

MÓNICA MORENO TORRES*

EL CONTROVERTIDO DESARROLLO DE LA DIDÁCTICA GENERAL, LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS Y SU APOORTE A LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

Resumen

El artículo presenta seis enfoques y corrientes que rescatan la historia de la didáctica y expresan, sin abandonar sus presupuestos teóricos –en especial los aportes de Klafki–, las tensiones y los debates que se viven al interior de la didáctica general y las didácticas específicas. Al final de cada enfoque aparecen unas conclusiones preliminares que pretenden poner en diálogo el intertexto de la investigadora con los planteamientos de cada autor (a). Dado que el estudio y la formulación de un proyecto implican un proceso de comprensión e interpretación, esta investigación tiene un enfoque hermenéutico que busca elucidar la pregunta orientadora: ¿Cómo interviene la hipótesis abductiva en el diseño y evaluación de una estrategia didáctica interesada en el análisis de relatos enigmáticos y la formación de maestros investigadores?

Palabras clave: *Didáctica formativa, pedagogía crítico-constructivista, didáctica formativa, didáctica global, didácticas especiales, transposición didáctica, configuraciones didácticas, proyecto didáctico de investigación.*

THE CONTROVERSIAL DEVELOPMENT OF GENERAL DIDACTICS, OF SPECIFIC DIDACTICS AND ITS CONTRIBUTION TO THE UNIVERSITY DIDACTICS

Abstract

The article presents six approaches and tendencies that rescue the history of didactics and express, without abandoning its theoretical presuppositions – especially the contributions of Klafki –, the tensions and the debates that live into the general didactics and the specific ones. At the end of each approach, some preliminary conclusions appear which intend to put into dialogue the investigator's intertext with the proposals of each author. This investigation has a hermeneutic point of view, which seeks to elucidate the guiding question: ¿How the abductive hypothesis mediates in the design and evaluation of a didactic strategy interested in the enigmatic analysis of stories and the formation of researcher teachers?

Key words: *Formative didactics, critical-constructivist pedagogy, global didactics, special didactics, didactics transposition, didactic configurations, didactic investigation project.*

* Magíster en Literatura colombiana, Doctoranda en Educación. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. mtorres@ayura.udea.edu.co

Texto original recibido: 12-02-08 y aprobado: 23-04-08

INTRODUCCIÓN

El presente texto hace parte de la primera fase del proyecto de tesis doctoral: Diseño y evaluación de una estrategia didáctica basada en la *hipótesis abductiva* aplicada a relatos enigmáticos para potenciar la formación de maestros investigadores en la educación superior. Esta fase adelanta un acercamiento histórico-hermenéutico a los conceptos del marco referencial de la investigación, en tanto proyecto hermenéutico.

Cada uno de los textos está sujeto al análisis, pero a su vez, cada uno está en el todo que se pretende interpretar y que se enriquece desde lo individual, dando claridad a la estructura circular. En este caso, el estado de la discusión le permite al hermenéuta avanzar en la comprensión e interpretación de la estrategia didáctica como parte de ella y ésta a su vez facilitará su diseño y evaluación.

DE LA DIDÁCTICA NORMATIVA A LA DIDÁCTICA FORMATIVA

Durante la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI, Wolfgang Klafki (1927)¹ propuso ampliar la discusión en relación con las ciencias del espíritu al plantear la existencia de una ciencia de la educación crítico-constructivista en la que tendría lugar una *didáctica formativa* (RUNGE, 2007:2). Desde esta perspectiva, la educación tiene un compromiso

¹ Klafki es considerado uno de los pedagogos más importantes de la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Fue discípulo de Erich Weniger (1894-1962), pedagogo social y teórico de la formación quien consideró que los presupuestos de la didáctica no podían ser abstractos debido a su relación con la educación. También fue alumno de Theodor Litt (1880-1962), pedagogo y fundador de la pedagogía dialéctico-reflexiva que se apoyó en la filosofía hegeliana. Klafki amplió las reflexiones de la pedagogía de las ciencias del espíritu al formular la teoría de la formación categorial y la didáctica, de donde surge su intento por integrar ambas tendencias (Runge, 2007:1).

con la sociedad y con los sujetos que se forman en su interior. Este propósito se expresa de un modo científico y empírico ya que una pedagogía crítico-constructivista además de convertir los problemas clave de la contemporaneidad en objeto de reflexión crítica, también debe proponer alternativas que contribuyan a la apropiación y creación de nuevas experiencias para los individuos.

