

Comprensión de la didáctica de las prácticas docentes

*Martha Giovanna Acosta Sahamuel**

Acosta Sahamuel, M.G. (2012). Comprensión de la didáctica de las prácticas docentes. Revista *Activos*, 18, 81-98.

JEL: M41

Recibido: 12 de noviembre de 2011 **Aprobado:** 5 de enero de 2012

Resumen

La docencia como práctica comprende la intención y la acción de enseñanza; encierra la reconfiguración de los individuos que intervienen: maestro y estudiantes; construye realidades en unos ambientes definidos por la cultura, por las instituciones y por la sociedad misma. El docente desarrolla su práctica imprimiendo sus particularidades como ser humano, transmite la experiencia que tiene del mundo que lo rodea y se espera que con sus prácticas aporte en el proceso de construcción de sociedad.

Las prácticas docentes se pueden estudiar desde diversas perspectivas: la humana, la institucional, la social y la didáctica, definida esta última dimensión como el modo de hacer y de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, intencionado hacia el conocimiento de distintos objetos de estudio. Este proceso se puede analizar por

* Docente investigadora de tiempo completo, Facultad de Contaduría Pública, Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: marthaacosta@usantotomas.edu.co

etapas: antes de iniciar el trabajo en aula, durante la sesión y la evaluación posterior a la práctica que debe realizar todo docente y los cambios que debe propiciar a partir de esta autorreflexión; también en la didáctica se pueden estudiar cuáles son las diversas estrategias de enseñanza que usa el docente y las razones por las que escoge una y otra.

Palabras clave

Prácticas, prácticas docentes, docentes universitarios, didáctica, estrategias metodológicas, prácticas universitarias.

Acosta Sahamuel, M.G. (2012). Understanding the didactics of teacher methodologies. Revista *Activos*, 18, 81-98.

Abstract

Teaching, as a profession, takes into account intention and actions, as well as the reconfiguration of the parts involved: teacher and students. It helps building realities in environments defined by the culture, the institutions and the society itself. Teachers develop their practice including their own distinctive features as human beings and transmit their experience with world around them. It is expected that, through their profession, teachers contribute with the process of building the society.

Teaching methodologies can be studied from different perspectives: the human, the institutional, the social or the didactic perspectives. The latter is defined as a way to make and carry out the teaching-learning process, which leads to knowledge of different objects of study; this process can be broken down into stages: before starting work in the classroom, during the session and finally, the assessment of the methodology, which must be done by every teacher in order to enforce changes that may have arisen during the reflection. Also, the different teaching strategies that teachers use can be studied, as well as the reasons why those strategies were chosen

Keywords

Professions, teaching methodologies, professors, didactics, methodological strategies, student practicums.

Acosta Sahamuel, M.G. (2012). Compréhension de la didactique des pratiques enseignantes. Revista *Activos*, 18, 81-98.

Résumé

Être professeur comme pratique comprend l'intention et l'action de l'enseignement; entoure la reconfiguration des individus qui interviennent: les enseignants et les étudiants; construit des réalités dans des environnements définis par la culture, par les institutions et même par la société. L'enseignant développe sa pratique en marquant ses particularités en tant qu'être humain, il transmet l'expérience qu'il a du monde qui l'entoure et on attend qu'avec ses pratiques il fasse une contribution dans le processus de construction d'une société.

Les pratiques enseignantes peuvent être étudiées à partir de différentes perspectives: l'humaine, l'institutionnelle, la sociale et la didactique, cette dernière définie comme la façon de faire et de mener à but le processus d'enseignement-apprentissage, visant sur la connaissance de différents objets d'étude. Ce processus peut être analysé par étapes: avant de commencer le travail en classe, pendant la session et dans l'évaluation postérieure à la pratique qui doit être réalisée par tous les enseignants et les changements qu'ils doivent favoriser à partir de cette autoréflexion; tout de même, dans la didactique, on peut étudier quelles sont les différentes stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant et les raisons par lesquelles il choisit l'une ou l'autre.

Mots-clés

Pratiques, pratiques enseignantes, enseignants universitaires, didactique, stratégies méthodologiques, pratiques universitaires.

