

## PRÁCTICA DOCENTE: FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

**COPELLO, M. (1)**

Unidad Opción Docencia. Universidad de la República [copello@adinet.com.uy](mailto:copello@adinet.com.uy)

---

### Resumen

El trabajo hace referencia a una investigación que propone analizar una propuesta de Práctica Docente, disciplina integrante de la “Unidad de Formación para Docencia Universitaria”(UDU) de la Universidad de la República, Uruguay. La formación es dirigida a toda la Universidad. Carreras científicas, como Agronomía, Veterinaria, Biología, Química, Medicina, Física, interactúan con carreras de diferentes áreas humanísticas y artísticas. Esto aporta riqueza, complejidad y multirreferencialidad al proceso.

Se presentan fundamentos y se discuten resultados en relación a una de las categorías investigadas.

---

### OBJETIVOS

Analizar y discutir resultados de la categoría *interacción dialógica reflexiva crítica en una Comunidad de Aprendizaje* que está siendo investigado dentro del Proyecto: *“Enseñar en espacios de docencia universitaria: lo institucionalizado y los proyectos comunitarios”*.

## MARCO TEÓRICO

La Práctica Docente a que hace referencia esta investigación establece como objetivo: *“Fundamentado en concepciones teóricas, practicar y asumir, con compromiso y placer, un proceso de enseñanza basada en una didáctica crítica- constructivista socio-cultural, en contextos de enseñanza formal universitaria y de educación comunitaria no formal. Se trata de un proceso de carácter dialógico-crítico-reflexivo y que implica interactuar en una Comunidad de Aprendizaje”*.

La investigación, propone analizar si el proceso contribuye a formar un profesional que entienda su trabajo docente como praxis, que vincule dialécticamente fundamentos teóricos que respaldan su acción y análisis del contexto real donde la Práctica se concreta (Grundy, 1991). La docencia implica un profundo conocimiento del contenido específico, pero este debe ser pensado vinculado al proceso didáctico-pedagógico (Sancho, 1990). La producción de interacciones en un ámbito pautado por la consideración al Otro, interacción social con Otros y no sobre otros, la cooperación, la afectividad y emoción (Lévinas, 2000). Se habla de *“amigos críticos”* y se estimula el sentimiento de *“empoderamiento”* en la experiencia grupal que lleve a juicios críticos, procesos metacognitivos y de autorregulación (Gunstone y Northfield, 1994). Todas las interacciones son entendidas dentro de una *“Comunidad de Aprendizaje”* Según Orellana (2002) estas comunidades, orientadas por interacciones dialógicas de *reflexión, práctica y problematización*, producen condiciones estimulantes y significativas, valores comunes que generan saber-ser, saber-hacer y saber-vivir-juntos, en forma solidaria y responsable.

## METODOLOGÍA

Se trata de una investigación cualitativa-etnográfica, con categorías de análisis *a posteriori*, a partir de la categorización que surge del cruce de fundamentos teóricos, y datos recogidos. El análisis se centra en un profundo estudio de los datos, teniendo en cuenta su significado en el marco teórico. La recolección de datos se hace a través de los variados materiales que se generan en el proceso. Por otra parte, la investigación etnográfica es de carácter fluido y abierta a la constante selección y construcción de los métodos de recogida y análisis de datos. Esto hace que siempre se estén reexaminando las alternativas disponibles y las decisiones adoptadas, surgen nuevas ideas que mueven la investigación en un ciclo sin fin y esto hace que los investigadores se involucren cada vez más con el objeto de investigación. Hablamos de involucramiento, no de subjetividad, adoptamos, en cuanto investigadores, actitudes de extrañamiento y distanciamiento al realizar el análisis y discusión de los datos.

## DISCUSIÓN

Un aprendizaje significativo y relevante tiene relación con el contexto interactivo en que es producido, es indispensable analizar la trama de interacciones que se tejen. ¿De qué manera se da la construcción del conocimiento? ¿Cómo se produce el compromiso en el proceso cognitivo y social de sala de clase? ¿Cómo la comunicación interpersonal entre los alumnos y con las orientadoras influye en los procesos cognitivos? ¿Cómo influye el clima emocional en que el proceso es vivido?

**Fragmento 1:** *...tuve que enfrentarme a una situación crítica: abandonar la cómoda butaca de observación del curso. No fue tarea fácil, empezaba a disfrutar de ese rol en que me limitaba a escuchar, tomar apuntes, realizar ciertas notas mentales. Ah sí... ese pedazo de madera ya me estaba sentando bien. Pero esa concepción- rutinaria y aburrida, fue quebrada y dio paso a desafíos. Había llegado la hora de realizar mi primera experiencia de práctica docente en la Universidad... El fin de semana estuve inquieta. La idea de enfrentarme a aquel grupo numeroso, que acompañaba desde el mes de marzo, movilizaba mis neuronas, que se comunicaban directamente con mi estómago, y mis intestinos. No podía escapar de esa traslación, que me colocaba delante del pizarrón, en otro lugar del salón, hasta entonces desconocido. Tenía que asumir la responsabilidad de orientar, guiar, exponer, intentar construir una buena clase. Ése era el compromiso ineludible, con los estudiantes, con las docentes y sobre todo, conmigo misma.*

El Fragmento da cuenta del pasaje desde observadora “a verse” ante el desafío de ocupar el rol de orientadora del trabajo de clase. Enfrentar el inicio de entenderse en el papel de un docente universitario es difícil, desafiador y hasta asustador. Existen una serie de pre-concepciones a ser vencidos. Pero el temor, incluso angustia, no paraliza a la estudiante que asume la importancia y seriedad que implica su Práctica Docente.