Teniendo en cuenta que éstos hacen parte de una sociedad real y que no pueden ser excluidos del derecho a la educación, es necesario brindarles igualdad de oportunidades, con lo que se aplicaría la consigna de "educación para todos". Igualmente, en la pedagogía crítico-constructivista la idea de "íntegra" a la que se refiere Comenio, se entiende como la posibilidad que tiene la educación de promover el desarrollo de competencias e intereses variados en el joven individuo.²

De esta manera, a finales de la década de los años cincuenta y comienzos de los sesenta, Klafki comenzó a formular una didáctica teórico-formativa en la que, como una de sus tareas fundamentales, conceptualiza la necesidad de que el maestro explore el aspecto formativo en los contenidos de la ciencia. Se trata de la pregunta por el *sentido* que tiene para el educando el contenido, el cual debe estar articulado a su proceso formativo y a la posibilidad de brindarle experiencias vitales. Así, la construcción de sentido es entendida a partir de un proceso hermenéutico en el que tienen lugar la comprensión y la capacidad de apropiación del contenido por parte del educando.

En este sentido, la teoría de la formación categorial surge en contraposición a un

² Esto quiere decir que la idea de aprendizaje adquiere nuevas dimensiones al incluir un interés por potenciar en el educando lo cognitivo, lo social y lo emocional, enfoque que se contrapone a la idea de resultados y productos, pues aquí el proceso de formación del individuo retoma algunas ideas de la ilustración como la emancipación del hombre y la búsqueda de su mayoría de edad, en donde tiene lugar la autonomía y la responsabilidad social.

modelo funcional y objetivista, ya que en este enfoque los contenidos culturales se despojan de su historicidad y se rodean de un halo de misterio que los hace incuestionables, dejando de lado los criterios pedagógicos que hacen parte de la didáctica.

Ahora bien, a la pregunta por el sentido de los contenidos se une el emplazamiento por la apropiación de los contenidos culturales mínimos en los estudiantes. La respuesta a este cuestionamiento surge en la didáctica formativa con una advertencia que desmitifica los malos entendidos con relación al método y a la metodología en la construcción de una propuesta didáctica, pues para Klafki "los métodos sólo se pueden esbozar y valorar si ya ha habido decisiones didácticas previas".

Desde esta perspectiva, las tres dimensiones pedagógico-didácticas hacen que el educador adelante una planeación didáctica que supere la objetividad de las ciencias, al proponerle una selección de los contenidos desde un enfoque formativo. Unido a la planeación, el docente debe realizar un análisis didáctico que incluya cinco preguntas básicas que le lleven a cuestionar los contenidos de un modo crítico.³

Para esta planeación de la enseñanza, las preguntas didácticas se podrían reagrupar a partir del siguiente esquema: un contexto de fundamentación, en el que surja el interrogante por la importancia de los contenidos para el presente y el futuro del educando, su relación con el proyecto educativo de la institución y

³ Para una mayor ampliación del conjunto de preguntas recomendadas por Klafki se debe leer el artículo: "Aspectos fundamentales de la pedagogía crítico-constructiva y de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki" (Documento en preparación) de Andrés Klaus Runge Peña. Este material hace parte del *Módulo 1. Panorámica de la Ciencia de la Educación o Pedagogía Alemana*, preparado por el profesor Runge para el curso de Teoría 1 del Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2007, p. 1-12.



el proceso de enseñanza; una estructuración temática, en la que debe incluirse la indagación por las metas parciales y sociales de aprendizaje unidas a las probabilidades de su comprobación; la determinación de las posibilidades de acceso y de presentación, en donde se interroga la accesibilidad que tienen los estudiantes al contenido cuando el docente utiliza una serie de medios didácticos; y, por último, la *estructuración metódica* que no se realiza antes o después de la planeación, pues la relación entre didáctica y metódica es dinámica y de complementariedad.

Del enfoque anterior es importante rescatar varios elementos: su ruptura con la didáctica normativa, la superación de la relación directa entre la disciplina científica y el método y, finalmente, la presentación de una serie de preguntas didácticas que se convierten en detonadores abductivos de una didáctica formativa posiblemente inexplorada.