Introducción

El concepto de *práctica docente* va más allá de un trabajo en aula, de usar estrategias de enseñanza, de lograr que los estudiantes aprendan un "algo" en un tiempo y lugar; la reflexión principal que se presenta en el artículo es cómo el maestro propicia transformaciones sobre individuos y sobre él mismo a partir de su práctica docente,

cómo continuamente se reconstruye a sí mismo como individuo en contexto y la manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es de especial interés analizar la didáctica de las prácticas docentes de los profesores de contaduría pública en tres momentos específicos: previa al trabajo en aula, durante el desarrollo del espacio académico y la evaluación posterior del trabajo que se hizo con los estudiantes y las diversas estrategias que se pueden desarrollar para cumplir con los fines e intenciones de la sesión académica.

En la última parte, se desarrolla el papel del docente universitario como una práctica particular, dirigida a personas adultas con intereses claros de construcción de persona y sociedad.

La práctica docente

Una de las prácticas sociales de mayor transcendencia es la del docente: implica transformaciones hacia una sociedad mejor, más equitativa, con seres humanos con alto sentido de lo social y lo público, que construyen cultura, respetan la naturaleza, que trabajan en pro de una mejor calidad de vida; todos estos cambios se propician en el aula y es importante conocer cómo la cultura, las instituciones y la persona resignifican la práctica docente.

¿Y qué es la práctica?

Desarrollar el concepto de *práctica docente* exige comprender el sentido de cada una de sus expresiones; se aborda en primer lugar el significado de la palabra *práctica*, la cual se puede concebir desde dos formas latinas, la primera, *praxis*, entendida como uso, costumbre, y la segunda, *practice*, concebida como “acto y modo de hacer”. Es *praxis* en cuanto se hace de manera continua, se convierte en hábito, mediante la repetición y el uso continuado de un acto, es decir, practicando es la manera en que se adquiere la práctica y la experiencia (Restrepo y Campo, 2002).

Y entendiendo la práctica como “modo de hacer” se destaca el cómo se hace la acción, pero dentro de esta significación existen múltiples dimensiones, depende

de la mirada que se le haga al concepto: una puede ser estética, y señalan los autores que desde esta perspectiva se refleja el estilo, la marca, la diferencia en hacer las cosas, constituyéndose en una entidad con un particular modo de hacer que los otros reconocen, y al ser la acción repetida se acerca al concepto de *costumbre*, que debe tener un sentido para quien realiza esa práctica de manera continua, es la expresión de lo que somos como humanos y la representación de la manera que sentimos, experimentamos y vivimos.

La otra mirada al concepto de *práctica* es *practice* como modo de hacer descrito por Restrepo y Campo; hace referencia al “modo que observa uno en sus operaciones”, significándose desde el trabajo, la actividad o el ejercicio. Esta acción debe transformar usando un modo o método; es la manera, los pasos para construir y usualmente tiene un carácter sistemático. A partir de esta mirada se define la acción y se configura un estilo o modo de hacer “la práctica”, que lo imprime el sujeto practicante, y a través de ella se propicia la transformación en él como individuo y en la comunidad sobre la cual recae la acción.

Una comprensión muy común de la práctica tiene que ver con lo concreto, lo tangible, todo lo contrario a lo teórico, que se comprende inicialmente como algo muy abstracto, del mundo de las ideas, sin ninguna relación entre una y otra; sin embargo, la dependencia entre los dos términos es innegable. La historia, a través de innumerables ejemplos, ha mostrado que el hombre a partir de problemas prácticos busca inicialmente soluciones teóricas que irremediamente lleva a nuevas prácticas o maneras de hacer o entender las cosas del mundo de lo concreto. Ya en el plano pedagógico, la práctica y la teoría hacen parte de la formación del docente, y este, para realizarse como profesional y concretar su plan de enseñanza, usa la teoría y la práctica como una relación que no se puede deshacer. De esta manera, su práctica docente transforma la realidad.

¿Y la práctica docente?

La docencia como práctica es una acción que se repite, sea intelectual o material, se realiza continuamente, se formaliza un saber hacer docente con la finalidad de ser pertinente para los alumnos y su aprendizaje; en palabras de Campo y Restrepo (2002, p. 66): “son las prácticas de quien se dedica a la enseñanza y hace de ella su

forma de vida cotidiana [...] varían y se configuran según el contexto histórico y social en el que se encuentran insertas”, y ese modo de acción construye una única relación con los alumnos.

