



# Sabia

Revista Científica



Universidad del Pacífico

# EL CONTRATO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ELEMENTOS PARA SU COMPRENSIÓN

ARMANDO ARBOLEDA RIASCOS\*

## RESUMEN

La universidad debe verse como el espacio que posibilita la reflexión sobre los saberes que en ella discurren, al igual que el escenario que facilita el afianzamiento de la investigación de los mismos. Al respecto, Armando Zambrano (2003) reconviene al manifestar que una de las funciones de la universidad es la docencia y en ella se identifican las prácticas de transmisión del saber y del conocimiento. Para ello, es necesario detenerse a observar las formas de enseñanza de los profesores, las relaciones entre los sujetos, el lugar de los saberes y sus formas de transmisión en el aula. El concepto de Contrato Didáctico ofrece una posibilidad de comprender las relaciones que se entretienen en el aula: docente-estudiante-saber-contexto. En la búsqueda por develar el sentido del concepto, se tomaron dos grupos focales de estudiantes de las dos universidades públicas de Buenaventura: Universidad del Valle y Universidad del Pacífico. Los programas en que se abordó la investigación fueron Administración de Empresas y Sociología; las asignaturas, Estadística y la Electiva General de Etnoeducación. En ellos se observaron a 40 y 20 estudiantes, respectivamente, durante un año. Como resultado se obtuvieron hallazgos que hablan de relaciones educativas, expectativas académicas, nuevas formas de contratos pedagógicos y construcción cognitiva en contextos pertinentes.

**Palabras clave:** didáctica, situación didáctica, contrato didáctico, transposición didáctica, expectativas, universidad, etnoeducación y educación superior.

## ABSTRACT

The university must be seen as the space that enables reflection about the knowledge that is present there, strengthening the investigation of the same. In this sense Armando Zambrano (2003) admonishes when he manifests that one of the functions of the university is teaching and in this is identified the transfer of knowledge. For this it is necessary to stop and observe the forms of teaching of the teachers, the relationships between the participants, the place of the knowledge and the forms of its transference in the classroom. The concept of Didactic Contract offers a possibility to understand the relationships that are interwoven in the classroom: Teacher-Student-Knowledge-Context. In the search to uncover the sense of the concept, to focal groups were taken from students of two public universities of Buenaventura: "Universidad del Valle" and "Universidad del Pacífico". The programs in which the research took place were Business Management and Sociology, the subjects were Statistics and the General Elective of Ethno-education, observing 40 and 20 students during one year respectively. As a result, findings that speak of educational affairs, academic expectations,

\* Especialista en planeación educativa, magíster en educación superior, miembro del Centro de Estudios Pedagógicos Avanzados de la Universidad del Pacífico (CEPA).

new forms of pedagogic contracts and cognitive construction in pertinent contexts were obtained.

**Key words:** didactic, didactic situation, didactic contract, didactic transposition, expectations, university, ethno-education, Higher education.

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación tuvo como epicentro el concepto de contrato didáctico, y como espacio de referencia la educación superior, particularmente en dos universidades establecidas en la ciudad de Buenaventura. El interés por este concepto reside en que a través de este se puede reconocer el aula como “un proyecto compartido de enseñanza y aprendizaje vinculando en un mismo sitio a docentes y alumnos”. (Chevallard, 1991, 27). Esta investigación es una forma distinta de comprender el hecho y el acto educativo en la universidad. Inscrita en la línea de investigación Conceptos, Saberes y Educación Superior se busca, a través de ella, comprender de otro modo la relación educativa en el proceso enseñanza-aprendizaje en la universidad.

Hoy, los actores del proceso educativo tradicional, docente-estudiante, se ven enfrentados a nuevas lógicas en una situación didáctica; entiendo esta última como, de acuerdo con Guy Brousseau, a “un conjunto de relaciones que ligan a un agente o a varios en un espacio donde se hacen esfuerzos por mantener las mismas” (2004, 2). Ya no se trata de reproducir en las aulas de clase un conocimiento pasivo, frío y autoritario, en el que el otro es un mero receptor o emisor. Se trata de entablar relaciones en el aula que posibiliten el intercambio de saberes. Es de entender que lo anterior perfila una serie de situaciones y relaciones que no en pocas ocasiones pueden resultar traumáticas para el desarrollo del curso, desembocando en el consabido fracaso escolar.

