

Didácticas activas: Coreografía didáctica. Una propuesta integradora del ser, hacer y saber hacer para la didáctica universitaria

Active teaching-learning choreography an integrative proposal to be, do and know for university teaching

Marco Vinicio Gutiérrez Casas*
Universidad Libre

Recibido: 09-10-12 / Aceptado:29-01-14

Resumen

“Didácticas activas” se presenta como una construcción pedagógica que sitúa a los maestros en una postura frente a la concepción de las didácticas universitarias expresadas en tres momentos: El primero, la transformación de los procesos didácticos desde los marcos aula, actores y los perfiles; procesos que inciden en una nueva forma de hacer didáctica. El segundo, la presentación de una coreografía didáctica centrada en el planteamiento de un trabajo integrado por varias formas de didácticas y las preocupaciones actuales en y para el desarrollo de la didáctica. El tercer momento corresponde a la evidencia de una propuesta emocional que expone el autor frente al desempeño de la didáctica integradora construida desde la estructura de lo tradicional y lo lúdico hasta llegar al tiempo que se necesita para prepararla y contextualizarla. El texto aquí expuesto presenta en esencia un proceso para administrar la didáctica y el conjunto de los postulados de este texto ofrece un complejo panorama de la didáctica, entendida como la directa intervención del docente en un proceso de construcción del conocimiento que debe fundamentar lo que se hace dentro y fuera del aula, a través de la incorporación del factor emocional como un suceso importante que debe ser visible en la experiencia propia de quien transmite un conocimiento.

Palabras clave: aprendizaje, coreografía, didáctica, emoción, estrategia, proceso.

* Dr. Honoris Causa por el Consejo Iberoamericano. Magíster en Educación Universidad Santo Tomás, Especialista en Entrenamiento deportivo de la Universidad de Oregón U.S.A, Especialista en Pedagogía y didáctica de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Educación Física de la Universidad de Cundinamarca. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Libre, seccional Bogotá. Correo institucional: marcov.gutierrezc@unilibrebog.edu.co

Abstract

“Active Learning” is presented as a pedagogical construction that places teachers in a position contrary to the concept of University Education, expressed in three stages: the first, the transformation of teaching processes from the classroom models, actors and profiles that influence a new way of teaching. The second, the presentation of a Teaching Choreography, focusing on the approach of an integrated work of various forms of teaching. And the current concerns in and for the development of the teaching. In the third instance, the evidence of an emotional proposal that the author explains in light of the performance of the integrated teaching built from the traditional structure, of fun up to the time needed to prepare and contextualize. This is essentially a process to manage teaching. Together, the principles of this text offer a complex outlook of the TEACHING, understood as the direct intervention of the teacher in a knowledge building process that should underpin what is done inside and outside the classroom, recognizing the emotions as an important event that should be visible in the experience of whoever conveys knowledge.

Key words: Learning, choreography, teaching, excitement, strategy, process.

Introducción

Para comenzar, hagamos una rápida revisión de cómo la didáctica ha evolucionado hasta nuestros días: En tiempos de Platón se trabajaba en términos de la mayéutica; los evangelistas, a su vez, evidenciaban la controversia, usada a su vez por Jesús; las acciones de los caballeros feudales denotaban la simulación de la guerra, por ser ésta la enseñanza primordial en la que no se aprendía a vivir sino que se aprendía a luchar por y para una meta. Para los pintores y los pastores de la edad media, el aprendizaje se desarrollaba a partir de una serie de prácticas autodidactas y en talleres -en los que se tuvo que desarrollar una didáctica bien organizada que afectara los sentidos, el ser y los sentimientos-; para los artesanos el aprendizaje se generaba con los gremios, en los cuales la relación con otros enriquecía los procesos hasta el punto de generar hacia la mejora de los mismos; para los juristas y abogados ha existido el aprendizaje por los métodos del caos; mientras que los maestros de escuela, desde siempre, han usado el más tradicional de los métodos: la repetición de conceptos.