DE LA DIDÁCTICA FORMATIVA A LA DIDÁCTICA GLOBAL

Posiblemente este llamado de Klafki es compartido por Camilloni (2001:22) cuando dice que para algunos teóricos la didáctica estaba mejor delimitada en el siglo XVII que en nuestros días, debido a los cuestionamientos que se ciernen sobre su objeto de estudio y su carácter subsidiario de otras disciplinas y ciencias. Esto se expresa en las voces de quienes se preguntan si se trata de una



teoría de la enseñanza en la búsqueda de un estatus epistemológico y empírico, o si más bien sus postulados son una extensión de la psicología educacional.

La falta de fronteras entre la didáctica y otras disciplinas ha convertido al aprendizaje en la categoría organizadora del proceso educativo, hasta el punto de reducir la enseñanza al desarrollo de estrategias cognitivas. Pero si bien el interés del teórico y del maestro por el proceso cognitivo del estudiante es importante, el predominio del aprendizaje sobre la enseñanza presenta algunos problemas que no dejan de ser interesantes para el debate en cuestión.

Algunos de ellos se pueden analizar a partir de los siguientes supuestos: el aprendizaje depende de la enseñanza; una buena enseñanza depende del dominio que tenga el maestro de los procesos de aprendizaje; los problemas de la enseñanza pueden ser tratados a partir de la psicología del aprendizaje; en el currículo se concentra la temática didáctica; la didáctica es una consecuencia directa y lógica de un modelo psicológico. Estas afirmaciones nos devuelven a una didáctica prescriptiva al desembocar en una visión unívoca de las ciencias que considera a la psicología educacional como el paradigma a partir del cual la didáctica podría encontrar su estatuto de científicidad.

En relación con el diálogo de saberes por el que propugna la pedagogía como un campo plural y abierto, es dable reconocer la presencia de algunos estudios antropológicos y sociológicos a las ciencias de la educación. En efecto, cuando la antropología estudia el contexto escolar, la sociedad y sus relaciones con la cultura institucional, el maestro puede ampliar el análisis didáctico dando sentido a una de las cinco dimensiones de la planeación para la enseñanza propuesta por Klafki.⁴

⁴ Nos referimos al *contexto de fundamentación*, de donde surge el interrogante por la pertinencia del contenido en relación con el presente y el futuro del educando y el proyecto educativo de la institución.

Igualmente, el análisis didáctico también puede fortalecerse con los aportes de la sociología de la educación. En este caso, para Lenzen (1996:10) la interpretación de la realidad exige su crítica, por tanto, dicho cuestionamiento debe relacionarse con las intenciones educativas y no sólo con la realidad "luego de que ya hubiera tenido lugar el proceso educativo".⁵ Por ello, cuando Camilloni dice que el problema de otros estudios en el análisis didáctico no reside en su existencia, sino en las dificultades que presenta la utilización de los hallazgos en la escuela y en la teoría de la enseñanza, considero que esta dificultad podría superarse con una acción educativa orientada a la creación de programas para la formación continua de los docentes en los que se analicen los problemas teórico-prácticos a los que se enfrenta su saber pedagógico y didáctico.

A estos retos de la didáctica se unen los problemas de frontera que son estudiados por las comunidades científicas y tienen un efecto sobre la aldea global al borrar los límites entre las ciencias, las disciplinas, las artes, la técnica y la tecnología. Se trata de la creación de *áreas de frontera* a partir de las cuales comienzan a circular saberes y discursos que borran las fronteras nacionales y ubican los problemas de las disciplinas

⁵ En lugar de una sociología de la educación, Lenzen se ubica en la concepción de una ciencia crítica de la educación capaz de identificar las potencialidades y las limitaciones de la investigación social. En relación con los límites, hay que señalar que en la segunda mitad del siglo XX, cuando la sociología empírica se independizó de la pedagogía, sus planteamientos se contrapusieron a la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. Dicha oposición se expresa en la problemática valorativa cuando esta ciencia separa el análisis en y sobre la verdad empírica, de la verdad que interviene en la realidad educativa, ya que este procedimiento podría tener un efecto contrario al esperado por el sociólogo educativo. Es decir, una cosa son los hallazgos de la sociología desde el punto de vista objetivo, y otra la manera como éstos son interpretados y trasladados al campo de la educación.

en un diálogo inter, trans y multiprofesional en el que sus "límites son difíciles de sostener".