De otro lado, algunos docentes de universidades colombianas aún no traspasan la frontera del programa con el que inician y terminan los cursos. A este se le podría reconocer como un Contrato Pedagógico, pero la realidad del aula lleva a pensar que se requiere otros contratos, como el didáctico, para que los objetivos de aprendizajes se cumplan a cabalidad.

Lo anterior obliga a focalizar el trabajo de campo en dos grupos de estudiantes y en dos universidades distintas: la Universidad del Valle (sede Buenaventura) y la Universidad del Pacífico. En la misma vía, se examinaron dos asignaturas con dos profesores, y se observaron las clases de estadísticas de cuarto semestre en la Universidad del Valle, y de Etnoeducación en la Universidad del Pacífico. El objeto central de la investigación consistió en comprender, conocer y rastrear la historia del Contrato didáctico y observar cómo dicho concepto opera en la universidad. Es sabido que esta es una noción teórica que emerge en la didáctica en 1978, gracias a las investigaciones impulsadas por Guy Brousseau, en el campo de la didáctica de las matemáticas, y continuado por otros investigadores como Michel Develay y Philippe Perrenoud, en otros campos disciplinares. A la par, se propuso conocer e identificar el surgimiento del concepto de contrato didáctico en la cultura francesa y observar su desarrollo en una situación real de enseñanza en las mencionadas universidades colombianas.

En consecuencia, esta investigación buscó responder básicamente las siguientes cuestiones: ¿Es posible comprender el concepto de contrato didáctico en una situación real de enseñanza-aprendizaje?, ¿Cómo opera este concepto en una situación didáctica en la universidad?, ¿Qué lugar ocupa (el contrato didáctico) en las prácticas de enseñanza de los profesores y en los procesos de aprendizaje de los alumnos de cuarto semestre del programa de Administración de

Empresas de la Universidad del Valle (sede Buenaventura), y quinto semestre de Sociología de la Universidad del Pacífico?<sup>1</sup>.

### **Situación problemática**

La universidad cumple tres funciones principales. Estas fijan el carácter de superior diferenciándola de los niveles precedentes (básica y media): la docencia, la investigación y la extensión. La docencia es la parte dinámica de la transmisión del conocimiento y del saber y está a cargo de un sujeto profesionalmente idóneo para ejercerla. Dicha dinámica tiene su punto de materialidad en la investigación; el profesor enseña lo que investiga y la formación de los estudiantes se sirve de ella. La extensión es la forma como la universidad tiene presencia en la comunidad, gracias al ejercicio de la investigación y de su actividad académica. Estas tres funciones de la universidad se constituyen en su práctica y en su deber ser. A ellas se suman los objetivos de la educación superior formulados en la Ley 30 de 1992, artículo sexto, en especial en los literales a), b), c) y d), los cuales se refieren a: la formación integral de los colombianos; desarrollo de la transmisión del conocimiento; servicio a la comunidad; desarrollo de la ciencia, y otras actividades en los campos cultural, social, político, económico y ético.

Las universidades se clasifican en profesionales y de investigación. Las primeras son instituciones cuyas prácticas están dirigidas a la comunicación de unos saberes profesionales; las segundas hacen de la actividad formativa un asunto de investigación. Las universidades profesionalizantes son las que prevalecen en nuestro medio. Las investigativas, aunque limitadas, tienen alguna presencia en nuestro país. Ellas son, por lo general, las universidades públicas que

cuentan con los recursos financieros y humanos dedicados a la investigación. Se puede encontrar este modelo de Universidad en instituciones oficiales como la Universidad de Antioquia, universidad Nacional, Universidad del Valle o la Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga). En Latinoamérica sobresalen las universidades brasileñas, mexicanas, argentinas y chilenas.

La naturaleza histórica de la universidad colombiana tiene sus raíces, recuerda Zambrano, en tres fuentes, la oficial, la privada y la católica. Las primeras han sido creadas por el Estado y son del orden nacional, departamental o distrital; las segundas son creadas por iniciativas privada-empresariales, de economía solidaria. Estas también tienen sus raíces en las decisiones de políticos influyentes en nuestro medio. Estas se materializan en universidades como la de Los Andes, USC, Cooperativa, Libre, Icesi, Autónoma, Eafit, Sergio Arboleda o la de La Sabana. Las comunidades religiosas en Colombia han tenido una fuerte presencia en la educación y, desde los inicios de la Colonia hasta nuestros días, han fundado instituciones universitarias. El concordato de 1886 reafirmó esta tendencia y vocación. Las universidades católicas se encuentran representadas, por ejemplo, en la Universidad Javeriana, La Salle o la Universidad de San Buenaventura.