Dentro del proyecto de la escuela moderna “Enseñar todo a todos”, Díaz (1998) realiza una mirada histórica desde dos temáticas, la primera concierne a la construcción teórica a través de la derivación de las técnicas de trabajo en el aula. Allí ubica como pionero de la didáctica a Comenio (1657), con su “Didáctica Magna”, quien coloca el primer escalón en la construcción de la didáctica al preocuparse por la organización gradual de los contenidos e indagar sobre las buenas condiciones para el aprendizaje y sobre los métodos de enseñanza. Luego, ubica a Herbart (1806) con la “Pedagogía general derivada del fin de la educación”, autor que le otorga gran importancia a la teoría desde la experiencia y la socialización educativa (instrucción); para tal efecto, toma como base la filosofía en relación con la teoría, la ética como medio para entender los fines de la educación y la psicología para proponer los medios para alcanzar tales objetivos, así orienta la práctica de los docentes. Posteriormente, Rosseau (1775) realiza unos desarrollos conceptuales pero ubicados fuera del contexto de la alta estirpe y deja las bases para el desarrollo de lo que más adelante será la escuela nueva y pedagogía crítica.

Su postulado se centra en una educación armónica con la naturaleza, respeto a la libertad y desarrollo del niño.

Al continuar con este recuento histórico, encontramos un conjunto de trabajos realizados desde lo que ocurre en el aula y que presta poca importancia a la teoría, pero demasiada la sensibilidad. Dentro de estas posturas que posibilitan la enseñanza de esta manera, encontramos a Freinet (1963), quien sustenta su propuesta ante la situación de aburrimiento y desinterés por parte de sus estudiantes. Este autor construye técnicas como: “La clase paseo, la correspondencia escolar, el texto libre”, de este modo, otorga la importancia de la utilización de la técnica supeditada a la situación particular que se presente. Según Barriga (1998), Freinet realizó algunos aportes importantes al marco de la didáctica, algunos de ellos son: una idea orientadora, el desarrollo de estrategias de enseñanza, de reflexiones que orientan el quehacer pedagógico y la conservación de la sensibilidad de lo que ocurre dentro del aula.

¿Qué hemos buscamos los docentes entonces? Apropiarnos de diversos métodos, expresarnos en diferentes contextos, tener la posibilidad de hacer lo que las reorganizaciones de tiempo y espacios nos han permitido al desarrollar potencialidades llenas de opciones en términos didácticos. Buscamos, entonces, propuestas que desde la entrada al salón generen expectativa al estudiante, propuestas que llamen al muchacho a querer ser un profesional, a querer hacer las cosas como profesional y a querer ser un buen hombre o una buena mujer, a reconocer cuáles son los roles sociales y los rituales que él o ella van a desarrollar en una sociedad (Gómez, 1998). La didáctica no puede estar ajena a esas exigencias.

La didáctica no es una actividad solamente, la didáctica no es una rutina que yo como docente ya establecí, la didáctica no es ese manejar un

conjunto de *tips* que me permita comunicar algo, la didáctica no es una disciplina que pueda ser vista como algo instrumental. La didáctica es una sinfonía de opciones para poder comunicar un conocimiento, para poder enseñar, para poder transmitir, para poder impactar. La didáctica es una opción de vida que yo, como docente, debo reconocer pero no establecer como única opción, es algo que me invita a reconocer los ambientes y los cambios en la tecnología que el tiempo impone. Yo, como docente, con ochenta o veinte años, estoy obligado a reconocer esta manera de pensar, en otras palabras, a reconocer de qué manera me puede multiplicar ésta las opciones de comunicación. Y sobre todo la didáctica es perfección; nos lleva a pensar en lo que realmente somos y hacemos.

Didácticas universitarias activas

Al interior del ambiente universitario, se reconoce la gran diversidad de didácticas que se deben reconstruir y desmitificar, pues toda didáctica tiene un origen y en consecuencia una razón de ser. La didáctica como acción integradora e incluyente es moldeada para construir múltiples posibilidades en el aula; estructurada con un trabajo armónico da lugar a una coreografía, una sinfonía que en términos metodológicos se puede considerar como una didáctica de lo artístico. Es muy válido que el docente universitario pueda acoger esta forma de didáctica.