Gómez (2010) señala que práctica docente es un

ejercicio cotidiano y repetitivo, como acto individual y colectivo interactuante y como un hecho observable que reconoce una forma particular y singular de actuar. Así la práctica docente no refiere un hecho extraordinario, sino formas particulares e intencionadas, sobre los modos de hacer del maestro (p. 19).

El grupo Investigación y Comunidad de Aprendizaje, del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, “entiende como prácticas docentes las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo” (Marquès Graells, 2010).

La práctica educativa se ordena en los planos social, histórico y político, con un sentido y significación que se construye en cuatro planos, la intención del profesional, el plano social, el origen histórico y el plano político (Carr, 2002, p. 23). De esta forma el autor nos muestra que la práctica docente no es una mera actividad o un saber específico, es una construcción polidimensional de la persona afectada por su historia, sus experiencias, sus vivencias, sus relaciones interpersonales, que desarrollando su práctica afecta a otros seres humanos y a la sociedad.

Larrosa (1995) reflexiona sobre las prácticas pedagógicas, señalando que son aquellas en las que se produce o se transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma, construyen y median la relación del sujeto consigo mismo; esa relación en la que se establece, se regula y modifica la experiencia que uno tiene de sí mismo, la experiencia de sí. Las prácticas pedagógicas pueden tomarse como lugar de mediación en el que la persona simplemente encuentra los recursos para el pleno desarrollo de su autoconciencia y su autodeterminación o para la restauración de una relación no distorsionada consigo mismo. Las prácticas pedagógicas serían

espacios institucionalizados donde la verdadera naturaleza de la persona humana, en tanto que autoconsciente y dueña de sí misma, puede desarrollarse y/o recuperarse. En cualquier caso, es como si la educación, además de construir y transmitir una experiencia “objetiva” del mundo exterior, construyera y transmitiera también la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como sujetos.

A partir de lo expuesto anteriormente, especialmente por Gómez, Carr y Larrosa, el concepto *práctica docente* se aborda en tres dimensiones: la primera, la interna, que debe hacer todo maestro, preguntarse y buscar las respuestas a partir de lo que es, de lo que sabe y de sus experiencias, ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo? y ¿qué voy a modificar?; la segunda, la mirada externa, contextualizada, el ser maestro dentro de una cultura determinada, transmitiendo, en palabras de Larrosa, un cierto repertorio y modos de experiencia de sí, y todo nuevo miembro de una cultura debe aprender a ser persona en alguna de las modalidades incluidas en ese repertorio y la manera o el modo de lograrlo; y la tercera, la didáctica, el modo de hacer y llevar a cabo un proceso enseñanza-aprendizaje, intencionado hacia el conocimiento de distintos objetos de estudio.

Es de especial interés en el presente trabajo poner de manifiesto esos modos de hacer de los docentes de contaduría pública, identificar qué didáctica logra construir un saber contable que dé cuenta, explique y reflexione los fenómenos de la realidad económico-empresarial y la manera de sistematizarlos. Por lo tanto, para identificar cómo son las prácticas docentes contables, cómo es la relación de los profesionales de la contaduría pública en su rol de docentes, qué se desea transformar y transmitir, es imperativo iniciar un serio proceso de reflexión, autorregulación, autoanálisis, autocrítica de nuestras prácticas docentes y toma de conciencia, autoformación y autonomía de los docentes universitarios.

La práctica docente configura la identidad de los profesionales, el maestro imprime en ella características particulares y a la vez la misma práctica se subjetiva en el individuo, responde a las intenciones, primero del docente y luego de la institución, se desarrolla con limitaciones de tiempo, espacios propicios y niveles de interés distintos en los alumnos; igualmente, marca el camino o ruta de aprendizaje en el alumno, un modo propio de participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y usos particulares de distintos instrumentos y herramientas.