En resumen, de la didáctica global es importante reconocer: su preocupación por las rupturas epistemológicas en relación con la enseñanza y el aprendizaje; su énfasis en los aportes de las ciencias cognitivas a la teoría de la enseñanza, los llamados de atención ante los malos entendidos o las preconcepciones que acompañan los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto en lo teórico como en la práctica educativa; los aportes que pueden realizar otras ciencias y disciplinas a la didáctica, unidos a las dificultades que presenta la utilización de los hallazgos en el ámbito educativo; la búsqueda de identidad de la didáctica, comenzando por una reflexión del estatus epistemológico, y, finalmente, la presencia e incursión de los problemas de frontera en el discurso de la didáctica.

DE LA DIDÁCTICA GLOBAL A LA DIDÁCTICA GENERAL Y LAS DIDÁCTICAS ESPECIALES

A Davini (2001:42) el carácter subsidiario de la didáctica en la mayoría de los países, principalmente en América Latina, no le impide continuar con su búsqueda por la delimitación del ámbito de la didáctica general y las didácticas especiales. En este enfoque, las didácticas especiales se definen como campos específicos de las respectivas ciencias, ya que para algunos teóricos (BECKER SOARES, 1985; CHEVALLARD, 1985; BROUSSEAU, 1991) la enseñanza siempre opera sobre contenidos de instrucción, a diferencia de la didáctica general cuya propia existencia se cuestiona debido a la indeterminación de su objeto de estudio.

Esta corriente crítica en educación rescata el carácter intersubjetivo de la experiencia humana, reconoce en el individuo sus potencialidades como sujeto cognoscente, valora la dimensión política como un elemento necesario de la teoría de la enseñanza o, lo que es lo mismo, un "supuesto metateórico" que debe ser reflexionado a partir de las relaciones de poder que se legitiman al interior de la escuela y en la práctica

pedagógica del docente; de la misma manera que, al recuperar una reflexión en relación con la cultura y el sujeto, actualiza el lugar de la hermenéutica en la didáctica.⁶

Desde otra perspectiva, al interior de la didáctica se encuentran propuestas que retoman los avances de la investigación cualitativa sustentados en una mirada fenomenológica y hermenéutica en los que surge la pregunta por la "acción de la enseñanza en oposición al objetivismo tecnocrático".

Al lado de estas iniciativas, otra de las tensiones que enfrentan las didácticas especiales radica en su cuestionamiento a los especialistas, a quienes se les considera *contenidistas* en lugar de *didactas*, debido a su interés por dominar el contenido, sus reglas y el sujeto que aprende.

Los críticos de esta postura creen que los especialistas al convertir la disciplina en el dominio de un conjunto de reglas, dejan de lado las aspiraciones globales de la escuela y desconocen los aportes de la teoría de la enseñanza a la reflexión educativa y social. Igualmente, este predominio del especialista podría someter a la escuela a otro proceso de "colonización" académica al supeditar al maestro a su análisis, situación que iría en detrimento del trabajo en equipo de los docentes, unido a la escasa o nula formación del especialista en temas relacionados con la investigación pedagógica y didáctica.

No obstante, estos problemas son poco relevantes cuando el especialista en la disciplina pretende convertir su saber en una "dimensión autonomizada o teoría cerrada" que pretende explicar el fenómeno de manera total. Esta pretensión de una didáctica totalizante es propia de una visión teórica en la que el proceso educativo es mirado a partir de una o dos dimensiones, atomizando de

⁶ Recuérdese la alusión que hicimos en la propuesta de Klafki a la construcción de la pregunta por el sentido de los contenidos formativos a partir de la hermenéutica.



esta manera el contenido formativo de la ciencia al dominio de un conjunto de reglas independientes del tránsito que realiza el educando entre el saber enseñado y el saber sabido o, en términos de Chevallard (citado por la autora), entre el conocimiento erudito y el enseñable, conocido y definido como *transposición didáctica*.

En síntesis, los retos de la didáctica general y las didácticas especiales se podrían expresar en las siguientes tareas: la didáctica general debe persistir en la superación del enfoque tecnocrático que por mucho tiempo la llevó a una comprensión eficientista en la escuela. Igualmente, ambas configuraciones didácticas deben ampliar los marcos de referencia que sustentan las siguientes problemáticas educativas: la enseñanza de nuevos conceptos a los alumnos, las ideas intuitivas de los alumnos, los métodos más apropiados para conocer el lugar del *sentido común* en el proceso educativo, entre otros.