Para llegar a buenas prácticas de enseñanza, apoyados en el diseño didáctico, los docentes reconocemos la opción de diseñar “Coreografías Didácticas” -en términos de Sabucedo (2009)- y se parte de la observación y el análisis de los procesos de aula a través del registro de lo que acontece en ellas de forma inmediata e impredecible. Por ello se invita a crear y a revisar una guía de observación y análisis de los procesos de aula, donde, respetando el marco conceptual, se simplifiquen las dimensiones de la misma que, en esencia, son aquellos diseños

procedimentales en el aula y para el aula y en la que se entrelazan dos clases de coreografías: una coreografía interna que corresponde a una expresión personal del artista que la diseña y da razón de las operaciones mentales, en las cuales se hace manifiesta la emoción en el producto final. La otra coreografía es externa y trata de los elementos que conforman el contexto, así entonces, nos referimos al uso de la música, la luz, etc. Juntas manifestaciones didácticas están diseñadas para construir aspectos determinantes de la enseñanza (los procesos autónomos, el desarrollo de competencias y la continuidad del proceso didáctico) y reconocen las limitaciones y capacidades de los que aprenden y de los que enseñan.

La didáctica es una sinfonía de opciones para poder comunicar un conocimiento, para poder enseñar, para poder transmitir, para poder impactar. Al preguntarnos el por qué, el para qué y el cómo de su elaboración, entramos a reconocer los procedimientos didácticos en ambientes universitarios.

Los procesos metodológicos de la coreografía, vistos desde la didáctica, como lo plantea Sabucedo (2009), influyen directamente en la efectividad del proceso de aprendizaje y se llevan a cabo mediante experiencias artísticas que incluyen el goce y el disfrute de lo que se hace, de tal forma que el estudiante aprende significativamente y de manera progresiva mientras adelanta el proceso didáctico que lo conduce a una excelente representación de lo aprendido.

Si contextualizamos la situación dentro de los múltiples aprendizajes, encontramos que la didáctica se transforma en un motor vibrante de funcionamiento de cualquier vivencia para y en el aprendizaje. Es evidente que si se aprende con claridad, la forma en que, por ejemplo, se desarrolla una danza, entonces se aprenderán, de forma lúdica, cada uno de los pasos, posiciones y formas corporales cómo se construye la figura

coreográfica, así mismo, se leerá corporalmente su mensaje para interiorizarlo y a la postre expresarlo emocional, estética y artísticamente en una sinfonía de acciones que comuniquen de manera armónica y bella lo que se aprendió. En síntesis, de lo anterior se deriva que todo este proceso necesite el tiempo que corresponde a un acompañamiento oportuno, dedicado y amoroso.

El maestro estudia y planifica lo que se quiere enseñar; comprende y prepara para el actuar e interactuar en su escenario. Si esta práctica no tiene los componentes enunciados terminará siendo algo monótono para el estudiante y en escenario su respuesta será la de no sentirse capaz de desarrollar lo que se le propone. Aun cuando es importante contar con la motivación que genera una coreografía, también se debe pensar en la fatiga que causa cuando no se enseña con pasión y goce total para que se vibre en el actuar de lo aprendido y genere total disfrute; por ello es necesario que, en este ejercicio, se exprese con total seguridad el sentir de lo que generalmente se realiza en el aula, ya que elementos didácticos como la música, el movimiento y el arte fueron creados como una necesidad didáctica que siempre conducirán a los que aprenden por un camino de emociones y de múltiples posibilidades de comunicación.

En el recorrido histórico de la didáctica podemos resaltar que de 1900 a 1920, nuestro profesor solamente se limitaba a decir y nuestro estudiante, llamado alumno, se limitaba a escuchar. La didáctica estaba definida por el maestro que todo lo sabía y lo comprendía y el estudiante solamente estaba limitado a escuchar; obviamente la didáctica en ese momento era la estricta permanencia del estudiante y el completo silencio que el estudiante debía practicar para poder entender lo que le decían. 20 años después, en la década de los cuarenta, el profesor pasó a ser un maestro, y como maestro ya tenía la facilidad de decir pero también de explicar, y aquí, justamente, cuando comenzó a explicar empezó a pensar las herramientas

didácticas que tenía que utilizar para explicar lo que estaba diciendo. Nuestro alumno ya no solamente escuchaba, sino que entendía lo que escuchaba y lo que veía, podía percibir a través de las herramientas y de los recursos didácticos lo que el maestro había diseñado.

