: la institución docente” (Álvarez & González, 2000:19).

A diferencia de los otros autores, para Álvarez el objeto de estudio de la didáctica es el proceso docente-educativo, el cual es definido como el “proceso formativo escolar que del modo más sistémico se dirige a la formación de las nuevas generaciones y en él el estudiante se instruye, desarrolla y educa” (Álvarez, 1999:11). Este proceso se diferencia del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que además de contener la enseñanza, el aprendizaje y la materia de estudio, incluye también el contexto en el cual se da la formación, es decir, el encargo social que se le ha hecho a la institución educadora. En un sentido

complementario, Díaz Barriga afirma que la didáctica “antes de ser una forma instrumental de atender el problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con el momento social” (Díaz, 1992:14).

Así pues, se puede interpretar que la didáctica universitaria no se limita a estudiar el proceso docente-educativo, sino que se proyecta como el vínculo entre el contexto y la universidad para favorecer la formación de los estudiantes. De modo tal, que se podría pensar que en las entrañas del concepto también habita el sentido de la sociedad, ya que es ella quien dirige el proceso al plantear las demandas de formación y además, es a la sociedad a donde se dirigen los profesionales e investigadores formados.

Entonces, se va notando a lo largo de la aproximación histórica que en el concepto didáctica universitaria subyace un sentido de síntesis, es decir, la didáctica universitaria en tanto una práctica, es una creación del docente (que conjuga el saber disciplinar con el saber didáctico) para posibilitarle al estudiante asimilar y adquirir la lógica del conocimiento. En este sentido se encuentran los aportes de las pedagogas argentinas Edith Litwin y Alicia de Camilloni. Para Litwin la didáctica es la teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben (Litwin, 1996:94; Litwin, 1997:38). Con Litwin se desarrolla el concepto prácticas de enseñanza entendidas como la estructuración particular que hace cada profesor de la enseñanza, las cuales responden a una identificación ideológica dada por el contexto social e histórico en que suceden (Litwin, 1996:94). La didáctica ni como teoría ni como práctica se orienta a la definición e implementación de normas, sino a las configuraciones didácticas: a la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento (Litwin, 1997:97) y esta manera particular de configurar la clase, se corresponde con la lógica de la didáctica y con la lógica del saber que enseña. Desde esta perspectiva, se entiende entonces que el dominio de la didáctica

universitaria, no es la enseñanza superior en general, sino las prácticas de enseñanza que exhibe el docente universitario para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes. ¿Podrá comprenderse entonces, la didáctica universitaria como una interpretación del saber?

En un sentido complementario, afirma Camilloni: “frente a un discurso preñado de reglas, como es el discurso didáctico, el intérprete, sujeto y destinatario a la vez, debe penetrar a través de los contenidos manifiestos, para construir su significado teórico-práctico, en términos que le permitan iluminar la situación particular y la interpretación que de ella se hace” (Camilloni, 1998 citado por Camilloni, 2008b:57), haciendo del modo de enseñar una interpretación que el profesor realiza del saber didáctico. Si bien, Danilov ya había introducido la consideración del profesor como un intérprete del saber que enseña, con Camilloni se resalta la capacidad del profesor para interpretar además, el saber didáctico, es decir, la teoría en didáctica para realizar una buena práctica de enseñanza. Con lo que se reafirma el sentido de la didáctica universitaria sobre el dominio del saber que se enseña y de la teoría didáctica, para crear, como síntesis, un modo de enseñar, una configuración didáctica. Ya lo decía Camilloni: “la didáctica como una síntesis” (Camilloni, 2008a:30).

Pero bueno, esta disertación ha llevado a comprender el concepto didáctica universitaria como una síntesis del profesor que, como académico, plasma la interpretación que ha hecho del método para acercarse al saber y del método de enseñanza. Pero ¿en dónde ha quedado el sentido del diálogo que venía de tiempo atrás? Porque esta síntesis es para comunicarla a otros.

En este sentido, Louis Not presenta su postura frente a la enseñanza dialogante. Para Not, la enseñanza dialogante es una característica de la formación en segunda persona, en donde el profesor debe comunicar al estudiante la información que aportan los textos para que éste –el estudiante- obtenga el conocimiento. Dice Not: “[...] la ense-

ñanza dialogante se obliga, por definición, a comunicarle las informaciones que le son necesarias [al estudiante] y que no puede encontrar solo” (Not, 1992:84). De modo que las informaciones necesarias para el estudiantes están contenidas en la síntesis que crea el docente universitario, que al ser comunicadas a través del método de enseñanza, le posibilitan al estudiante alcanzar el conocimiento. No son transmitidas sino comunicadas, son dialogadas. Pero la comunicación de los conocimientos implica una transformación de ellos para poder posibilitar su entendimiento y su comprensión. Es claro que los conocimientos no se transforman ni en su lógica ni en el sentido que portan, porque el encargo de la didáctica universitaria, como se veía desde Paulsen, es introducir al estudiante en la lógica de los conocimientos. Entonces, ¿en qué consistirá la transformación de los conocimientos? ¿será en la manera de expresión, es decir, en su lenguaje? Posiblemente, porque si la comunicación se constituye en un eje cardinal de la didáctica universitaria, se requiere de un lenguaje compartido para entender y comprender las cosas.

