

Dimensiones de la docencia universitaria

Por Rafael Omar Cura [1]

Fecha de recepción: Agosto de 2016

Fecha de aprobación: Julio de 2017

Resumen

La docencia universitaria comprende un conjunto de dimensiones que posibilitan su cometido formador. Estas se compenentran entre sí y su análisis evidencia la integralidad de la acción educadora. La dimensión fundante es la ontológica profesional que refleja el tipo de docencia que se ejerce, la faz psicológica destaca las variables humanas constitutivas del proceso de aprendizaje, la dimensión cognitiva manifiesta los modelos intelectuales en juego y la instancia epistemológico curricular expresa la lógica del conocimiento científico profesional presente.

Además, la dimensión didáctica estructura la metodología y la evaluación del fenómeno, la faz organizacional comprende el contexto institucional y académico de la enseñanza, la instancia político cultural analiza el impacto de las políticas educativo sociales vigentes y la dimensión ética constituye el marco de valores y principios que rigen las acciones de docentes y estudiantes. Las dimensiones docentes se complementan, forman una unidad, se integran y manifiestan la complejidad de la profesión formativa universitaria.

Abstract

University teaching comprises a set of dimensions that make possible its role as a trainer. They interpenetrate each other and their analysis shows the integrality of the educative action. The foundational dimension is the professional ontological that reflects the type of teaching that is exercised, the psychological face emphasizes the human variables constitutive of the learning process, the cognitive dimension manifests the intellectual models at play and the epistemological curricular instance expresses the logic of scientific knowledge Professional present.

In addition, the didactic dimension structures the methodology and the evaluation of the phenomenon, the organizational face comprises the institutional and academic context of the education, the cultural political instance analyzes the impact of the current social education policies and the ethical dimension constitutes the framework of values and principles that govern

the actions of teachers and students. The teaching dimensions complement each other, form a unit, integrate and manifest the complexity of the university training profession.

Resumo

Ensino universitário compreende um conjunto de dimensões que permitem que seu treinador tarefa. Estes interpenetram entre si e a sua análise mostra que a integridade da atividade da ação educadora. A dimensão fundadora é a ontológica-profissional refletindo o tipo de ensino que é exercido, a faceta psicológica destaca as variáveis humanas constitutivas do proceso de aprendizagem, a dimensão cognitiva manifesta os modelos intelectuais em jogo, a instância epistemológico curricular demonstra a lógica do conhecimento científico profissional presente.

Além disso, a dimensão didática estrutura a metodologia e a avaliação do fenómeno, a face organizacional compreende o contexto institucional e académico do ensino, a instancia político-cultural analisa o impacto das políticas sociais de educação em vigor e a dimensão ética constitui o quadro de valores e os princípios que regem as ações de professores e alunos. As dimensões de ensino complementam-se, formam uma unidades e integram e evidenciam a complexidade da profissão de formação universitária.

Palabras Clave

Docencia universitaria, dimensiones del profesorado, análisis de prácticas docentes.

Keywords

University teaching, dimensions of the teaching, analysis of teaching practice.

Palavras chave

Ensino universitário, dimensões do corpo docente, análise das práticas docentes.

Introducción

La docencia universitaria se constituye en un interesante campo de estudio, ya que refiere al cometido primero y principal de este nivel superior de formación, aunque no siempre esta faceta es la que más se destaca en dicho ámbito. La actividad académica suele concentrarse en la profundización y especialización en el conocimiento y en la formación de los individuos, y la investigativa ahonda aspectos particulares de la disciplina generando nuevos saberes, fruto de la

actividad metódica. Ambas acciones se proyectan, posteriormente, en la acción extensiva que la universidad brinda a la sociedad.

La docencia es una actividad eminentemente formativa de las personas (Zabalza, 2002; Cura, 2016), es decir, de intervención para el desarrollo de los sujetos de aprendizaje a fin de que los mismos puedan realizar plenamente el conjunto de capacidades que lo constituyen a través de la comprensión y apropiación del conocimiento, la generación de habilidades y competencias profesionales y el desarrollo de actitudes humanas que posibiliten el despliegue profesional pleno.

Este rol formador de todo docente se va conformando a partir del interjuego de aspectos formativos iniciales y continuos, de los aportes de la experiencia, de convicciones personales y colectivas, y de la intención de identificarse como educador. Ello conforma un proceso continuo de desarrollo personal, en interacción permanente con los estudiantes, otros equipos formadores, las instancias institucionales y académicas que lo atraviesan y la realidad cotidiana que nos brinda el contexto vital.

La complejidad del ser docente es apreciada con mayor claridad cuando se pone en evidencia y se profundiza el conocimiento de aquellos aspectos fundamentales que la constituyen como actividad educadora. Estas instancias son las dimensiones constitutivas del ser docente, entendidas como aspectos que permiten dicha acción formadora y que se van constituyendo, consolidando, desplegando y entrelazando a lo largo de toda la trayectoria de cada docente universitario. Tres condiciones esenciales de este proceso son tomar conciencia de este rol formador, querer serlo personalmente y esforzarse por llevárselo a cabo en cada oportunidad.

Dichas dimensiones del ser docente son la ontológica profesional, la psicológica, la cognitiva, la epistemológico-curricular, la didáctica, la organizacional, la sociopolítica-cultural y la dimensión ética. Las características específicas que cada una de ellas adquiere en la tarea formadora y su complementariedad e interrelaciones serán desarrolladas seguidamente.