En 1960, nuestro profesor, que ya es maestro, pasa a ser el docente que dice y explica pero también que demuestra; este hecho aumentó el requerimiento didáctico, el discurso didáctico y las ayudas didácticas. Entonces nuestro alumno pasó a ser discente porque no solamente escuchaba y entendía, sino que aprendía lo que entendía.

Con el transcurrir del tiempo, la universidad siguió adelantando procesos cada vez más complejos; es así como en los años ochenta, nuestro profesor pasó a ser educador porque ya no solamente decía, explicaba y demostraba, sino que también construía -no solamente en el ambiente del aula, sino que tenía que pensar en otros ambientes que lo trasladaran a construir con mayor eficiencia, con mayor efectividad y con mayor eficacia-. Nuestro estudiante pasó entonces a ser educando porque aprendía significativamente, es decir, lo que aprendía le servía no solamente para hacer, sino que le servía para la vida, para estar con otros, para construir, para ser hombre o ser mujer de bien y para sentirse parte de una sociedad productiva.

En el presente nos preguntamos qué clase de docente queremos en las universidades y con claridad vemos que se debe ser ante todo un mediador; para el efecto se tiene que transformar lo que se construye, lo que se demuestra y lo que se explica. Para que el docente transforme los entornos de aprendizaje tiene que ser un artista y manejar cualquier cantidad de herramientas, discursos y presentaciones de lo que quiere enseñar y transmitir. Esto invita a redefinir el ambiente educativo en términos del aula de clase y a transformarlo por un escenario lleno de colorido y llamamiento a los sentidos. (Sacristán & Pérez,

1993). Y si, como docentes, entendemos nuestro nuevo rol como mediadores, nuestro estudiante se tiene que entender como líder transformacional en tanto que será capaz de emprender.

En este mismo sentido, para que nuestro líder transformador en potencia sea capaz de emprender, debe contar respuestas pertinentes, en el tiempo y en la acción, a los siguientes interrogantes: ¿Qué tenemos que hacer desde la Didáctica? ¿Cómo tenemos que asumir la Didáctica? ¿Cómo tenemos que vivir la Didáctica?

Cuando nos preguntamos qué es la universidad, estamos obligados a definir las acciones didácticas pertinentes (Gómez, 1998). Por ello se dice que ésta es el espacio que genera cambio y gran expectativa a los individuos que a ella asisten; en últimas, la universidad busca que ese profesional que allí se desarrolla posibilite cambios en los diferentes entornos donde se proyectará. La universidad es un espacio que no sólo transmite, sino que construye conocimiento, emociones, experiencias y sensaciones, todas ellas fundamentadas en un saber. La universidad aplica con rigor esos conocimientos y esos valores que la persona ha adquirido, esos dones que la persona tiene que potencializar en cualidades y competencias. Así, la universidad es un espacio donde la crítica tiene que evidenciarse continuamente frente a la investigación, a la relación epistemológica, a los nuevos paradigmas, al pasado, al presente y al futuro. La universidad tiene claridad sobre todo lo anterior; ahora es necesario invitarla a que no desconozca las dimensiones del desarrollo humano.

Es necesario, en consecuencia, abordar las cuestiones en torno a cómo pensar en la didáctica, de qué manera gestionarla, elaborarla, cualificarla y potencializarla en los ambientes universitarios. Se debe tener en cuenta que la didáctica ha de ser desarrollada por personas que tengan una cualificación que vaya más allá del diploma y abarque a aquél otorgado por la experiencia.

Es importante entonces que los profesionales en educación, que se caracterizan por estar llenos de los recursos que la práctica continua les ha dado, se encuentren en ambientes académicos desde lo cotidiano, desde el día a día y desde la magia que produce el diseñar procesos innovadores que generen el aprender y el desaprender. Es necesario, en este sentido, conformar equipos docentes que gestionen la intención de encontrar cosas nuevas. La búsqueda de la innovación determina que el docente sea un generador de expectativas, mientras tiene presente que esto se puede lograr desde el saludo o desde el silencio mismo, pero para ello ha de ser programarlo y organizarlo desde una perspectiva de lo didáctico.