El sentido que se va instalando en el concepto didáctica universitaria respecto a la comunicación, es abordado por la pedagoga colombiana Elvia María González Aguelo, quien plantea la didáctica universitaria como traducción, que en tanto una síntesis, posibilita la comunicación de los conocimientos. Es decir, la comunicación de los conocimientos en la enseñanza superior implica un proceso de traducción de lenguajes, un proceso para develar los sentidos de ellos que en medio del diálogo posibilita el entendimiento y la comprensión de los mismos. Al respecto afirma:

el saber sabio es un discurso técnico que suele comunicarse mediante un lenguaje científico. [...] Cada enunciado en el lenguaje científico porta símbolos, signos que son en el lenguaje científico y significan en el lenguaje científico. El sujeto que se acerca a las ciencias necesita traducir los símbolos a partir de su lenguaje cotidiano para comprender lo simbólico del lenguaje científico y dotarlo de su significado” (González, 2006:94).

Así pues, la enseñanza superior es una traducción de lenguajes que realiza el docente universitario para que el lenguaje en que están expresados los conocimientos sea entendible y comprensible por los estudiantes.

De esta forma, se plantea al profesor universitario como quien recontextualiza y reconceptualiza los textos científicos para que el estudiante pueda acceder al sentido de ellos, vinculando la didáctica universitaria con la traducción. Esto lo que entraña es una capacidad creativa o de síntesis del profesor, tal como se verá en la aproximación histórica al concepto traducción.

Entonces, para González, “la didáctica [...] necesita *traducir* el discurso bien sea científico, técnico, tecnológico o artístico, sobre los cuales están diseñados los currículos para educar las nuevas generaciones. [...] Fundamentada en el proceso hermenéutico, [la didáctica] posibilita la traducción del saber sabio” (González, 2006b:95). Porque para González, la hermenéutica es traducción. Y con la traducción, lo que se pretende es hacer comprensible un texto que está en un lenguaje extraño. Así, la didáctica universitaria atiende a un problema de entendimiento y comprensión de lenguajes.

De modo que la síntesis que crea el docente universitario a partir de la interpretación que hace del saber disciplinar y didáctico y que se plasma en el método de enseñanza, da cuenta de la traducción que ha hecho el docente para posibilitarle al estudiante, en el marco de la comunicación, el entendimiento y la comprensión del saber.

Así las cosas, esta aproximación histórica al concepto didáctica universitaria, hacen manifiesta una diversidad de sentidos que a través del tiempo se han ido incorporando al concepto en la búsqueda de su mejor comprensión. Sin embargo, este entramado, hace posible develar y a la vez, construir un sentido común que permita dar respuesta a la pregunta ¿Qué es didáctica universitaria?

En síntesis, se comprende el concepto didáctica universitaria como una didáctica especial que se circunscribe a los procesos de enseñanza en el nivel superior de la educación para la formación de profesionales e investigadores. Como teoría es un cuerpo teórico que estudia los problemas relativos a la enseñanza superior con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes. Y como práctica es una traducción que crea el docente universitario para comunicar el sentido de los conocimientos que están expresados en un lenguaje extraño, con el fin de posibilitar el entendimiento y la comprensión de dichos conocimientos. En tanto la didáctica universitaria es una traducción, es a la vez un proceso que interrelaciona sistemática y organizadamente los elementos del proceso de enseñanza, para posibilitar dicha traducción y comunicación de los conocimientos en un lenguaje comprensible para los otros. La interrelación de los elementos