1. Dimensión ontológico profesional

La docencia universitaria está, en primer lugar, determinada por la visión de la misma profesión del enseñante, es decir, se encuentra íntimamente vinculada la concepción ontológica del ser docente con el ejercicio de su profesionalidad. Así, como en filosofía el ser de cada ente determina el obrar del mismo, en la actividad de enseñanza, la concepción y la postura filosófica sobre el ser de todo profesor se encuentra en la base fundante del propio desarrollo práctico de su actividad profesional.

Diversos son los enfoques que históricamente se plantearon sobre este tema y particularmente en el ser docente universitario, entre los cuales se pueden mencionar: la docencia como especialización académica, la docencia como intervención formativa, la docencia como intervención práctica profesional, la docencia como interjuego entre academia e investigación, la docencia como acción socio política, la docencia como ejercicio ético testimonial, entre otros.

Los modelos más antiguos de educación superior como los griegos y romanos se focalizaron inicialmente en una docencia academicista, que también en el medioevo continuó y en la modernidad, especialmente en los modelos franceses y alemanes devinieron en la docencia disciplinaria y enciclopédica (cfr. Zabalza, 2002, p. 15). En el largo recorrido de la historia humana, éste es el principal enfoque que sobresale en la actualidad, por la convicción y las características que sigue adquiriendo el ejercicio del profesorado universitario en una vasta población. Así, una gran mayoría de docentes se autorreferencian como “expertos en sus disciplinas académicas” y orientan su enseñanza con un enfoque principalmente teórico.

Asimismo, éste es el principal criterio con el que los sistemas de evaluación regulan los concursos, designaciones y el mismo ejercicio catedrático. Los posgrados académicos principalmente los doctorados profundizan este enfoque, ya que se entienden a sí mismos como “especialistas” en algún tema o problema disciplinar, que los lleva a tener voz científica en dicho campo, pero que no siempre aprecian el valor de conformar una visión cultural más amplia de su propia práctica docente. Becher (2009) ha analizado esta situación y pone en evidencia el comportamiento autorreferencial de los equipos docentes al establecerse territorios de “tribus académicas” con códigos y posturas propias. En este sentido,

Las actitudes, actividades y estilos cognoscitivos de las comunidades científicas que representan una determinada disciplina están estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas (Becher, 2009, p. 21).

La docencia entendida como intervención formativa (Zabalza, ídem, p. 33; Horlacher, 2014, Cura, 2016) se orienta a considerar su profesión como un rol que, sobre la base sobreentendida del saber disciplinar, debe intervenir educativamente a fin de actuar formando al alumnado para el cometido profesional que le espera. Dicha actuación no centra su ser y desempeño en la faz académica, sino que busca reflexionar sobre su adecuada intervención con objetivos, contenidos y capacidades que surgen de la pertinente respuesta que su cátedra debe cumplir en el marco del proyecto curricular formativo.

Allí, se considera que el saber teórico es tan importante como el práctico y sobre todo la reflexión sobre dicho conocimiento en cada contexto de intervención. Así, se forman sujetos

pensantes, reflexivos, responsables y criteriosos. Este planteo se encuentra totalmente vinculado con el enfoque de la docencia como desempeño ético, donde el testimonio profesional es uno de los criterios principales en este planteo.

La docencia como formación práctica profesional ha tenido un gran desarrollo en el modelo positivista inglés y americano, donde la experiencia sobre el ejercicio de un oficio se constituye, aún hoy, en la instancia fundamental de la enseñanza. Así, hay varios modelos que consideran que la verdadera formación debe partir de la estrecha vinculación entre los “expertos profesionales, no académicos” y desde el diálogo entre el que ejerce la profesión y el aprendiente surge la verdadera formación, siguiendo el modelo del contrato del aprendiz medieval. Sobre dicha práctica vendrá la formación académica y de fundamento teórico pertinente. D. Schön (1992) y C. Arigiris (1999) son representantes principales de este planteo, que actualmente se encuentra muy vinculado con enfoques como Aprendizaje Basado en Problemas (Araujo, Sastre, 2008, p. 45) o Aprendizaje Activo (Benegas, 2011, p. 12).

La docencia entendida como interjuego entre academia e investigación tiene su origen y desarrollo en la universidad humboltiana alemana, donde la faz académica es relevante, pero el estudio científico de la realidad y su incidencia en la generación de conocimiento resulta el aspecto plenificante de la docencia. Este enfoque se encuentra principalmente en los docentes con cargos de dedicación exclusiva y algunos de semiexclusiva, debiendo asumir su rol de investigadores aunque esta no es su principal actividad.

Así, se evidencia el rol de docentes científicos, que presenta diversos matices en los ámbitos universitarios. Están quienes inician su actividad como investigadores y ello es simplemente un complemento, por momentos forzado, de su tarea disciplinar; por otra parte, en un punto interesante de equilibrio se encuentran quienes desarrollan ambas funciones de modo interactuante y son profesores e investigadores con competencias y formación tanto en el campo didáctico como en el de metodología de investigación, fruto de un largo proceso de opción por este planteo integral; y también, se encuentran quienes pasan a ser principalmente investigadores y derivan la faz de profesores en otros integrantes de la cátedra de menor rango concentrando su práctica educativa en la especialización en una investigación focalizada, la publicación de sus estudios en publicaciones exclusivamente con referato y en la creación de líneas de estudio nuevas vinculadas con equipos científicos internacionales.

Al respecto, es de destacar, que las actividades científicas que se efectúan generalmente se refieren a algún tema o campo disciplinar, pero hay muy poca actividad científica sobre la propia práctica docente, o la influencia recíproca entre ambas, tal como plantean Wittrock (1989, I, p. 34) o ASEE (2009, p. 5).