Las dos formas de universidad referidas, cohabitan y comparten un mismo espacio de educación superior y están reguladas por la Ley 30 y los decretos reglamentarios. Esta diferencia fundacional hace que los desarrollos académicos sean dispares. La calidad académica está sujeta a variables distintas y, por lo general, está íntimamente vinculada con su naturaleza de investigación o de comunicación de saberes profesionales.

---

1. Esta cuestión se toma del proyecto "Didáctica y didácticas de las disciplinas de la línea de conceptos, saberes y educación superior" (2007); el investigador principal es el doctor Armando Zambrano Leal.

Internamente, la universidad centra su atención en los procesos de transmisión del saber. Allí tienen lugar prácticas de conocimiento marcadas, ya sea, como se ha señalado más arriba, por la investigación o por la formación en profesiones. Una formación centrada en la investigación impone unas prácticas diferentes a las que tienen lugar en una formación de profesiones. Los problemas de la calidad de la educación no tienen solamente sus raíces en los niveles de formación, sino también en las prácticas pedagógicas. Muchos estudios han señalado esta variable como determinante en los resultados de la calidad<sup>2</sup>.

A diferencia de las escuelas y colegios, la universidad se caracteriza porque sus prácticas pedagógicas están vinculadas por las facultades del conocimiento, tienen lugar en una región de saber, apuntan a la enseñanza y aprendizaje de unos saberes y competencias y promueven un ethos de estudio. Del mismo modo, la universidad se diferencia del colegio o de la escuela porque los estudiantes se inscriben en un campo de formación disciplinar. Los procesos de formación dependen más de la necesidad de explorar y adquirir unos conocimientos y saberes en un campo profesional o disciplinar, en tanto que en las instituciones que preceden a la universidad cumplen la función de socialización, educación e inmersión en campos generales del conocimiento y del saber. Mientras los profesores de la universidad se caracterizan por una mística del sa-

ber y unas prácticas de estudio, los docentes de escuela o de colegio están regulados por programas y manuales, estándares o lineamientos. El docente universitario, por lo general, enseña a personas adultas cuyos intereses se presuponen claramente definidos.

Las prácticas pedagógicas en la universidad son variadas y están reguladas por formas de poder. La relación que mantiene el profesor universitario con el saber es de tipo académico, disciplinar y pedagógico. Él enseña lo que reflexiona y se transforma enseñando. Numerosos estudios han centrado su mirada en las prácticas pedagógicas universitarias<sup>3</sup>. Desde la adquisición de competencias hasta las formas de distribución y ejercicio del poder muestran la magnitud de las investigaciones. A título de ejemplo pueden citarse, la investigación sobre las relaciones de poder en la universidad del profesor José Olmedo Ortega<sup>4</sup>, caracterización de una excelente práctica docente del profesor Restrepo Ocampo de la Universidad Javeriana<sup>5</sup>, caracterización de la identidad docente de los profesores de la escuela de idiomas UPTC-Tunja y establecimiento de criterios para su evaluación de Castillo N. Internacionalmente, el tema de las prácticas pedagógicas del profesorado universitario se ha convertido en un campo de estudio bastante prolífero. En nuestro medio, este campo adquiere visibilidad con la creación de programas de formación de nivel de maestría y de especialización. Citamos, a título de ejemplo, los siguientes programas:

2. Véase por ejemplo, MISAS ARANGO Gabriel, (2004) La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

3. Citamos, entre muchos otros: BRU Marc, "pratiques d'enseignement a l'université et intérêt de recherche" en, Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, Paris, L'Harmattan, 2004; ALTET Margerite, enseigner en premier cycle universitaires: des formes émergentes d'adaptation ou le «métis» enseignante. En, Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, Paris, L'Harmattan, 2004; TRINQUIER Marie-Pierre y TERRISE André, entre prévision et réalité du cours: regards croisés sur les pratiques et les représentations des enseignants de DEUG, en Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, Paris, L'Harmattan, 2004.