Con referencia a las concepciones anteriormente presentadas, la didáctica se encarga de las prácticas de enseñanza. Ahora referiremos el concepto de práctica:

- Del griego *praktikós*: Se refiere al ejercicio de una actividad o facultad según las reglas particulares; y la aptitud de quien lo realiza, lo cual lo habilitará para realizarlo de nuevo.
- Consiste en realizar un bien moralmente valioso, supone “principios” que habrán de entenderse según un contexto o situación particular (Gairín, 1999). Implica siempre actuar en medio de una cultura en la relación del hábito y la costumbre “tradición” y la acción reflexiva y actitud crítica.
- Se caracteriza por la incertidumbre y vaguedad.
- Es un conjunto de actividades cooperativas, coherentes, complejas y socialmente establecidas, a través de las cuales se generan bienes internos. (Gaitán & Jaramillo, 2003)
- Aporta un saber sobre cómo promover a través de la acción moralmente recta. (Gairín, 1999)
- Es un ejercicio que implica la reiteración de acciones que se presentan de manera continua y permanente y que están sustentadas en conceptos culturales y normativos. (Meneses, 1999)

- Es una articulación entre la praxis (ejercicio, costumbre), actividad continua que se hace de acuerdo con reglas que configuran hábitos (modos de hacer). (Gadamer, 2005)

Se evidencia entonces la necesidad de mirar la práctica no como una acción netamente instrumental o una técnica para elaborar productos, como se hace en la actualidad, sino como una construcción de bienes en el marco de una tradición que varía según la situación y el contexto, y que requiere determinados principios e intenciones en la búsqueda de reconstrucción permanente de la cultura.

Ahora bien, ¿Cuáles son las necesidades que se tienen que cubrir en el ambiente universitario para poder potencializar la acción didáctica? ¿Cuáles son las investigaciones a necesarias para que el estudiante se adentre en el proceso de reconocimiento de su identidad como ser humano, a partir de su conciencia de lo cambiante, y como un ser que está obligado a transformar una sociedad? A partir de lo anterior, ¿Cómo se investiga en didáctica para potencializar esos recursos? ¿Qué experimentaciones, qué condiciones y qué clase de evaluaciones se deben realizar al estudiante y al docente en los procesos de enseñabilidad y educabilidad? ¿Por qué cuando se habla de la didáctica, se tiene que pensar en la didáctica del enseñar, en la didáctica del educar, en la didáctica del evaluar, en la didáctica en la que el docente se ve a sí mismo como ser capaz de conducir procesos con un grupo de personas con expectativas y con posibilidades de caer en otros asuntos que no corresponden a la universidad? ¿Cuáles son las perspectivas con las que se cuenta, qué decisiones se deben tomar y qué clase de participación debe acoger el docente en su propuesta didáctica?

En virtud de que los estudiantes son una fuente de participación, se debe procurar que ellos comprendan y entiendan que el docente quiere ser y quiere proyectar no sólo su experticia, sino

también su gusto por lo que es y por lo que hace. El docente tiene que reconocer cuál es su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje como ser humano y, sobre todo, como planeador y gestor de unas coreografías didácticas. Este es un concepto alemán que es grato presentar en el estudio de la didáctica, ya que al hablar de coreografía usualmente se piensa en términos del proceso organizado que da razón de algo. No obstante, el docente necesita tener la sensibilidad artística para poder decorar el conocimiento de manera tal que lleve a su audiencia a reírse y a gozarse lo que está aprendiendo y entendiendo, para que pueda asimilar con agrado y tenga lugar realmente un aprendizaje que le resulte significativo. Por lo tanto, cuando se habla de las coreografías didácticas contamos con dos opciones:

- Una coreografía de vida interna que tiene que ver con la parte personal, así que de la misma manera como el artista es capaz de pensar en las operaciones mentales, en la emoción para que el producto final sea la lágrima o la risa, el docente debe tener la habilidad de pensar exactamente en el mismo producto “la lágrima o la risa”, pero a través de una interpretación un poco más precisa: la risa vista como el gusto de aprender y la lágrima como la tristeza de no haber adquirido el conocimiento.
- La coreografía externa corresponde a los elementos que están fuera del aula pero que susceptibles de ser incorporados al proceso de aprendizaje como ese recurso que dinamiza (la música, la luz, etc.). Al preguntarse cómo impresionar al estudiante, se debe alcanzar realmente su interior, dinamizar sus sentires y provocar sus expresiones más profundas y sinceras.