La docencia como ser socio político cultural implica una concepción de la educación en estrecha relación con la construcción de la realidad (Berger y Luckmann, 1968, 54) desde una actuación social y política. En este sentido, el ejercicio de la práctica de enseñanza está orientada a este enfoque en el abordaje de la formación de los estudiantes y en el tratamiento del planteo epistemológico del conocimiento a ser abordado. Su propio ser como profesor es entendida como ser político que interviene desde la actividad universitaria promoviendo que el alumnado comprenda el valor de este enfoque con su propio involucramiento y responsabilidad social. Para este planteo no es la dimensión académica la más relevante sino cómo su abordaje se orienta hacia la conformación de profesionales comprometidos con la realidad social y cultural. La contextualización contextual de los contenidos y capacidades a desarrollarse se convierte en una instancia fundamental que deviene en un análisis histórico cultural necesario, oponiéndose a una formación eminentemente técnica o abstracta.

El análisis de las prácticas docentes universitarias en la actualidad tiende a evidenciar que sigue sobresaliendo el enfoque académico epistemológico, aunque las demás posturas también se encuentran presentes de diverso modo según las carreras y las características de las universidades.

2. Dimensión psicológica

La actividad docente tiene como destinataria la población de alumnos que asisten a la enseñanza, de allí, que no puede comprenderse el desarrollo profesional de todo profesor si no es en relación a los estudiantes. El campo de la psicología y más específicamente la psicología de la educación y la psicopedagogía han aportado a lo largo del siglo XX numerosos aportes a esta temática (Hernández Rojas, 1998; Coll, 1990; Pozo 1994).

En el ámbito universitario, tan focalizado en la faz academicista, no siempre se le otorga la relevancia pertinente a la dimensión psíquica presente en toda actividad de aprendizaje y enseñanza. En este sentido, por una parte se encuentran las características propias que la personalidad de cada docente pone en juego, pero, por sobre todas las cosas, es pertinente otorgar valor a los procesos psicológicos puestos en juego en todo proceso formativo.

La docencia superior, generalmente, da por supuesto que los alumnos ya son adultos y cuentan con características desarrolladas de esta etapa de la vida, sin embargo, según el momento de su edad joven o mayor, vivencian situaciones que inciden en sus propios procesos formativos. Quienes son alumnos universitarios novatos, recientemente egresados del nivel de educación secundaria atraviesan procesos diversos hasta que se constituye en *alumno nativo* según los aportes de estudios como los de Coulón (1995), Teobaldo (2002) y Barbabella (2005), entre otros. Quienes se encuentran a mitad de carrera, suelen plantear problemáticas de confirmación

de la opción profesional realizada, con destacadas cifras de alumnos que efectúan cambios relevantes, constituyéndose ello en una nueva instancia a ser atendida en la actualidad. Y al final de toda etapa de formación, se encuentran los procesos de culminación tardía de la regularidad de las asignaturas y la concreción de la carrera, que más que nunca urgen a ser consideradas frente al drama de no concluir la carrera ni alcanzar la titulación correspondiente.

Además, hay que mencionar los procesos psicológicos, motivacionales y formativos propios de todo proceso humano de enseñanza, a los que pocos docentes universitarios prestan atención e incorporan en su actividad formativa, se trata de dar valor a aspectos psicológicos que están presentes en toda instancia formativa, como la relación personal, la comunicación, la motivación, el acompañamiento al alumnado, la espera de la maduración en el cursado de la cátedra y el fortalecimiento del desarrollo de capacidades como estudiantes y futuros profesionales. Todo buen docente, generalmente, tiene en cuenta la dimensión psicológica como instancia clave para cumplir mejor su cometido de formador y promover logros superiores en los estudiantes.

Al respecto, los estudios de todas las áreas disciplinarias señalan que los equipos docentes cuando atienden a estos procesos alcanzan resultados por sobre quienes no lo hacen, y llegan a establecer un vínculo con el alumnado muy estrecho que también incide en procesos posteriores de su cursado e incluso de su carrera profesional.

3. Dimensión cognitiva

Esta perspectiva del ejercicio de la práctica docente hace referencia al enfoque sobre el aprendizaje que anima el desempeño del profesor, es el fundamento que orienta el modo de organizar la enseñanza. Los diversos planteos se sintetizan en dos enfoques principales: *heteroestructurante y autoestructurante*.

El primero se reduce a los postulados del conductismo de Watson y Skinner, cuyos principios consideran que el aprendizaje depende, fundamentalmente, del condicionamiento exterior por parte del docente y de todo el proceso formativo. El éxito de la enseñanza implica programar y organizar adecuadamente todos los componentes y dirigir intencionalmente su implementación, centrada en la actividad protagónica del profesor. Como consecuencia de ello, los alumnos que responden correctamente a partir de acciones repetitivas, mecánicas y memorísticas apropiarán adecuadamente los nuevos saberes. Por otra parte, estos procesos exigen respuestas exactas y no promueve instancias reflexivas y analíticas, sino acumulación de conceptos.

El planteo del aprendizaje como procesamiento de la información de Norman (1973) también implica cercanía con algunos principios heteroestructurantes, y el aprendizaje social de Bandura, aunque se centra en la intermediación del medio contextual y la incidencia del modelo como instancia a ser imitada, también guarda relación con el primer enfoque planteado.