4. ORTEGA HURTADO José Olmedo, Semiótica de las relaciones de poder y de control en la práctica pedagógica universitaria, Tesis de doctorado, Universidad del Valle, 2001.

5. OCAMPO Caracterización de una excelente práctica docente, tesis de doctorado, Universidad de Costa Rica, 2001.

6. CASTILLO N. Caracterización de la identidad docente de los profesores de idiomas UPTC. Tunja, 1996, Tesina de maestría, 1996.

Especialización en Administración y Docencia Universitaria	18
Especialización en Docencia y Administración Universitaria	3
Especialización en Investigación y Docencia Universitaria	3
Especialización en Docencia e Investigación Universitaria	1
Especialización en Docencia Universitaria	17
Especialización en Docencia para la Educación Superior	3
Especialización en Docencia Universitaria	2
Maestría en Docencia	2
Maestría en Docencia e Investigación Universitaria	2
Maestría en Docencia Universitaria	2

Tomado de documento Maestría en Educación Superior, USC, 2007

Así, entonces, la práctica pedagógica del profesor universitario es un asunto complejo y rico por sus problemas. Este es un aspecto de supremo interés para el campo educativo colombiano y, en especial, para la línea de investigación en donde se inscribe este estudio. En el momento actual se hace urgente abordar una revisión de las prácticas pedagógicas en la universidad. En la educación superior se cree que el programa que le entrega el docente al estudiante recoge todas las situaciones que se puedan presentar. Se desconoce que este Contrato Pedagógico en nuestro país<sup>7</sup> requiere en la práctica otros contratos como el escolar y el didáctico para poder entablar relaciones de aprendizaje en un ambiente de clase.

Como se ha indicado anteriormente, el referente teórico de este trabajo son los aportes del didacta francés Guy Brousseau, quien ha dedicado más de dos décadas a tratar de explicar, desde la teoría de la situación didáctica, la problemática bosquejada. A partir de las investigaciones que desarrolla en el INRP<sup>8</sup> ha mostrado que son posibles otras formas para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo. De allí que sea perentorio abordar este tipo de trabajo en Colombia.

Lo interesante de esta investigación es que por primera vez se observa el Contrato Didáctico en la educación superior, teniendo como espacio de observación una disciplina distinta a las matemáticas, la etnoeducación.

### Elementos teóricos

Para comprender el concepto de Contrato Didáctico y la forma como opera en la universidad, es necesario detenerse a estudiarlo desde ciertas teorías y conceptualizaciones. Esto obliga a revisar: la didáctica, la teoría de la situación didáctica (Guy Brousseau), la teoría del Contrato Didáctico (Guy Brousseau), la teoría de la transposición didáctica (Yves Chavellard) y la teoría de las expectativas (Víctor Vroom), como herramientas fundamentales para la labor planteada.

### La didáctica

Jam Amos Komensky, conocido en la historia como Comenio, definió la didáctica como el “arte de enseñar”. Esta definición plantea la existencia de dos corrientes de pensamiento bien diferenciadas. Por una parte, hay quienes consideran que ella es una ciencia de la educación y, por otra, una

7. Yves Chavellard lo define como el elemento que regula las interacciones entre docentes y estudiantes y que no depende del contenido. “Estudiar matemáticas: El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje”, p. 2003

8. Institut National de Recherche Pédagogique Française

teoría aplicada de la pedagogía. Entender la didáctica como una ciencia implica darle un estatus definido y un objeto de estudio propio dentro de su accionar. Observarla como una teoría dentro de la pedagogía remite a revisar sus principios y postulados en el marco del campo en el que ella se inscribe. Los propósitos de esta investigación establecen una aproximación al concepto de didáctica como una ciencia que explica los problemas de la enseñanza y hace evidentes las complejidades en las relaciones de los sujetos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por eso, apoyados en Brousseau, se entiende que la didáctica es «lo que es apropiado para la enseñanza, lo que tiene por finalidad la enseñanza y, más en general, lo que está relacionado con la enseñanza» (Brousseau, 2004, 1-5). Por otro lado, en la cultura francesa desde finales de la década del 70 se vienen estudiando algunos fenómenos asociados con los avances y descubrimientos en el campo de la didáctica, surgiendo teorías como la de la situación didáctica.