Cuando se habla del conocimiento didáctico, se cuestiona el por qué y el para qué de lo que se hace y de lo que se enseña (Fernstermacher & Soltis, 1999). Estas respuestas deben centrarse en dos puntos importantes:

- ¿Por qué? Porque es responsabilidad del docente dar razón de un perfil profesional, unos objetivos y unos procesos de formación.
- ¿Para qué? Para que a través de ese proceso, el docente tenga la posibilidad de distinguir los ruidos que se generan durante el aprendizaje y se pueda generar un ambiente pertinente que dé razón de la responsabilidad social de la institución.

El docente tiene tres grandes retos al hablar de didáctica: uno es el aprendizaje autónomo, que hace que el individuo quiera aprender, entender y comprender; otro es el aprendizaje guiado, en el que el docente es capaz de darse a entender al proyectarse como ser humano que es capaz de dejar huella; y el tercer reto es desarrollar las competencias de los estudiantes, esto exige que el docente se cuestione sobre lo que hace y cómo lo hace a partir del perfil buscado en el programa en el cual se desempeña.

Hasta este punto no hemos develado qué es y de qué se encarga la didáctica, por ello es pertinente presentar algunas aproximaciones al concepto:

- Es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas, su destino, empero, al ocuparse de la acción pedagógica, es constituirse, recíprocamente en oferentes y dadora de teoría en el campo social y del conocimiento”. (Camilloni, 2004)
- Teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-histórico en que se inscriben”. (Litwin, 1997)
- Es una disciplina teórica, histórica, política. Es teórica en cuanto responde a concepciones amplias de la educación de sociedad y del sujeto, etc. Es histórica en cuanto sus propuestas son resultado de momentos históricos específicos. Es política porque su propuesta se engarza a un proyecto social.
- Ciencia imprescindible para orientar la praxis del enseñante, y, que además, cualifica su

actuación (...) Tiene un campo de estudio específico: la enseñanza, además de métodos de investigación muy particulares y con técnicas, procedimientos, estrategias y recursos de aplicación en el aula de clase y fuera de ella, acordes con la naturaleza del conocimiento a enseñar, con las particularidades socio-cognitivas del alumno y con las intenciones socio-políticas de cada plan de estudio. (Díaz, 1999)

- La didáctica vista no como la práctica misma del enseñar, sino como el sector más o menos bien limitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza. (Vasco, 1999)

Todo esto nos lleva a tomar conciencia de la clasificación de la didáctica desde tres ópticas:

- a. Una didáctica general que permite entender esas normas y esos procesos con los cuales se enseña.
- b. Una didáctica especial en donde tenemos y entendemos situaciones variadas como la edad, el sexo y los espacios en donde se desarrolla la propuesta.
- c. Una didáctica específica en donde simplemente se profundizan los campos de acción.

Ahora bien, definidas la didáctica general, la didáctica especial y la didáctica específica, resulta pertinente revisar otra clasificación de la didáctica según sus objetivos:

- Didáctica virtual: Nos permite entender que hay una manera de acceder al trabajo con ambientes virtuales para poder enseñar, comunicar y trascender en algo. Se busca desarrollar competencias a nivel general, diferencial y sobre todo, niveles donde se desarrollen habilidades múltiples en lo concerniente a la virtualidad. Desde esta perspectiva, si el docente no sabe operar con múltiples opciones desde la virtualidad, se pierde una posibilidad de tener instrucciones claras y precisas (qué hacer, cómo hacerlo, dónde hacerlo, para qué hacerlo) y

de entender que existen procesos que están directamente estructurados y organizados de acuerdo con esa virtualidad que se ha configurado fuertemente en el ambiente educativo.