En cambio el enfoque autoestructurante considera que el aprendizaje es fruto de la construcción de conocimiento a través del rol protagónico del alumno en relación con el medio formativo circundante, posibilitando la reestructuración de los esquemas de conocimiento al interaccionar los nuevos saberes con las estructuras previas. El aprendizaje problematizador de Piaget, el aprendizaje exploratorio de Bruner, el aprendizaje socio cultural de Vigotsky, el aprendizaje significativo de Ausubel, el aprendizaje comprensivo de Perkins, el constructivismo integrador de Coll, Carretero, Castorina y Baquero, entre otros, componen sus diversas corrientes. Cada una de estas teorías tiene principios y lógicas propias, pero consideran que el rol del docente implica una organización de los componentes de la enseñanza con una implementación basada en la actitud de guía y tutoría del proceso de aprendizaje de los alumnos. El recorrido que deben realizar los estudiantes es considerado como algo complejo, procesual, problematizador y reestructurante de los esquemas cognitivos, donde el error cumple un rol formativo y permite un conocimiento profundo, comprensivo, analítico y de largo alcance.

Gran incidencia tienen estos dos planteos en la enseñanza universitaria, donde gran parte se ha apoyado en las corrientes positivistas conductistas pues estructuralmente la seguridad del conocimiento acabado imponían una reproducción del saber docente como instancia clave de aprendizaje.

Sin embargo, es de destacar las contribuciones que viene haciendo el *Simposio de la Enseñanza para la Comprensión en la Educación Superior (SIEpCES)* donde Pogré señala que este enfoque pone el acento en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, este planteo propone cambiar la pregunta referida a “¿qué hay que enseñar? por ¿qué es lo que nos interesa que ellos comprendan?” (Giordano, Pogré, 2012, p. 21). Y agrega, que:

Si pensamos que el diseño de la enseñanza es una hipótesis de trabajo, un aporte del marco de la enseñanza para la comprensión, es ayudarnos a pensar la formación haciendo foco en el proceso de comprensión o de aprendizaje de los estudiantes, entonces cobran sentido nuestras conocidas tres preguntas, ¿qué es lo que realmente importa que los estudiantes comprendan? ¿Qué tipo de experiencias deben transitar para construir esa comprensión? Y ¿cómo sabremos los docentes y cómo sabrán los estudiantes que están comprendiendo? (Ídem, p. 22).

Las investigaciones sobre prácticas docentes en la universidad como Ferry (2008), Camilloni (2007), Lucarelli (2009), señalan que factores como las características epistemológicas de las disciplinas y de las asignaturas, la autorreferencia del docente a sus propias experiencias personales de formación, el conocimiento o no de los aportes de las teorías de aprendizaje, las lógicas históricas de enseñanza del equipo académico disciplinarias, entre otros, inciden notablemente en la postura que los profesores adoptan frente a los procesos cognitivos de aprendizaje.

Los planteos conductistas o constructivistas que llevan a cabo consciente o inconscientemente los equipos docentes influyen de modo determinante en los procesos que desarrollan los alumnos en su formación. Algunos profesores asumen una postura exclusiva de dichos planteos, pero particularmente en el enfoque autoestructurante se siguen procesos integradores de las diversas corrientes, aunque suele destacarse alguna más que otra.

Las lógicas disciplinares que atraviesan las carreras se suelen vincula estrechamente con estos planteos cognitivos, de allí, que se considere que la preeminencia de cada una en las etapas de formación, no sólo influyen en los procesos de aprendizaje durante el cursado de la carrera, sino incluso en las instancias del ejercicio profesional mismo.

4. Dimensión epistemológico curricular

La práctica docente está atravesada por el enfoque epistemológico del conocimiento que se enseña. La propuesta formativa que cada profesor lleva a cabo depende sustantivamente del modo en que organiza el curriculum, es decir el conjunto de contenidos, saberes, datos, procedimientos y habilidades de cada proyecto de aprendizaje. Schwab, Stenhouse, Gimeno Sacristán y Zabalza han considerado que este es uno de los aspectos claves de la práctica docente, ya que la organización curricular devela el enfoque de la enseñanza y el modelo en que se plantea toda formación, de allí, que el trabajo curricular, su actualización e innovación resulte de tanta relevancia, especialmente en la educación superior.

En este sentido, es sumamente relevante en toda propuesta de enseñanza la selección, la jerarquización y la estructuración de contenidos, pero más aún es determinar el modo epistemológico que el equipo académico considera pertinente que deben organizarse dichos saberes, a los efectos de brindar un planteo formativo pertinente.

El análisis de esta dimensión de la práctica docente, comprende dos aspectos. En primer lugar, la propuesta de enseñanza se estructura en torno a las características del *área disciplinar*, planteando su impronta si los contenidos curriculares corresponden al área de ciencias básico-naturales, humanas, sociales, artísticas, tecnológicas, entre otras. Esta es la instancia de base y

determinante de la organización de los saberes, ya que es el primer dominio donde el profesor organiza y estructura su propuesta formativa.

En segundo lugar, todo proyecto formativo acentúa el enfoque *disciplinar, interdisciplinar y multidisciplinar*. Por lo general es predominante el primer planteo, apoyándose en la lógica epistemológica de la ciencia a la que corresponde, pero debido al tipo de contenidos que compone la asignatura, el lugar que la misma ocupa en el plan de estudios y a los objetivos de aprendizaje que persigue, puede tener un planteo más integrador, articulador, teórico-práctico o de aportes de diversos enfoques. Una materia que desarrolla contenidos que corresponden a varios campos científicos, necesariamente adopta un enfoque interdisciplinario, es decir, comprende temas que se constituyen desde los aportes de diversas disciplinas.