Para Rivas, Martín y Venegas (2003, p. 29), los alumnos entienden la práctica docente como un quehacer cotidiano dentro de la institución escolar, centrado en la interacción del docente con los alumnos, a través de la cual se generan procesos de enseñanza y de aprendizaje, enmarcados en condicionamientos socioculturales, económicos y personales. El docente en su práctica debe planificar y proyectar, elaborando el proyecto de aula en donde considerará diferentes variables subjetivas (ética, moral) y objetivas (cultural, social, económica); citando a Gimeno Sacristán (1988, p. 198): “el profesor no decide su acción en el vacío sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento”. Bajo estas circunstancias, el docente toma decisiones para llevar a cabo su práctica, equilibrando los lineamientos institucionales y sus propias intencionalidades, derivadas sobre todo de su experiencia y expectativas en el aula.

La práctica docente se divide en tres momentos diferentes: el primero denominado preactivo, “una acción reflexiva sobre sus alumnos, el qué y el cómo enseñar y cuándo hacerlo” (Rivas, Martín y Venegas, 2003, p. 30), se piensa en el número de alumnos, su edades, se revisan los contenidos curriculares, el material bibliográfico de apoyo impreso y virtual, las actividades de aula y extraaula para el desarrollo de los conceptos o problemáticas planteadas para la sesión, se planea el tiempo necesario para llevar a cabo la actividad y la forma de evaluación, entre otras situaciones que se prevén antes de iniciar el encuentro con los estudiantes.

El segundo momento planteado por Rivas et ál. (2003) es el interactivo, “reflexión en la acción, diálogo con la situación problemática, pensar en el hacer mientras se actúa”: cuántas veces ya en el aula con unas situaciones predefinidas para desarrollar, una palabra, un interrogante de un estudiante o del mismo docente y la participación interesada de todos los presentes cambia completamente la dirección de la clase, llevando a los docentes a una situación que exige acudir al saber, pensar y actuar en unos nuevos conceptos o problemas y la manera más adecuada para abordarlos.

El tercer momento, el postactivo, “hace una reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, es decir sobre nuestro propio conocer, nuestros procesos, estrategias”, el docente hace un inventario de las situaciones y problemas que se abordaron, un balance a posteriori del conocimiento que tuvo para enfrentarlos y

el que no tiene para futuras sesiones; esta reflexión constructiva permite mejorar la práctica y el ser en la práctica.

Las estrategias o las metodologías usadas por los docentes en sus prácticas (únicamente en el aula) es el punto central del presente trabajo, en palabras de Rivas et ál. (2003, p. 30), “Las estrategias seleccionadas por el docente implican una compleja reconstrucción teórico-práctica, con el propósito de favorecer el aprendizaje de sus alumnos. La articulación de estrategias entre sí da lugar a la ‘construcción metodológica’”, a que según Edelstein y Coria (1995) “implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza, en la cual se articulan la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos, las situaciones y contextos que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan”.

Las estrategias se pueden entender como la herramienta que se escoge para darle forma al proceso de enseñanza, define qué tipo de recursos, procedimientos, técnicas y tecnologías son las adecuadas para cumplir con lo esperado por el docente, responder asertivamente a lo que espera alcanzar y transformar al docente para con sus estudiantes y para sí mismo.

La actuación docente en el aula

Como ya se mencionó anteriormente, en el momento preactivo cada docente, antes de iniciar su trabajo en el aula, define la estrategia didáctica por desarrollar, dentro de varias opciones escoge la más permitente y representativa para presentar los conceptos o una temática específica; dentro de las alternativas que se trabajan actualmente y que se aplican en el ámbito universitario, encontramos las siguientes estrategias, de acuerdo con la clasificación realizada por Mondragón (2005, p. 14): I. Las expositivas, que incluyen la clase magistral, la conferencia, la docencia colectiva, la docencia tutorial, la demostración y la discusión guiada. II. Las constructivas, incluyendo dispositivos pedagógicos como el taller, la lectura independiente, el estudio de casos, los proyectos y laboratorios. III. De profundización con el seminario. IV. Socioeconómicas, como los conversatorios y salidas de campo y V. Las lúdicas, como la dramatización y los juegos.

Estrategias expositivas

La clase magistral

El elemento central es la transmisión de la información a través de la exposición del docente, algunas veces con apoyo de videos o lecturas; aunque la palabra se intercambia entre estudiantes y profesor, este último es el actor principal que plantea preguntas a su auditorio, expone ejemplos coherentes con el tema desarrollado, realiza comparaciones y propicia situaciones que permitan construir un diálogo permanente con los estudiantes.