**Fragmento 2 :** *La clase no resultó como la había imaginado, esperado, anhelado. En el primer acto, de esta ‘puesta en escena’, los estudiantes, debieron olfatear y sufrir mis nervios, traducidos en alta velocidad del lenguaje, desorden, e intentos fallidos de articulación de sus preguntas con mis conocimientos del tema. Creo que, estaba tan preocupado por mi discurso (lo que debía decir, lo que no podía faltar), que en ciertas oportunidades, olvidaba al público.. No sé cómo, ni cuándo; tomé conciencia de ello, y atiné a expresar: “¿Se entiende lo que estoy diciendo?, ¿voy muy rápido?, Desde entonces se instauró, un segundo acto donde el monólogo, fue paulatinamente desplazado por el diálogo, y los actores que intervinieron fueron varios.....Entre mis conclusiones o reflexiones, la conciencia o necesidad de: perder el miedo en las próximas intervenciones, manejar con mayor ‘soltura’ mi cuerpo en el aula, no apegarme en demasía al discurso, y finalmente, la urgencia de comprometerme con el rol docente*

Estamos ante una discusión sobre como se construye el discurso de clase. El estudiante relata “un primer acto” de una clase expositiva/magistral ante todo preocupada con la calidad de los conocimientos y desconsiderando la necesidad de que la clase sea un proceso interactivo entre el estudiantado y el profesor Pero consigue superar esa fase, el discurso pasa a ser compartido, la negociación, colaboración e incluso

discordancia, lleva a la construcción de significados, es de todos.

**Fragmento 3:** *...Empiezo por un comentario muy sincero: eres uno de esos estudiantes que nos hacen sentir como es lindo ser docente!!!! He disfrutado de nuestra reunión: por lo reflexiva, por lo crítica, por lo bien humorada.. Ahora pasemos a los pareceres que has hechos sobre la clase. Muchas de las cosas que dijiste, la forma como describes el proceso de preparación del tema, es muy rico, preciso, y concuerdo en que se ha dado tal como lo dices. ...Ahora, tú has sido muy, pero muy duro al valorar tu trabajo en clase.. Yo tengo una valoración diferente a la tuya. Te vi buen docente y sabiendo ocupar ese nuevo lugar con mucha capacidad y naturalidad. El comentario que fui escribiendo mientras escuchaba tu clase habla de mi valoración positiva, Creo que cuando los alumnos te aplaudieron, no fue por compasión o compañerismo, fue en reconocimiento a tu buen trabajo. De cualquier manera, no creas que censuro esa visión crítica que haces, eso solo muestra el compromiso con que has asumido tu práctica.*

La escrita de la orientadora luego de una Reunión de Reflexión pos Práctica. Lleva a reforzar concepciones positivas ante su profesión. Manifiesta amplia satisfacción de estar en esa situación. Más que con palabras se está construyendo con el ejemplo y esto implica el compromiso constante de coherencia entre el pensamiento y la acción.

**Fragmento 4** *... Hoy no voy al Taller. No sé si será por los nervios, pero sigo mal, así que hoy me voy a casa.. Lo siento, sé que hay mucho que discutir de mi actuación de ayer. No sé que me pasa, ando mareada y con chuchos de frío. Un abrazo...*

*....: Te calma y cuida tu salud!!! Tu clase tuvo, si, unas cuantas cosas a pensar y rever. Pero también tuvo buenos momentos. Además es innegable tu esfuerzo y ganas de hacer un buen trabajo. Eso es importantísimo, fundamental!!! y es eso mismo lo que te lleva a estar tan alterada. Si me dejas ayudarte, si aceptas hacer algunas cosas que entendías dispensables y hasta tal vez, tontas, COMPROMETO MI CABEZA!!!! de que saldrás de la próxima clase dando saltos de alegría!!!*

Ser “amigo crítico” significa tanto elogiar como apuntar los errores, incoherencias, dificultades, cuando suceden. La forma de intentar aliar estos dos aspectos se relaciona con asumir y valorar la actitud crítica-reflexiva que reiteradamente se propone en este artículo. Este último principio es ilustrado por el intercambio epistolar que introduce el Fragmento 4.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRUNDY, S. (1991) *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata.

GUNSTONE, R. F. y NORTHFIELD, J, (1994) *Metacognition and learning to teach* in **International Journal of Science Education**- vol.16, nº 5, p. 523 a 537.

LÉVINAS, E.,( 2000.) *Ética e infinito*. Madrid, Ed. A. Machado Libros, S.A.,

ORELLANA, I., (2002) *La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje*, en **Textos escogidos en Educación Ambiental**. Montreal: Université du Québec.

SANCHO, J. M. . (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Buenos Aires: Paidós.

## CITACIÓN

COPELLO, M. (2009). *Práctica docente: formación para la docencia universitaria*. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 3678-3682  
<http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-3678-3682.pdf>