Ello se aprecia en cátedras que abordan conceptos que se encuentran en campos limítrofes de áreas de la ciencia. También puede darse que determinados contenidos deben ser abordados desde diversos enfoques científicos, con diferencias de aportes. Este es un enfoque multidisciplinar, donde cada área efectúa una mirada diferente, que implica cierto conocimiento de los fundamentos de las mismas. No es común que este planteo comprenda toda una asignatura, pero sí determinados temas o unidades, donde, generalmente, se acude a colegas especialistas que aportan sus saberes temáticos.

Zabalza (2002) considera que la gran parte de las competencias profesionales del ejercicio de la docencia componen esta dimensión curricular en diálogo con el resto. Toda propuesta formativa se desarrolla en torno al campo científico y profesional al que pertenece, pero la lógica disciplinar, interdisciplinar o multidisciplinar puede contar con diversas acentuaciones, y está en los criterios que el equipo docente considere, los fundamentos que adoptará en cada caso.

5. Dimensión didáctica

La didáctica es otra dimensión principal del ser docente y de su práctica pues está presente implícita y explícitamente en el ejercicio de toda enseñanza. Su origen etimológico se remite al verbo griego διδάσκω cuyo significado es “enseñar, instruir a alguien, informar”, refiriendo a lo sustancial de su actividad como profesor, por ello, cada profesional de la enseñanza comprende en sí un conjunto de saberes, suposiciones y planteos teóricos que guía y orienta dicha enseñanza.

El ejercicio profesional docente, especialmente en el ámbito universitario, evidencia que muchos profesores no cuentan con formación pedagógica, pero sus prácticas siempre están orientadas por los principios conscientes o inconscientes que guían su actuar. Quienes cuentan con formación didáctica, pueden orientar mejor sus prácticas, aunque esto último no es garantía de un buen desarrollo académico.

Numerosos especialistas vienen brindando sus aportes al estudio de la enseñanza, y particularmente de la enseñanza universitaria, como Jackson, Bruner, Ferreres, Imbernon, y, entre los argentinos Camilloni, Lucarelli y Davini, entre otros. Lucarelli sostiene que hay didácticas de sentido común e implícitas en toda actividad formativa, pero quienes reflexionan sobre las relaciones de dichas prácticas con la didáctica, conforman una *didáctica erudita*, que es “una teoría de la acción pedagógica, una teoría de la enseñanza” (2007, 50).

Por otra parte, la investigación y la reflexión sobre este arte de instruir ha conformado el campo disciplinar científico de la didáctica que “se propone describir la enseñanza, explicarla y establecer normas para la acción de enseñar” (ídem, 51). Un interesante texto, al respecto, señala que la didáctica,

Quando describe trata de presentar una realidad objetivada y conceptualizada que abarca tanto los actos que se observan en los otros cuanto los procesos mentales y afectivos que se infieren a partir de la comprensión e interpretación de lo observado en uno mismo y en los demás. Cuando explica, la didáctica se ocupa de los componentes de la acción y la situación de enseñanza, de las relaciones entre los componentes, de la naturaleza y los alcances de esas relaciones, así como de la incidencia de las variables y los rasgos de los factores que se logra identificar y que interactúan en la situación didáctica... Su discurso normativo está enderezado a orientar la acción, nos dice *qué y cómo debemos hacer* para que la enseñanza sea efectiva, exitosa, lograda, en su intención educativa (Lucarelli, ídem).

Ferreres e Imbernon (1999) brindan diversos aportes sobre la vinculación de la formación docente y la didáctica, destacando la riqueza profesional de quienes atraviesan procesos intensos de estudio y prácticas en estos campos. Así como Bruner (1996) establece criterios pragmáticos y normativos para el quehacer de la didáctica, Coll (1990) centra sus aportes en las orientaciones sobre el *qué, cómo y cuándo debe enseñarse*, y Wittrock (1999) ha brindado numerosos criterios sobre la investigación de la enseñanza que incidieron en numerosos estudios posteriores.

En el ámbito universitario, las “teorías generales y parciales, descriptivas, explicativas, interpretativas y normativas” referidas a los procesos de enseñanza y a sus relaciones con el aprendizaje (Lucarelli, ídem) se vienen desarrollando pero con características particulares. En lo profundo de toda práctica educativa, al docente le interesa de sumo grado los criterios que deben orientar su acción formativa, los principios que fundamentan la organización de contenidos, los procesos cognitivos que subyacen en los alumnos, las modalidades metodológicas que adopta en el desarrollo de sus actividades y cómo orienta y desarrolla los procesos evaluativos.

Sin embargo, desde el sistema formativo superior en Argentina la carrera docente universitaria se basa en el desarrollo disciplinar y de investigación disciplinar, pero no didáctica.

Ello se constituye en una instancia de crisis y falta de coherencia con la primera y principal función de la universidad: *la académica*.

No obstante estas cuestiones estructurales, estudios como el de Lucarelli evidencian que diversos equipos académicos, especialmente de áreas pedagógicas, vienen desarrollando proyectos vinculados con la didáctica concentrándose en “las actividades de formación, intervención en el aula e investigación sostenidas por las asesorías pedagógicas en las universidades nacionales, la instalación de Programas de Maestría en Docencia Universitaria, Didáctica y afines, y la producción llevada a cabo por los equipos de investigación dedicados particularmente a las problemáticas de la enseñanza en la universidad” (Lucarelli, 2009, 27).