La conferencia

Entendida como la exposición de un invitado especial que usualmente muestra los resultados de un proceso de investigación o desarrolla un tema en el cual es experto; las preguntas por lo general se aceptan y se responden al final.

La docencia colectiva

El objeto de estudio es abordado por varios docentes en el desarrollo de una asignatura específica, o como estrategia de un área de conocimiento con espacios comunes que permite presentar las interpretaciones de los distintos docentes a los participantes.

La docencia tutorial

Este tipo de trabajo se generalizó en la educación a distancia; el texto y los trabajos escritos son los elementos centrales que apoyan el trabajo presencial y no presencial, con el apoyo de plataformas de aprendizaje.

La demostración

Es una práctica centrada en la exposición del profesor en la demostración de un caso, un teorema, un caso clínico, un experimento, un artefacto, que por

razón de su dificultad de comprensión, el estudiante requiere del ejemplo y las explicaciones del docente. Como se puede deducir las demostraciones pueden ser también realizadas directamente por el docente apoyándose en medios electrónicos (Mondragón, 2005, p. 6).

La discusión guiada

Es una discusión grupal organizada; el docente promueve el diálogo y el cuestionamiento con los estudiantes a partir de problemáticas complejas; los estudiantes activan sus conceptos iniciales, los cuales se reconfiguran durante la discusión.

Estrategias constructivas

El taller

Es la expresión de la acción; acerca la teoría y la práctica a través de la construcción de un objeto, texto o imagen predeterminada; exige una etapa de planeación por parte del docente, definición clara de los objetivos y herramientas a ser usadas por los estudiantes; el taller es una práctica reflexiva de aprender haciendo, modelando la realidad.

Lectura independiente

Es una estrategia centrada en una lectura y una guía previamente elaborada por el docente, que promueve la discusión de algunos aspectos particulares de alta pertinencia académica; se puede desarrollar en el aula o fuera de ella.

El método de casos

Es el uso de un caso real o una simulación que permite aplicar aspectos teóricos desarrollados en el aula. “El método de casos enseña basado en casos, instala al participante dentro de una situación real y le da la oportunidad de dramatizar sus propios enfoques y sus decisiones, lo cual lo prepara para la acción”.

Trabajo por proyectos

Este método de enseñanza le da más importancia al proceso que al resultado, se plantea al grupo de estudiantes un producto final, una idea o un problema, se definen las etapas como una experimentación real a través del uso de instrumentos o productos intermedios, al final se debe entregar una documentación completa que dé cuenta de todo el proceso y el grado de aprendizaje.

El laboratorio

El estudiante, en un ambiente controlado, materiales y equipos previamente acondicionados por la institución, se acerca a experiencias de indagación, verificación, comprobación de hipótesis, ensayo y observación de causas y efectos; el hacer es el punto central del proceso de enseñanza.

Estrategias de profundización

El seminario

Se originó en Alemania en el siglo XIX; apropia el concepto de seminario alemán, el cual “facilita la creación y originalidad del pensamiento a partir de la lectura, el análisis y la confrontación sobre temáticas o autores específicos” (Mondragón, 2005, p. 13); inicia con el planteamiento de problemas a los que cada participante presenta una manera de abordarlos a través de escritos previamente leídos; la discusión de aula queda documentada. En este espacio, la escritura es el elemento diferenciador de la clase magistral.

Estrategias socioeconómicas

Conversatorios

Usualmente, se invita a un experto, más profesional que académico, para desarrollar un tema coyuntural de interés social, cultural, político o ambiental, que conversa

con estudiantes y docentes; se centra en presentar tendencias, últimos avances o posiciones de las organizaciones y el mercado respecto al tema que se elije.

Salidas de campo

La universidad se acerca a la realidad social, cultural, política o ambiental con el fin de observarla, analizarla, documentarla, es hacer una comprensión compleja de un fenómeno o asunto particular que previamente se ha abordado de forma teórica en el aula.

Estrategias lúdicas

Dramatización

Se acude a las capacidades histriónicas de docentes y estudiantes que asumen un rol en una situación previamente definida; esta estrategia permite una comprensión distinta del objeto de estudio.

Juego

Esta estrategia dinamiza el conocimiento a partir de la recreación de una situación donde los participantes asumen roles y a través de la diversión y la competencia desarrollan la situación objeto de estudio.