DE LAS DIDÁCTICAS ESPECIALES AL LUGAR DEL MÉTODO Y LA METODOLOGÍA EN LA DIDÁCTICA

Para Edelstein (2001:74) la reconstrucción crítica del lugar del método al interior de la didáctica es inaplazable, pues el isoformismo entre *metódica* y *metodología* es una muestra de las imprecisiones históricas y epistemológicas a las que dichos conceptos han estado sometidos. Lo propio ocurre con el término *métodos*, cuando se explica como el conjunto de procedimientos que el maestro utiliza en su experiencia educativa, sin que aparezca ningún tipo de fundamentación teórica que lo problematice. También es común encontrar el uso de este término como un agregado de propuestas pedagógicas en expresiones como el método Montessori, Decroly o Kilpatrick, entre otros.

Estas preconcepciones tomaron fuerza en la década de los años setenta, a partir de las reformas curriculares que para esa época se adelantaron en la mayoría de los países de América Latina, las cuales, una vez avaladas por los gobiernos de turno, le permitieron a la tecnología educativa legitimar sus postulados, situación que hizo más difícil el cuestionamiento a sus intenciones políticas y eclipsó la creatividad de los docentes.

Esta atomización de la práctica pedagógica del docente se profundizó con la aplicación ascética del modelo tecnológico, especialmente cuando se divulgó una concepción del método entendida como el ordenamiento y la aplicación sistemática de una serie de técnicas, procedimientos, recursos y habilidades, en las que la enseñanza es eficaz. A esta postura se unieron los planteamientos conductistas de Skinner (1974, 1979), Gagné (1965, 1970, 1977), Popham y Husek (1969), Baker (1942), entre otros, quienes comienzan a tener una influencia bastante significativa en las teorías del aprendizaje.

Estos efectos sobre la práctica pedagógica se pueden resumir en las siguientes *preconcepciones*: el método

es universal, pues si el maestro aplica los pasos, las reglas y las técnicas que lo identifican, puede resolver cualquier problema; la aplicación rigurosa del método permite la obtención de resultados óptimos y válidos para diversos contextos; el objeto de estudio del método es la instrucción, su apoyatura es la técnica, y el efecto buscado y esperado se resume en la efectividad de los resultados. El maestro es un *ingeniero conductual* que debe tener más dominio de la técnica que de la disciplina.

Este carácter prescriptivo del método, además de alimentar la simbiosis entre la enseñanza y el aprendizaje, desconoce la pregunta por sus relaciones con el contenido, el contexto de la acción educativa y la realidad investigada. De manera contraria, para esta autora se trata de comprender el método desde una visión compleja donde la enseñanza y el aprendizaje son procesos diferentes, pues el educando y el maestro son sujetos singulares, quienes, a pesar de compartir intereses comunes, se acercan de formas diversas al conocimiento.

En conclusión, el análisis de Edelstein nos muestra una reconstrucción crítica del método al interior de la didáctica; sin embargo, sus planteamientos le permiten al maestro y al didacta encontrar pistas para avanzar en una investigación más rigurosa.

DE LAS DIDÁCTICAS ESPECIALES A LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS

La teoría de la enseñanza en la propuesta de Litwin (1997:35-144) tiene como punto de partida el trabajo magistral de Comenio, quien inaugura una serie de temas pedagógicos que hoy son problemas fundamentales para la didáctica. Igualmente, este enfoque propone concentrar la investigación didáctica en las prácticas de la enseñanza y valorar sus relaciones con los desarrollos teóricos que provienen de la psicología.

Desde esta perspectiva, se plantea la creación de un nuevo campo de estudios

interesado en el docente y en las dificultades que enfrenta en la enseñanza de su disciplina, visión que tiene en cuenta los problemas de la "comprensión según los campos disciplinares investigados por la psicología del aprendizaje". En concreto, propone demostrar que las categorías de análisis de la psicología no son cerradas, pues al entrar en diálogo con otras disciplinas, generan derivaciones.