El docente universitario, además de tener que estar actualizado en el saber disciplinar y en conocer características de los procesos lógico cognitivos de los alumnos, debe orientar su proceder hacia constituirse en un experto en el desarrollo de estrategias didácticas, a fin de que su enseñanza cuente con las técnicas y dinámicas que posibilitan un verdadero proceso de aprendizaje.

Las comisiones numerosas ponen a prueba esta inquietud, pero las tecnologías y recursos actuales, más el desarrollo de adecuadas capacidades comunicativas, permiten que la didáctica sea una instancia clave en estos casos. Así, las orientaciones sobre la enseñanza se constituyen en una instancia fundamental para la docencia, a fin de no concentrar su profesión en la transmisión conceptual, en desarrollar los detalles de las últimas investigaciones o en cumplimentar automáticamente de tiempos programados de exposiciones temáticas.

Resulta fundamental, finalmente, que la práctica docente también comprenda instancias de investigación sobre las propias prácticas docentes. La faz *investigativa* de la carrera docente se centra, casi exclusivamente en el ámbito disciplinar de su especialidad, pero no en la enseñanza. Este es otra deformación del sistema científico que no promueve esta actividad, sino que, por lo general, se la considera en un nivel menor, con solamente algún ítem dentro de las categorías de investigación. Muchos de los autores citados dan cuenta de la relevancia de la conjunción de estas facetas de la actividad docente universitaria, y la importancia de otorgar correspondencia y acciones concretas a su desarrollo como enriquecimiento particular de las mismas.

Entre las propuestas para superar la división entre enseñanza e investigación, modelos como el de la Asociación Americana de Enseñanza de la Ingeniería, ASEE, (2009), promueve la vinculación estrecha entre innovación didáctica e investigación del impacto de las mismas, generando un circuito virtuoso que realimenta tanto las mejoras continuas de la enseñanza, como la labor científica de cada docente. Ello se corrobora en los resultados de las experiencias que varios equipos interfacultad vienen realizando (Branda 2002, Benegas, 2011, Cura y otros, 2013).

6. Dimensión organizacional

La vida social es una construcción humana han destacado Berger y Luckman (1968) en sus notables aportes sociológicos sobre la comprensión de la interacción entre la naturaleza humana, su dimensión social, la intervención para conformar la vida colectiva y la interpretación de la misma. Uno de los aportes más significativos del intercambio social es la conformación de organizaciones o instituciones, donde colectivos humanos con fines comunes desarrollan parte de su vida con misiones y funciones que refieren a expectativas y anhelos vivenciales.

La universidad es una de las organizaciones privilegiadas de la vida humana, cuya finalidad se fue avizorando en las antiguas instituciones de educación superior de los persas, egipcios, chinos, árabes, indúes, griegos y romanos, hasta que desde el siglo IX van tomando las características de la edad medieval hasta cristalizarse en los modelos humboltiano (alemán), enciclopédico (francés) y pragmático (inglés-americano).

En la actualidad, autores como Clark (1991) destacan que las universidades, siendo organizaciones, están atravesadas permanentemente por las tensiones de los intereses académicos, políticos y económicos y por el interjuego de las mismas, le otorgan la identidad a cada una. Las funciones académica, investigativa y de extensión son las que posibilitan el desarrollo de las numerosas actividades que la constituyen y estas instancias inciden en el ejercicio de la vida académica de cada equipo docente.

Así, el ser docente y su práctica educativa no se comprende de modo aislado, en el aula y con una comisión particular de alumnos, sino que ello puede darse pues existe una estructura contextual determinante que incide en la regulación de las relaciones entre docente-alumno, alumno-alumno, docente-docente, entre otros. Las características institucionales son determinantes para que el estudiante progrese en la conformación de su “rol de alumno universitario”, atravesando adecuadamente sus etapas de “extrañamiento, aprendizaje y afiliación”, siguiendo a Coulón (1995) y a Teobaldo (2002), como así también para el desarrollo protagónico e innovador de los equipos docentes, frente al posible encierro en el simple cumplimiento burocrático de su función.

Incluso las instancias organizacionales de cada Facultad, Departamento o Carrera, se constituyen en instancias decisivas, en muchos casos, respecto de la condición de cada alumno, de la carrera docente, o del desarrollo de proyectos académicos, de investigación y/o extensión. Por ello, es tan necesario considerar la dimensión organizacional como una variable de una gran incidencia en el quehacer de todo profesor universitario.

7. Dimensión socio político cultural

La universidad se entiende en relación al contexto social que lo rodea y a quien se debe, ya que la sociedad la ha constituido y es ella misma quien a quien se debe y tiene que brindarse. Allí los aspectos culturales y socio políticos guardan una relevancia destacada, ya que una de las tendencias es que la misma institución superior se encierre en sus claustros y no atienda adecuadamente a la correspondencia que se debe con el entorno.

La cultura de una sociedad es la fuente de toda universidad y ésta debe acrecentarla, fortalecerla y ampliarla con el desarrollo de los productos culturales fruto de la vida intelectual de sus integrantes y de la generación de conocimiento pertinente en función del quehacer cotidiano de dicha comunidad. Todo docente es un agente cultural y debe su función y actuación a ese ser parte de una institución que diariamente la demanda e inquieta.

Las organizaciones curriculares de las carreras deben atender a esta dimensión de modo particular, igualmente que cada una de las cátedras, pues las necesidades culturales las han constituido y su formación debe promover que los estudiantes no queden atrapados en el aprendizaje exclusivamente de los contenidos mínimos sino en el acrecentamiento de su acervo de conocimientos, a fin de poder atender a numerosas instancias que la vida profesional lo expondrán.