### La situación didáctica

Se comprende por situación didáctica la organización racional o espontánea de los hechos intencionalmente válidos objetos de la enseñanza. Brousseau, quien crea este concepto en 1978, plantea que la situación didáctica está compuesta básicamente por tres elementos: el docente, el estudiante y el medio didáctico. Se puede deducir que en esta lógica el docente es el portador del saber y el estudiante el sujeto que lo recibe. El medio didáctico es propiciado por el docente, así surgen unas relaciones que deben ser observadas para poder comprender el proceso de enseñanza debido, especialmente, a las fricciones entre los sujetos. Lo anterior propicia la llegada de dos conceptos que van a explicar las interrelaciones mencionadas; se trata del contrato didáctico y de la transposición didáctica.

### El Contrato Didáctico

En el marco de la situación didáctica planteada por Brousseau (1978) aparece un concepto fundamental denominado el Contrato Didáctico. Este surge en un contexto empírico donde se buscan explicar las causas del fracaso escolar en algunos estudiantes (Sarrazy, 1995, 87-95). Este concepto, según el autor, explica “la repartición explícita o implícita de las responsabilidades de docentes y estudiantes en una situación de enseñanza-aprendizaje.” (Brousseau, 1-5)<sup>9</sup>. Por otra parte, se considera al contrato como la posibilidad de ser un dispositivo científico de la didáctica para cumplir el propósito social que esta tiene. Por eso Brousseau señala que “el contrato didáctico contribuye a legitimar el proyecto científico de la didáctica como un aporte explicativo más a su proyecto social.” (87). Según Brousseau, en el contrato didáctico se evidencia una serie de fenómenos presentes en la mayoría de las situaciones didácticas y que obligarán a su comprensión.

Los citados fenómenos son: Efecto Topaze, Efecto Jourdain y Efecto Bloom. Así, estos van a ser las respuestas que da el docente al estudiante y la forma como le valida o invalida sus respuestas en una situación didáctica planteada. En el efecto Topaze, el estudiante llega a la respuesta de un problema no con su propia respuesta, sino con los medios y la conducción del docente. En el efecto Jourdain, el docente valida respuestas incorrectas del estudiante con el propósito de no desilusionarle. El efecto Bloom consiste en el uso abusivo de las analogías que aplica el docente para proponerle una situación didáctica al aprendiz y permitirle que aprenda.

Una característica básica del Contrato Didáctico es que en una situación didáctica no existe un solo contrato, sino que este es múltiple. Siempre se necesitarán varios

9. La traducción es del autor.

contratos. Esto indica que la relación enseñanza-aprendizaje-saber, al ser producto de la interacción social no escapa a los acontecimientos que permiten el funcionamiento social. Se necesita, entonces, que se presenten las rupturas que van a obligar a la celebración de nuevos contratos para normalizar la secuencia didáctica.

El interés por el concepto tratado conduce a otro autor que hace un aporte importante a la comprensión del contrato didáctico; es el francés Bernard Sarrazy. Para este teórico, el Contrato Didáctico tiene como origen dos contextos: de un lado, un contexto empírico donde los trabajos investigativos dan cuenta del caso Gael, registrado por Brousseau. Así, los teóricos observan cómo un estudiante concede todos sus esfuerzos para que el docente sea quien piense por él. Es decir, no hay un compromiso del mismo estudiante con su aprendizaje. Así, surge de la práctica el deseo de investigar el fenómeno que se les presenta a los investigadores.

El otro origen del Contrato Didáctico es el contexto epistemológico. Sarrazy enuncia que el concepto viene a reemplazar las investigaciones sociológicas emprendidas desde la sociología de la educación y muestra la pertinencia de la naciente didáctica. Esto presupone una ruptura frontal con los modelos explicativos dominantes en la Sociología de la Educación. Por ello, en el contrato didáctico el aprendizaje emerge como una ruptura, lo que obliga a múltiples y variados contratos para poder avanzar en la construcción del conocimiento. Creemos que a esto se refiere Sarrazy cuando plantea: “de hecho el contrato didáctico va a descansar no sobre el buen funcionamiento del contrato como en sus rupturas”. (1995, 94).