Por ello, invita a retomar investigaciones de otras ciencias y disciplinas para, de esta manera, incitar en el interior de su propio campo investigaciones que brinden alternativas a los problemas de la enseñanza. Al respecto, adelanta un proceso de investigación dirigido a las prácticas universitarias y a las aplicadas por distintos miembros de las comunidades científicas, de allí que presente una serie de casos que, si bien no son los más significativos, por medio del análisis riguroso, se hace evidente que "proponen una nueva mirada al campo de la didáctica", generando nuevas configuraciones.

Se entiende por *configuraciones didácticas* aquellas expresiones de la práctica de la enseñanza universitaria, en las que confluyen no sólo los contextos sino también las construcciones personales en ellos.

En este sentido, *la clase* se convierte en la unidad de análisis de la investigación, de donde surgen nuevas precisiones como aquellas que priorizan las experiencias en las que el docente se propone adelantar una *clase reflexiva*. Por tanto, retoma las investigaciones cognitivas de Nickerson, (1995); Collins, Brown y Newman, (1989); Perkins y Jay



(1995), de quienes considera que, si bien en dichos estudios "la construcción de conocimientos" se adelanta desde perspectivas diversas, contienen una primera categoría emergente identificada como *enseñanza reflexiva*.⁷

A partir de este contexto, la autora presenta ocho configuraciones didácticas. De ellas, nos interesa señalar el objeto *paradigmático*. Esta modalidad se encontró en clases reflexivas interesadas en el estudio de crítica literaria, la psicología y la didáctica. En este caso, el profesor de crítica literaria les propone a los estudiantes resolver una serie de preguntas y de hipótesis luego de analizar un texto policíaco de Edgar Allan Poe, *La carta robada*.

En el proceso de validación de los hallazgos, Litwin y el profesor encargado de la clase, expresan:

"Son pocos los textos que posibilitan este tipo de análisis. Si no se trata de una obra paradigmática, la clase sería muestra del oficio del crítico literario. En el caso contrario, daría cuenta de cómo un docente experto elige un texto para la enseñanza porque se adentra en un problema clave del campo disciplinar" (Litwin: 122)". Al respecto, el profesor señala: "No existe una receta para enseñar la crítica. La clase en-

seña los límites de cada lectura. Este es un texto -*La carta robada* de E.A. Poe, entre otros- que pone a prueba la lectura y da cuenta del problema del campo" (123).

En resumen, de esta perspectiva es importante rescatar: su interés por poner en diálogo las ciencias cognitivas con la teoría de la enseñanza; la idea de adelantar una investigación en el contexto de la educación superior, pues ello le permite a los estudiosos del campo pedagógico y didáctico adquirir una visión más amplia de los problemas a los que se enfrenta la didáctica universitaria; además, sus apuntes a las *configuraciones didácticas* se convierten en un estímulo para la investigación de las mismas en la educación superior.

DE LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS AL PROYECTO DIDÁCTICO DE INVESTIGACIÓN

En esta misma línea, pero con nuevos referentes teóricos, Elvia María González, (2005:39-45) llama la atención sobre la importancia que cobra en la actualidad el "Desarrollo de competencias científicas en la educación superior".

Al respecto, señala que tanto el artista como el científico tienen la posibilidad y el deber ético de contribuir con el desarrollo cultural de la nación a la que pertenecen. Por tanto, la universidad como "institución inteligente" debe potenciar el desarrollo de sus habilidades y competencias, con el propósito de que éstos puedan educarse para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, formarse para la investigación científica y tecnológica, y prepararse para el manejo de los asuntos administrativos y públicos del país.

A partir de este horizonte de sentido, comienza a problematizar la docencia universitaria cuando expresa que la universidad debe superar el enfoque y los modelos pedagógicos transmisionistas, y en su lugar debe adelantar procesos de investigación que conduzcan a los docentes y los futuros profesionales a participar activamente en la sociedad del conocimiento. Por ello, propone como "una posibilidad entre muchas otras, un modelo de docencia que simule el proceso investigativo en el aula de clase".