Estas estrategias hacen parte del corpus didáctico del docente, ya que reflejan el modo de operar, de llevar a cabo la práctica en el aula, la interacción con otros, obliga al docente a reflexionar sobre su quehacer: ¿cómo lo estoy haciendo? Esta reflexión es, en otras palabras, preguntarse por la didáctica, la cual desde su etimología griega significa *didaskhein*, “enseñar, instruir, explicar”. Alemania fue el primer país de Occidente que retomó la palabra *Didaktik* como una “reflexión sistemática sobre cómo organizar la enseñanza de modo que provoque un mayor desarrollo y aprendizaje de los estudiantes” (Bolívar, 2008, p. 44).

Juan Amos Comenio, en su obra *Didáctica magna*, define la didáctica como “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, placer y eficacia”; centrado únicamente en el aula, el método de sistematización de los procesos educativos planteado por este autor pretendía acercar el conocimiento a su pueblo, hablando de hombres, mujeres, niños, niñas, considerando lo que debe conocer el infante según la edad y lo que deben hacer las instituciones; la didáctica se refiere a las inagotables maneras del hacer docente.

Para Dietrich Benner, la didáctica tiene como objeto de estudio la enseñanza en su realidad práctica y social, y los contenidos sobre los que versa: procesos de enseñanza-aprendizaje, formación o instrucción (Bolívar, 2008, p. 64).

Para Joan Mallart la didáctica es “ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (Bolívar, 2008, p. 65).

Para Daniel Feldman la didáctica es una disciplina “volcada de diferentes maneras hacia el campo práctico de la enseñanza (o distintas dimensiones dentro de él) que produce una gama variable de conocimientos y que abarca principios teóricos, modelos comprensivos, reglas prácticas, métodos y estrategias articuladas de distinta índole” (Bolívar, 2008, p. 66).

Es importante identificar las características que distingue al docente universitario, conocer su didáctica y sus estrategias metodológicas, definir cuál es la tendencia en este proceso de enseñanza-aprendizaje y cuáles son las que tienen mayor impacto en los estudiantes.

La práctica docente universitaria

Referirse a las prácticas universitarias requiere hacer una primera aproximación al concepto de universidad y sus características iniciales, que imprimen unas particularidades en este nivel de estudio.

La universidad como centro intelectual del desarrollo y de la transmisión de conocimientos es una creación de la Edad Media y actualmente se concibe como la institución

que permite la construcción de conocimiento a través de la promoción de la investigación realizada por docentes y estudiantes. Para Ribeiro (1968), la universidad es

un conglomerado de establecimientos docentes que habilitan a una parte de la juventud, reclutada entre las capas más altas, para el ejercicio de las profesiones liberales, con el fin de cumplir actividades de gobierno, de producción y diversas modalidades de servicios indispensables al funcionamiento de la vida social y es la institución que consagra y difunde la ideología de la clase dominante, contribuyendo así a la consolidación del orden vigente.

Para la sociedad actual, es el espacio social que democratiza la enseñanza, la investigación y las actividades de extensión, que apoyan el desarrollo de una sociedad y que condicionan las prácticas docentes al no ser únicamente esto, sino prácticas investigativas y profesionales.

Para Restrepo y Campo (2002, p. 80), la universidad como institución educativa ha de ser instituyente, es decir, posibilitadora de transformación, de creación, de proyección humana. Los autores proponen tres razones que dan sentido a la universidad de hoy: la primera como formadora de convivencia, como un sitio de cultura, posibilitadora de lo comunitario, mediadora de cultura:

Las prácticas docentes están condicionadas porque sus interlocutores son adultos, personas que han asimilado la cultura en la que se encuentran y es su responsabilidad continuar refigurándola, están encaminadas a contribuir a la continua formación de quienes ya les corresponde participar en comunidades constructoras de cultura.

La segunda razón expuesta la denominaron “conciencia de época”; la universidad reconoce que, como seres históricos, estamos en la historia y haciendo historia. Desde esta perspectiva, a las

prácticas se les exige una mirada crítica ante la realidad tanto por parte del mismo docente como en las maneras de propiciar y fomentar criterios para

distinguir entre lo que hace o no sentido, para interpretar y cuestionar la realidad que vamos construyendo (p. 82).