### **Transposición didáctica**

Esta noción teórica surge de las investigaciones de Yves Chavellard en 1980. Tiene como propósito explicar los cambios que sufren

los saberes producto de la ciencia al ser llevados con fines didácticos al aula de clase. Es decir, se trata de comprender que los conocimientos y saberes que se producen en otras instancias lejanas a la escuela (campo de la ciencia) necesitan ser ajustados para hacerlos digeribles en una situación didáctica. En palabras de Chavellard, la transposición didáctica es “el paso del saber sabio al saber enseñado”. (1991, 16). En ese paso del saber que nace con otras pretensiones dentro de la ciencia y su posterior arribo a espacios didácticos, se presentan transformaciones y conflictos. Por ende, los sujetos de la situación didáctica se verán obligados a instalar diversos contratos.

### **Teoría de las expectativas**

Esta teoría tiene sus inicios en 1964. Su principal exponente es el psicólogo Víctor Vroom, aunque ha tenido otros continuadores como Lawler y Polster. Dicha teoría plantea que el comportamiento humano es el resultado de opciones conscientes entre alternativas. Es decir, que la persona ante una situación siempre tendrá varias opciones para tomar decisiones, pero estas van a estar mediadas por las expectativas que posea el sujeto. Se explica esta teoría sobre la base de que los resultados son el producto de valencia, expectativas y medios. Para mayor claridad se explican a continuación: valencia es la inclinación, la preferencia para recibir una recompensa. Tiene para cada recompensa, en un momento dado, un valor de valencia única aunque esta puede variar con el tiempo en dependencia de la satisfacción de las necesidades y con el surgimiento de otras. Expectativa es una relación entre el esfuerzo realizado y el desempeño obtenido en la realización de una tarea. Medios es la estimación que posee una persona sobre la obtención de una recompensa. (Robins, 2005, 405).

Según D. Nadler y Lawler, el fundamento de este método se basa en cuatro supuestos:



el comportamiento depende de la combinación de las fuerzas de las personas y del medio que las rodea; las personas toman decisiones conscientes sobre su comportamiento; las personas tienen distintas necesidades, deseos y metas, y, finalmente, las personas escogen entre distintas opciones de comportamiento.

### Observación de las clases

El planteamiento teórico propuesto desde la hermenéutica<sup>10</sup> a partir de la comprensión del concepto de Contrato Didáctico obliga a realizar observaciones en dos universidades: la Universidad del Valle-Buena-ventura, el grupo de cuarto semestre en la asignatura de Estadísticas II<sup>11</sup> y la Universidad del Pacífico, programa de Sociología en la asignatura de Etnoeducación<sup>12</sup>. En la primera universidad el grupo estaba compuesto por 41 estudiantes; en la segunda, el grupo estaba compuesto por 20 estudiantes. Se diseñaron varios instrumentos de recolección de información. En un primer momento se hizo una rejilla de observación. Esta contenía dos aspectos definidos: uno enseñaba los compromisos y expectativas que los estudiantes esperaban de su docente, y el otro daba cuenta de las expectativas y compromisos que los docentes esperaban de sus estudiantes.

También se recurrió al diseño de una encuesta estructurada, de ocho preguntas que indagaban por expectativas que se generan en el aula de clase. Además, para complementar la observación se realizaron dos conversatorios estructurados con los estu-

diantes y se diseñó un plan de correspondencia con los docentes, con el objeto de observar el devenir de los cursos.

### CONCLUSIONES Y RESULTADOS

Los fundamentos teóricos y las preguntas que orientaron la realización de esta investigación permitieron, de manera amplia, comprender las diversas relaciones que se entretienen en el aula de clase de la universidad. Particularmente, permitió validar el concepto de Contrato Didáctico como una noción teórica valiosa para implementar mejores situaciones didácticas en las aulas de clase. Además, posibilitó develar los diversos contratos que se originan entre docente-estudiantes en la cotidianidad de la clase. De manera especial, se hace referencia al contrato operativo como un hallazgo que se realizó a partir de los trabajos de campo realizados, y que permite mostrar la imperiosa necesidad de su existencia para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de clase dinámicos y ajenos al autoritarismo.

Los resultados concretos que se obtuvieron permiten, de alguna manera, colegir que el aula de clase es una zona donde se ponen en juego múltiples intereses y representaciones sociales que poseen los individuos. Es obligatorio, entonces, reconocer las diferentes expectativas que surgen entre individuos en el desarrollo de una clase. Para ilustrar lo anterior se resumen, a continuación, los resultados que, a juicio particular, ilustran las aportaciones de esta investigación.