La construcción del bien común, como instancia política y social cotidiana, de la vida humana también incide en toda la actividad universitaria. La satisfacción de todas las necesidades básicas de la vida humana refiere al dinamismo que los diversos sectores demandantes y oferentes interactúen de modo continuo. Numerosos factores y grupos humanos actúan en la vida política permitiendo que su dinamismo evidencie necesidades y genere proyectos permanentes que redundan en temas a los que la vida universitaria debe responder.

Por ello, la actividad docente, de investigación y extensión no puede comprenderse sin la referencia a esta dimensión, y la formación del alumnado no puede quedar fuera de esta consideración, apelando a que las tareas académicas y los aprendizajes profesionales estén atravesados por el análisis de esta instancia, pues en la vida profesional permanentemente se hace presente. La profesión docente es una actividad eminentemente política, social y cultural.

8. Dimensión ética y deontológica

El ser docente deviene en una ética docente. Las características del comportamiento profesional de la actividad académica tiene su fundamento en el propio ser y éste determina qué es pertinente en el desarrollo de sus prácticas educativas. El docente es un sujeto formador, de allí

que su actividad no puede sino entenderse desde allí, y si bien su tarea se desarrolla fundamentalmente en torno al conocimiento, no es este el cometido principal de su quehacer, sino el de ser formador. Ello implica un conjunto de facetas que tienen como raíz un particular trabajo con su propio ser humano, de perfeccionamiento, moldeamiento, dominio de sus capacidades y mejoramiento continuo a fin de que sobre ese enriquecimiento y desarrollo pleno de su vida personal y profesional pueda intervenir adecuadamente en la orientación de los alumnos con quienes se encuentra, para que los mismos puedan alcanzar su propia plenitud.

La ética, en términos de Debeljuh (2003) es una actividad eminentemente racional, ya que su intervención adecuada no es sin tener cuenta la pertinencia de sus actos de acuerdo a su propio ser personal y profesional, como así también a las circunstancias en que suceden los acontecimientos, y el ser humano busca dar una respuesta adecuada.

Al mismo tiempo, la ética implica la noción de bien, bien buscado y querido en referencia al bien pleno que atrae y guía y orienta dicho obrar. El bien guía el obrar y lo desarrolla y encauza adecuadamente. Ello está presente en la mente y el corazón de todo hombre, por ello los alumnos al convivir en las instancias formativas no solamente buscan encontrarse con un docente bien formado y con gran desarrollo de la especialidad del conocimiento en el que se desempeñan, sino, sobre todo, que sea un referente de vida personal y profesional para ellos mismos.

Esta orientación al bien deriva en la “deontología profesional”, es decir en el análisis de aquello que se debe hacer o no según el oficio que se ejerce, en este caso la tarea docente. Este planteo resulta sumamente relevante, ya que, por un lado, hay que admitir la dimensión universal y racional del deber para todos los que ejercen la docencia, por una condición de igualdad, en términos de Kant. Y por otra parte, hay que considerar la diferenciación de principios, valores y posturas que anima a cada sujeto formador frente a las situaciones donde debe obrar. En este sentido, la conformación de Códigos de ética docente en común, en ámbitos colegiados, resulta un desafío necesario y posible, en honor a la condición humana.

En este punto la deontología profesional docente plantea conflictividad y demanda nuevas instancias. Al respecto, es de destacar el aporte de la “ética de la convergencia” de Maliandi (2010), que promueve el encuentro y diálogo entre la ética material de los valores y la ética del discurso, admitiendo la inevitabilidad del conflicto y la pluralidad de principios según las posturas, pero finalmente busca maximizar la armonía entre los postulados, alcanzando un fundamento común (Cfr. Maliandi, 2010).

Finalmente, y como complemento, es de destacar aportes de Wanjiru Gichure (1995), quien considera que la vida ética de toda persona y de cada profesión debe fundamentarse en el desarrollo de las virtudes, por lo que un verdadero profesional es un sujeto que anteriormente es

un ser humano virtuoso, y por ello llega a ser un profesional virtuoso (1995). El desarrollo de las clásicas virtudes cardinales es una actividad meramente racional, como anteriormente se caracterizó la vida ética, pues no puede darse sin la presencia natural de la razón que guía y orienta los actos del hombre.

La universidad se constituye en uno de los ámbitos supremos y ejemplares para el desarrollo de la ética docente, pues siendo el máximo nivel del sistema educativo, en ello se juega la formación de los profesionales que ya en esas instancias académicas viven un ejercicio de la moral de modo cotidiano. Todo ello apela a que la docencia debe encontrar en la ética una de las principales fuentes de su quehacer, sino la primera.

Conclusión

Las dimensiones que se han presentado atraviesan y se hacen presente, de diverso modo, en el ser docente universitario y en el ejercicio de su práctica profesional. Puede considerarse que según las características personales de cada profesor estas instancias se desarrollan de mayor o menor grado, pero naturalmente todas ellas se encuentran y evidencian y de allí, que también cada uno otorgue mayor relevancia a una u otra o comprenda su práctica educativa más relacionada con uno u otro aspecto. Los alumnos suelen referir los naturales matices que se percibe en cada docente, sin embargo, desde el análisis profundo del ser formador, todas ellas lo constituyen.