- Didáctica Lúdica: En ella buscamos que la persona se divierta, halle innovación, creatividad, asuma los roles que tiene y que explore nuevas opciones para relacionarse con otros, alternativas para aprender y entender, y posibilidades para comprender qué se va a hacer. El ambiente es un juego como tal que involucra los contextos de enseñanza, aquí se puede generar cualquier ambiente, pero necesariamente se tienen que proponer objetivos y buscar ante todo la innovación que genere un aprendizaje significativo, que llegue a las personas de manera total.
- Didáctica Tradicional: Se caracteriza por unos contenidos específicos, una verticalidad fuerte y una influencia histórico-social; aquí se enseña lo que el docente sabe. No obstante, resulta importante en algunos momentos administrarla y enseñar con este estilo, claro está, en virtud de la temática, de los objetivos, de la población y de las necesidades que se tengan; si el docente está en un anfiteatro, por ejemplo, con un grupo de estudiantes de medicina se tiene que manejar la estructura tradicional, unos contenidos muy específicos y con un cierto nivel de orden y de rigor, decirles qué tienen que hacer y cómo tienen que hacerlo para que no cometan errores. Por consiguiente, no se está descartando su uso, pero se invita a comprender su pertinencia e impacto, puesto que no es la única alternativa en el aula.
- Didáctica Interestructural: Con ésta se aprende y se desaprende, se entiende que existen nuevas opciones y nuevos paradigmas.
- Didáctica Activa: El maestro tiene que ser un mediador, que logre proyectar un aprendizaje,

que se adapte a la innovación y al uso de recursos cotidianos; debe ser un gestor que promueva en la institución la adquisición de recursos que fortalezcan sus propuestas de enseñabilidad para que de manera general, diferencial y específica se potencialicen los procesos de aprendizaje.

- Didáctica autoestructural: Se evidencia la autonomía y motivación de parte del docente. En los estudiantes se observa que si la persona es capaz de ser autónoma en sus procesos de aprendizaje, con toda seguridad va a contar con una motivación permanente que lo va a llevar a entender lo que quiere ser, lo que quiere hacer y dónde lo quiere hacer. Cada uno de ellos, docente y estudiante, debe entender las especificidades de las diferentes situaciones en las que se van a desarrollar los procesos de transformación.
- Didáctica heteroestructural: Se centra en la generación de conocimiento a partir de acciones pedagógicas de reflexión, análisis, síntesis y demás. De manera general podría decirse que existe demasiado conocimiento impartido en las asignaturas que se cursan en la universidad y que desafortunadamente son muy pocos los tiempos dedicados a su profundización. En este punto cabe preguntarnos ¿Cómo lograr que nuestros estudiantes accedan a las temáticas de manera suficientemente interactiva con el conocimiento? ¿Cómo organizar el aprendizaje para que nuestros muchachos opten por querer aprender de manera autónoma? ¿Cómo generar, en ese proceso autónomo, nuestro aporte a lo que están haciendo y siendo?

Frente a la revisión de la clasificación de la didáctica presentada en líneas anteriores, es pertinente centrarse ahora en la forma de administrar la didáctica en torno a los comportamientos humanos y su relación con el aprendizaje.

En primera instancia, se habla de la didáctica emocional: El docente, maestro y mediador tiene la obligación de involucrarse emocionalmente con el estudiante como persona; esto se logra si en su ambiente de clase propicia un saludo, genera un acercamiento que dé razón de los intereses, motivaciones y expectativas del alumno frente a sus sentimientos y forma de actuar. En síntesis se propone que el docente logre distinguir quién es verdaderamente el estudiante con el que se va a convivir en un ambiente de clase.

En segundo lugar, el docente tiene la responsabilidad de hacer un manejo didáctico desde la representación, de tal manera que en un momento, por analogía, se es el médico, en otro el enfermero, y más adelante el vigilante del hospital; pero siempre el docente debe entender que a través del rol que le otorga al estudiante le comunica, le enseña y le transmite una experiencia. Así mismo, el docente debe entender que esa apropiación didáctica puede operar como una retroalimentación de todo lo que se hace dentro y fuera de la escuela.