del proceso conduce a una creación del docente, que en tanto síntesis, lleva el sentido del método con que se construyó el saber que se enseña y el sentido de la teoría didáctica. Por esto, la didáctica universitaria también es una interpretación, es decir, una puesta en práctica del saber, tanto disciplinar como didáctico que se comunica en la clase. Razón por la cual, este proceso sistémico debe ser dirigido por docentes con una sólida formación, no sólo en los conocimientos científicos y artísticos propios del saber, sino también en los aspectos correspondientes a su didáctica y al manejo de las diversas variables que caracterizan la enseñanza. Es decir, el profesor universitario es un académico (profesional e investigador) en un área del saber que asume un papel activo y reflexivo frente al saber disciplinar y frente a las prácticas de enseñanza para la formación de otros profesionales e investigadores.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. M. (1999). *La escuela en la vida: didáctica* (3° ed.). La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. M., & González Agudelo, E. M. (2000). El modelo pedagógico de los procesos conscientes. *Revista Cintex*, 8, 18-24.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-39 [Fecha de consulta: 22 de septiembre de 2009]: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>.
- Bowen, J. (1979). *Historia de la educación occidental. Tomo II*. Barcelona: Editorial Herder.
- Calderón, K. (2001). *La didáctica hoy: concepciones y aplicaciones*. San José (Costa Rica): EUNED.
- Calderón, H., & González, E. M. (2006). Acerca de dónde enseñaron Sócrates, Platón y Arstóteles o sobre el silencio en los espacios dialogantes. *Uni-pluri/versidad*, 6 (1), 41-46.
- Civarolo, M. M. (2008). *La idea de didáctica: antecedentes, génesis y mutaciones*. Bogotá: Magisterio.
- Colis, E. (2008). Problemas de la enseñanza y propuestas a través del tiempo. En A. de Camilloni, *El saber didáctico* (págs. 71-124). Buenos Aires: Paidós.
- Comenio, J. A. (1971). *Didáctica Magna* (2° ed.). Madrid: Reus S.A.

- Comenio, J. A. (2007). *Didáctica Magna* (17° ed.). México: Editorial Porrúa.
- Comenio, J. A. (1992). *Pampedia: Educación Universal*. Valladolid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Dámaris, H. (1999). La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 1-10 [Fecha de consulta: 18 de mayo de 2010] de: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>.
- Danilov, M. A. (1968). *El proceso de enseñanza en la escuela*. México: Grijalbo.
- Camilloni, A. de. (2008a). Didáctica general y didácticas específicas. En A. de Camilloni, *El saber didáctico* (págs. 23-39). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. de. (2008b). Los profesores y el saber didáctico. En A. de Camilloni, *El saber didáctico* (págs. 41-60). Buenos Aires: Paidós.
- De los Ríos, F. (1997). *Obras completas III: escritos breves*. Barcelona: Anthropos. [Fecha de consulta: 18 de julio de 2010] de: http://books.google.com.co/books?id=mDKzZjNJYpSc&pg=PA60&dq=REIN+DIDACTICA&hl=es&ei=TX1ETPefGYP58Aa77ekO&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=oCC8Q6AEWAQ#v=onepage&q&f=false.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz, Á. (1992). *Didáctica: aportes para una polémica* (2° ed.). Argentina: Rei Argentina S.A.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. España: Ariel.
- Giner, F. de los (1910). *Pedagogía universitaria: problemas y noticias* (2° ed.). Barcelona: Manuales Soler.
- González, E. M. (2006). ¿Cómo la didáctica puede traducir los saberes? En *Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria* (2° ed., págs. 94-97). Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Herbart, J. F. (sin fecha). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Heursen, G. (1993). Didácticas de las áreas. En W. Kuper, *Currículo y didáctica general: contribuciones de la pedagogía alemana* (págs. 145-160). Quito: ABYA-YALA. [Fecha de consulta: 18 de julio de 2010] de: http://books.google.com.co/books?id=8ziBUsuevsEC&pg=PA211&dq=DID%C3%81CTICA+ESPECIAL&hl=es&ei=mnnpETl3dKsGB8gaQnli1Cg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=oCEIQ6AEwBTgK#v=onepage&q=DID%C3%81CTICA%20ESPECIAL.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. de Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. México: Paidós.

Martínez, A. (2003). El método escolástico: desarrollo histórico y evolución doctrinal. *Pensamiento*, 59 (225), 431-452.

Menin, O. (2001). *Pedagogía y universidad: currículum, didáctica y evaluación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.

Paulsen, F., Thilly, F., & Elwang, W. (1906). *The german universities and university study*. New York: Bibliolife Network. [Fecha de consulta: 13 de julio de 2010] de: http://books.google.com.co/books?id=UYbg8-O8AQ5C&printsec=frontcover&dq=friedrich+paulsen&hl=es&ei=Who-TKrTFsP6lweFrNX4BQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-preview-link&resnum=2&ved=0C.

Platón. (2005). *Diálogos de Platón: Apología de Sócrates*. Bogotá: Ediciones Universales.

Tomaschewsky, K. (1966). *Didáctica General*. México: Grijalbo.

Voltaire. (1976). *Diccionario filosófico*. España: Akal.

Willman, O. (1947). *Teoría de la formación humana: la didáctica como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación*. Madrid: CSIC.

Zabalza Beraza, M. Á. (9 de Febrero de 2005). *Didáctica universitaria. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana (Cali)*. [Fecha de consulta: 11 de octubre de 2007] de: www.portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Didactica/DIDACTICAUNIVERSITARIA.pdf