La autora sustenta esta iniciativa a partir de la investigación formativa como un enfoque que propone la articulación entre la docencia y la investigación en

⁷ Estos estudios llaman la atención del maestro en relación con los principios, los métodos y las estrategias que puede utilizar para potenciar la producción de conocimientos en los estudiantes. En la primera perspectiva, se propone partir de dichos conocimientos, potenciar el pensamiento activo, usar representaciones apropiadas, implementar simulaciones y recrear los entornos de clase. En la segunda, se explica el *método expertos* que consiste en analizar con los estudiantes la manera como éstos resuelven y generan problemas, con la idea de que posteriormente los educandos hagan lo propio. Y en la última, se dice que al ser la clase el lugar más apropiado para fomentar el pensamiento crítico-flexible de los estudiantes, el maestro debe promover el diálogo, el cuestionamiento, el espíritu aventuro y el carácter pausado de quienes asumen este estilo de pensamiento.





educación superior. Por ello, acude a estudiosos del tema como Restrepo (1999) quien considera que este modelo de investigación al estar basado en la formulación de un tema-problema se convierte en un estímulo para la adquisición de nuevos aprendizajes y de conocimientos para el docente y el estudiante.

Por esta vía, siguiendo con González, el proceso de resolución del problema se convierte en el mecanismo encargado de establecer el vínculo entre la docencia y la investigación, pues cuando el estudiante resuelve un problema atendiendo los procedimientos de la ciencia, estos le permiten desarrollar las competencias propias de su área de conocimiento.

Unido a lo anterior, el profesor/investigador debe ser consciente de que su "cognoscibilidad científica" es una variable fundamental de este método didáctico, ya que debe utilizar el "rigor del camino científico", en el cual se desarrollan las siguientes habilidades y destrezas: la inducción, la deducción y

abducción con sus respectivos sistemas de competencias.

Así las cosas, la didáctica, como proyecto, es un punto de encuentro entre "los métodos de las ciencias y las metodologías de la enseñanza". Este diálogo entre la ciencia y la didáctica universitaria, recomienda adelantar dos procesos: la reconceptualización de los conocimientos y su recontextualización. El primero, se refiere a la relación entre la apropiación de los objetos de conocimiento y las transformaciones que éstos manifiestan cuando se convierten en objetos de enseñanza. Y el segundo, comprende la "reelaboración de los objetos de conocimiento" que al entrar en diálogo con diversos contextos y discursos "diferentes para los que fueron constituidos", promueven nuevas visiones o formas de apropiación.

Del anterior enfoque, es dable rescatar: el interés en hacer compatible la necesidad de convertir a la universidad en una institución inteligente, por tanto, a los profesores y estudiantes quienes la

posicionan como un proyecto cultural, social y político. Asimismo, la propuesta de González (de simular un modelo de docencia universitario basado en la investigación formativa) permite a quienes estamos interesados en el proceso de formación de maestros, ampliar el marco referencial del concepto, con la idea de preguntarnos por el lugar que tendría la articulación entre las didácticas específicas, concretamente, la didáctica de la literatura y la investigación formativa.

Cabe concluir que los seis enfoques didácticos presentados contribuyen al avance en el *diseño* de la estrategia didáctica que incluye: la delimitación de un enfoque disciplinar y didáctico; su proyección en *la clase*, en tanto unidad didáctica compleja; y la elección de los procedimientos metodológicos. Igualmente, posibilitan la recuperación de la historia conceptual de la didáctica general y las didácticas específicas, sus tensiones, preocupaciones, enfoques y propuestas como elementos determinantes del todo y las partes del proyecto hermenéutico propuesto.

BIBLIOGRAFIA

CAMILLONI, Alicia W. De herencia, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica, en: Camilloni, Alicia W. et al., *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 2001.

CAMILLONI, Alicia W. De herencia, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica, en: Camilloni, A. et al., *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 2001, pp. 17-39.

DAVINI, María Cristina, Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales, en: Camilloni, Alicia W. et al., *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 2001.

DAVINI, María Cristina, Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales, en: Camilloni, A. et al., *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Op. cit., pp. 41-73.

EDELSTEIN, Gloria. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en: Camilloni, A. et al., *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Op. cit., pp. 74-82.

GONZÁLEZ, A., Elvia María. El desarrollo de competencias científicas en la educación superior, en: *Lectiva*, No. 10. Medellín, Producciones colombianas, 2005.

LENZEN, Dieter, La ciencia de la educación en Alemania: Teorías-Crisis-Situación actual, en: Educación, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, 1996, vol. 54.

LITWIN, Edith, *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós Educador, 1997.

RUNGE Peña, Andrés Klaus, *Módulo 1: Panorámica de la ciencia de la educación o pedagogía alemana*. Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Medellín, Universidad de Antioquia, 2007.