En tercera instancia, se presenta la didáctica de la interacción, en la cual se recrean ambientes en los que los actores del ejercicio educativo se relacionan activamente por medio de la transformación que sufre el aula de clase en términos de disposición física y proyección imaginaria de escenarios y situaciones que alimentan el potencial de aprendizaje.

Otra opción concierne a la didáctica exploratoria, en ella se motiva a los estudiantes a búsquedas e indagaciones que lo lleven a conocer y a ampliar sus nociones en el marco de un ejercicio investigativo. Aquí buscamos las opciones que generan en los estudiantes la posibilidad de sorprenderse.

La didáctica de la admiración por otro lado, puede partir de un solo ruido, un solo grito, una sola

señal que puede generar esa información que se quiere improntar.

Otra forma de diálogo académico consiste en la didáctica de la mediación. Ésta se hace visible en los procesos colectivos de interpretación y alteridad, procesos en los que impera la dinámica del saber interactuar siendo y permitiendo la proposición.

La didáctica de la comprensión se refiere al espacio donde el estudiante logra satisfacer sus inquietudes frente a un concepto, a una noción, a una teoría o un principio.

No se puede desconocer además la didáctica de la alegría, arena donde toda vivencia académica conduce a generar un estado alto de satisfacción por el concepto aprendido, por el problema resuelto.

No menos importante es la didáctica de la reflexión, pues ésta debe conducir al estudiante a proyectar su manera de pensar y sentir sobre un tema específico, mientras logra proyectar su diálogo interno para expresar su aprendizaje.

Durante este recorrido, poco a poco, hemos abordado el objeto de la didáctica (que son las prácticas de enseñanza) y encontramos que a partir de la etimología de la palabra enseñar -hacer marcas, extendemos su significación al proceso de poner lo aceptado previamente para que otros lo acepten y lo reconozcan. Díaz (1999) lo confirma: La enseñanza es el proceso intencional mediante el cual la sociedad moderna convierte a sus individuos en herederos de su saber”. En otras palabras, enseñar es construir una nueva sociedad que nace en la escuela y se proyecta a toda una comunidad.

Además, cabe señalar que las prácticas de enseñanza inmersas en las prácticas sociales son las formas más específicas de las prácticas educativas que pueden definirse así:

- Las prácticas de enseñanza son la relación que mantiene a los docentes, a los alumnos y al contexto girando en torno al conocimiento y produciendo la construcción y reconstrucción de los contenidos culturales
- Son prácticas complejas que se desarrollan en el tiempo, son irreversibles, involucran procesos interactivos y múltiples, son plurales porque tienen relación con diferentes contextos, personas e historias.

Y con todo lo presentado no podríamos dejar de mencionar la didáctica del amor, que no es más que ese compromiso del docente con lo que se ha sido, es y quiere llegar a ser; es cuando el docente definitivamente proyecta su gusto por lo que vive a través de su rol; éste es el factor integrador del ser, de saber y del saber hacer.

Referencias

- Barriga, A. (1998) La investigación en el campo de la Didáctica. Modelos históricos. *Revista Perfiles Educativos*. Enero-junio 79/80. Universidad Nacional Autónoma de México
- De Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco S. (1998). *Corrientes didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, D. (1999). La didáctica Universitaria. Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*. Caracas. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2nl.htm>.
- Fernstermacher, G. & Soltis, J. (1999). Enfoques de la enseñanza. Educación. *Agenda Educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gadamer, H. (2006). *Verdad y Método*. Worlds Digital Library.
- Gairín, L. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de articulación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Gaitán, C. & Jaramillo, J. (2003). *Formación docente en la educación superior. Modelo educativo para la formación pedagógico-didáctica*. Bogotá: Javegraph.

- Gómez, H. (1998). *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores; PNUD
- Litwin, E. (1997) *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucio, R. (1989). Educación, pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones.
- Meneses, G. (1999). *Integración y aprendizaje en la universidad*. Barcelona: Universitat Rovira I Virgili.
- Sabucedo, A. (2009). *Coreografías didácticas en la Universidad: Experiencias e innovaciones*. Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Sacristán, G. & Pérez, Á. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Vasco, C. (1999). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.