Bibliografía de referencia

- Alonso, C.M.; Gallego, D.J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero
- Araujo, U. y Sastre, G. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas: Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona, Gedisa
- Arnal, J.; del Rincón, D y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Ed. Labor
- Asociación Americana de Enseñanza de Ingeniería (ASEE) (2009). *Creating a Culture for Scholarly and Systematic Engineering Educational Innovation*. Recuperado de http://www.asee.org/about-us/the-organization/advisory-committees/CCSSIE/CCSSIE_Phase1Report_June2009.pdf

- Barbabella, M. (2005). *Posibles causas del fracaso estudiantil en los primeros años de la universidad*. Buenos Aires: EDUCO (Ed.Universidad Nacional del Comahue)
- Becher, T. (2009). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa
- Benegas, J. (2011). *4to. Taller Regional del Cono Sur sobre Aprendizaje Activo de la Física: Termodinámica Y Fluidos*. San Luis: Univ. Nacional San Luis. Recuperado de http://www.famaf.unc.edu.ar/congresos/taaf/Manual%20AATyF_Cordoba_2011.pdf
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortú
- Branda, L. (2002). *El Aprendizaje Basado en Problemas y las Tutorías*. En Deguer, C.; Cragno, A.G.; García Dieguez, M.; Branda, L.A. (2001). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, carrera de Medicina
- Camilloni, A.R.W. de (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós
- Clarck, B. (1991). *El sistema de la educación superior*. México: Editorial Nueva Imagen
- Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Paidós
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós
- Cura, R.O.; Ércoli, L. y Marinsalta, M.M. (2013).Ciclo de Aprendizaje e Investigación Industrial en contexto de Plataforma Tecnológica. En *III Jornadas de la Ingeniería (JEIN)*. Actas, Año 3 (1). Bahía Blanca: UTN, FRBB
- Cura, R.O.; Barón, P. y Ferrando, K. (2015). El mejoramiento de la acción formativa docente por la investigación colaborativa interfacultad. *III Congreso Internacional 'Universidad, sociedad y futuro'*. Buenos Aires: UNTREF
- Cura, R. O. (2016). *La Bildung y sus aportes a la docencia universitaria*. Trabajo de Seminario Iluminismo y formación en Kant, Herder y Mill (Pof. H.Arrese Igor). Tandil: UNICEN
- Debeljuh, P. (2003). *El desafío de la ética*. Buenos Aires: Temas
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ed. Morata

- Ferreres, V., Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Noveduc
- Giordano, M. F. y Pogré, P. A. (2012). *Enseñar para comprender. Experiencias y propuestas para la Educación Superior*. Buenos Aires: Teseo
- Godoy, P.; Benegas, J. y Pandiella, S. (2012). Metodologías para el aprendizaje activo de la Física. En *III Jornadas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científicas y Tecnológicas*. San Juan: Universidad Nacional de San Juan
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós
- Horlacher, R. (2014). “¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana”. En *PEL. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Knight, P. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Latorre, A. (2003). *La investigación–acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Ed. Grao
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Maliandi, R. (2010). *Ética convergente. Tomo I: "Fenomenología de la conflictividad"*. Buenos Aires: Ed. Las Cuarenta. ISBN 978-987-1501-13-7
- Pabón Suárez de Urbina, J. M. (2000). *Diccionario Manuel Griego*. Barcelona: Vox
- Pacheco P. D. y Motloch, J. (2005). *Reflexión-acción sobre el diseño e implantación de un curso para la enseñanza del diseño de ambientes saludables*. Arquitectura. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-05/17%28DIA%29.PedroPacheco.pdf>
- Pozo, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós

Teare, R.; Davies, D. y Sandelands, E. (2002). *Organizaciones que aprenden y formación virtual*. Barcelona: Gedisa

Teobaldo, M. (2002). El aprendizaje del oficio de alumno en el primer año de la universidad: concepciones previas sobre aprender y enseñar. Contextos institucionales y familiares. En *I Congreso Internacional y II Nacional La educación frente a los desafíos del tercer milenio: camino hacia la libertad*. Córdoba: Unión Educadores Provincia Córdoba y Escuela Normal Dr. A. Carbó

Wainerman, C. y Sautú, R. (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ed. Lumiere

Wanjiru Gichure, C. (1995). *La ética de la profesión docente*. Pamplona: EUNSA

Witrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. . Tomo I
Barcelona: Paidós

Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea

Notas

[1] Rafael Omar es profesor en la Universidad Nacional de San Martín (UMSA), Licenciado en Filosofía de la Universidad Católica de Argentina (UCA). Es Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Tres de Febrero (UNTREF) y Magister de Gestión de Proyectos en Educación de la Universidad CAECE de la Cámara Argentina de Comercio y Servicios (UCAECE). Investigador Categoría IV Programa Incentivos. Profesor de “Rol Docente” de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES Virtual). Director del Proyecto interfacultad UTN FRA-FRBB-FRCH “Formación Inicial en Ingenierías y carreras Tecnológicas” (2016-2018-UTNIFN3922) y Profesor Adjunto Regular (Ded. Exclusiva) de “Ingeniería y Sociedad” (UTN FRB.Blanca). Se especializa en investigación y mejora de la docencia universitaria (tesis de Doctorando en Educación, UNICEN), varios proyectos dirigidos. Publicó: La calidad de la docencia universitaria (UMSA), La filosofía educativa de Juan Luis Vives (UCA) y La articulación teoría práctica en la formación docente (UCAECE). Integrante del Comité Académico de las Revistas Científica UCES y Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UNC´). Otros intereses: Política e Historia de la Educación y Filosofía Educativa.