10. Se sabe, con Gadamer, que esta ciencia tiene como objeto de estudio de la comprensión de los fenómenos.

11. La estadística hace parte del campo de las matemáticas. El docente observador fue Alberto Ruiz.

12. Este concepto nuevo en Colombia (surge en 1985) es el énfasis institucional de la Universidad del Pacífico. Por ello, pareció pertinente observar cómo operaba en la práctica. La observación se hizo en la clase del profesor Félix Suárez Reyes.

### Responsabilidades asumidas por los estudiantes

En vista de que el objeto de esta investigación es comprender la forma como opera en la educación superior el concepto de contrato didáctico, se hizo necesario constatar cómo las responsabilidades de los estudiantes se pierden en la generalidad. Por ello, no hay un compromiso real frente a su propio aprendizaje. Ello se puede observar cuando plantean que su responsabilidad está evidenciada en: responsabilidad, puntualidad, pasar el curso, preguntar en clase, entre otras.

### Expectativas de los estudiantes y profesores

Los resultados obtenidos a través de los variados instrumentos de recolección de información (rejilla de observación, encuesta, entrevistas y conversatorios) llevaron a la obtención de una serie de aspectos que tipifican las expectativas de docentes y estudiantes que se resumen en el siguiente cuadro:

Expectativas de los estudiantes	Expectativas de los docentes
Hacer uso práctico de la asignatura	Que los estudiantes aprendan
Aprender	Mejorar la enseñanza
Aprender métodos y técnicas	Terminar el programa

### Contratos que emergen en la situación didáctica

Otro resultado que arrojó este trabajo fue poder constatar la existencia implícita y explícita de los siguientes contratos y aspectos evidenciales:

Tipo de contrato	Pedagógico	Aspectos	Didáctico	Aspectos	Operativo	Aspectos						
	Matrícula	Respeto	Puntualidad	Portar los materiales necesarios	Escuchar	Respeto	Participación	Evaluación	Disciplina en clase	Preguntar cuando no se entiende	Asesorías	Metodologías

Todo lo anterior parece confirmar, a través de los resultados obtenidos, cómo estudiantes y docentes se ubican en unos acuerdos en los que muchas veces se desconocen sus términos. Los estudiantes observados manifiestan abiertamente una fe ciega por lo que haga el docente. Le exigen todo a él, hasta que responda por el aprendizaje, y olvidan que cada uno está ubicado en un eje de la situación didáctica y que ello demanda compartir de ciertas responsabilidades por parte de cada uno de los actores.

## BIBLIOGRAFÍA

ALTET, Margerite. Enseigner en premier cycle universitaires: des formes émergentes d'adaptation ou le «métis» enseignante. En: Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. París: L'Harmattan, 2004.

BROUSSEAU, Guy. ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? Francia: IREM, Université de Bordeaux, 2004.

BROUSSEAU, Guy. «Vers un nouveau contrat didactique». Conferencia. 2004.

BRU, Marc. "Pratiques d'enseignement a l'université et intérêt de recherche" en, Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. París: L'Harmattan, 2004.

CASTILLO N. Caracterización de la identidad docente de los profesores de idiomas UTPC. Tunja: Tesina de maestría, 1996.

CHEVELLARD, Yves "Estudiar matemáticas: El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje". 2003.

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage Éditions. 1991.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 30 de 1992. (29 de diciembre de 1992). Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial N°. 40.700. Bogotá, 1992.

MISAS ARANGO, Gabriel. La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004.

OCAMPO V., Rafael. "Caracterización de una excelente práctica docente universitaria", tesis de doctorado, Universidad de Costa Rica, 2001.

ORTEGA HURTADO, José Olmedo. Semiótica de las relaciones de poder y de control en la práctica pedagógica universitaria, Tesis de doctorado, Universidad del Valle, 2001.

ROBINS P., Stephen. Administración. San Diego: editorial Pearson, 2005.

SARRAZY, Bernard. Le contrat didactique. Revue Française de Pédagogie. N°. 112. 1995.

TRINQUIER, Marie-Piere y TERRISE, André. Entre prévision et réalité du cours: regards croisés sur les pratiques et les représentations des enseignants de DEUG. En Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. París: L'Harmattan, 2004.

ZAMBRANO L., Armando. Didáctica y didácticas de las disciplinas de la línea de conceptos, saberes y educación superior. Proyecto de Investigación, investigador principal, Maestría en Educación Superior. 2007.