La tercera razón es pensar a la universidad como posibilitadora de *poiesis*, en otras palabras, como “posibilitadora del ejercicio responsable de cualquier actividad que se haga pública, de las disciplinas y profesiones, entendida como *poiesis*, como producción, como creación humana, como lo que va configurando a la humanidad” (p. 83); en este sentido, las prácticas docentes están encaminadas a formar para el trabajo, para la producción creativa.

Es así que el docente universitario interactúa, influye y estimula académicamente a una persona ya configurada como tal, con unos intereses definidos y una idea de su futuro hacer en la sociedad; es el docente universitario el que puede propiciar una mirada crítica del mundo y apoyar en la formación a futuros ciudadanos con identidad política, social y cultural que piensa y desea transformar su entorno y mejorar las condiciones, sociales, ambientales y políticas de una región.

Este trabajo hace parte del marco teórico del proyecto de investigación “Prácticas docentes que favorecen la construcción del saber contable frente al hacer contable en la carrera de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás”, para acceder al título de magíster en educación, en el que actualmente se trabaja el marco metodológico, usando observaciones de aula, entrevistas y análisis documental, como los instrumentos de recolección de información, para una vez analizada la información comprender dentro de las prácticas docentes de algunos de los profesores de la USTA qué prácticas favorecen más la construcción del saber que del hacer contable, el énfasis y la coherencia entre estos dos ámbitos.

Conclusiones

Las prácticas docentes se pueden comprender en varias de sus dimensiones; este trabajo centró su atención en la manera de hacer, en la didáctica del docente universitario, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje cuenta con unos intereses de conocimiento y formación distintos a la educación básica y media. El estudiante que se encuentra con sus docentes en el aula universitaria llega con unos intereses y unos modos de ser

especiales, que permiten que este sea un camino de reconfiguración de su ser como ciudadano y como profesional, y que se potencia ese querer ser al cual le va a dedicar gran parte de su vida y en la mayoría de los casos se convertirá en su forma de sustento.

Ser docente universitario exige una juiciosa lectura de los estilos de las generaciones que llegan, con el fin de apasionarlos en su opción de vida futura y esto se logra con asertivas prácticas docentes, que no solamente transmitan conocimiento, sino experiencia y visión.

De otra parte, se reconoce que las prácticas docentes no se realizan únicamente en aula; hoy en día la virtualidad ha tomado un importante papel y para llevar a cabalidad exitosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje no se necesita que estudiantes y docentes se encuentren físicamente, sino un alto sentido de autoestudio y compromiso de las partes, rompiendo con las barreras de sitio, horario e idioma.

Referencias

- Arteaga, E.M. y Cruz, S.M. (1999). Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia [reseña del libro *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*]. *Revista Perfiles Educativos*, 21(83-84).
- Barcena, F. (2005). El sentido de una práctica educativa. En *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Comenio, J. (1971). *Didáctica magna*. México: Porrúa.

- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeiusz.
- Gallego Badillo, R. y Pérez Miranda, R. (1997). *La enseñanza de las ciencias experimentales. El constructivismo del caos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gómez Hurtado, M. (2010). Un acercamiento a la concepción de práctica docente. En *Prácticas. Documentos en el ámbito universitario*. Bogotá.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación (notas sobre la construcción y mediación pedagógica de la experiencia de sí). En Larrosa, J. (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 258-329). Madrid: La Piqueta.
- Marquès Graells, P. (2010, agosto 3). *Dim-Uab, Didáctica y multimedia*. Recuperado el 24 de agosto de 2011, de <http://www.peremarques.net> 6
- Mondragón Ochoa, H. (2005). *Prácticas pedagógicas en la universidad para la construcción de ambientes de aprendizaje significativos*.
- Rebaza Carpio, I. (2007). *Fundamentos para el desarrollo de una investigación contable*.
- Restrepo Jiménez, M. y Campo Vásquez, R. (2002). *La docencia como práctica, el concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Ribeiro, D. (1968). *Selección de textos para pensar la universidad. Comisión preparatoria del documento base de discusión sobre la nueva Ley de Educación Superior. La Universidad Latinoamericana*. Montevideo: Centro Editor de América Latina.
- Rivas, T., Martín, C. y Venegas M., A. (2003). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Revista Praxis Educativa*,(5), 54-68.
- Sacristán Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.