

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
ESCUELA DE FORMACIÓN DOCENTE  
DEPARTAMENTO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (INIE)**

## **Informe Final**

**La práctica docente del profesor universitario: un análisis  
desde los cursos y asesorías del DEDUN  
Proyecto N° 724-A4-114**

**Ma. Eugenia Venegas Renauld  
Investigadora Coordinadora**

Noviembre 2006

# TABLA DE CONTENIDO

Capítulo		Página
I.	<b>EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	1
1.	Porqué estudiar la práctica del docente universitario .....	1
2.	Los objetivos del proyecto y sus metas .....	4
3.	Los alcances y delimitaciones .....	5
II.	<b>LA METODOLOGÍA Y EL MÉTODO</b> .....	8
1.	Consideraciones metodológicas .....	8
1.1.	La observación .....	9
1.2.	La entrevista .....	10
1.3.	La revisión documental .....	11
2.	El método .....	12
2.1.	La selección de los y las informantes .....	14
2.2.	El escenario de procedencia de los y las informantes .....	18
2.3.	Las técnicas de recolección de la información .....	20
2.4.	El análisis de la información .....	23
III.	<b>LA REVISIÓN DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DESDE UN ESTADO DEL ARTE</b> .....	25
1.	Las preguntas orientadoras en la revisión bibliográfica .....	25
2.	Las respuestas desde la teoría revisada .....	30
2.1.	Algunos términos asociados a la noción de práctica .....	31
2.2.	La relación teoría práctica en el campo nocional de la educación .....	33
2.3.	La noción de teoría educativa .....	39
2.4.	La práctica docente universitaria .....	43
2.5.	La relación teoría – práctica .....	44
2.6.	El análisis de la teoría y la práctica en tradiciones como el positivismo, la perspectiva histórico-social y en la perspectiva dialéctica .....	50
2.7.	La procedencia de la distancia entre la teoría y la práctica .....	51
2.8.	¿Teorización de la teoría y de la práctica?. .....	55
2.9.	¿Qué encontramos en la práctica?. .....	57
2.10.	¿Cómo puede ser mejorada la enseñanza de la teoría para contribuir a cerrar la brecha entre la teoría y la práctica desde la práctica docente universitaria?. .....	63
2.11.	¿Cómo hacer teoría de la teoría y práctica educativa?. .....	64
IV.	<b>LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS</b> .....	67

1.	Una óptica teórica de las creencias	.....	67
1.1.	Las creencias desde Hume y Ortega y Gasset	.....	69
1.2.	Creencias y valores	.....	71
1.3.	Creencias e inconciencia	.....	71
1.4.	Creencias, ideas e ideología	.....	72
1.5.	Creencias y tradiciones	.....	72
1.6.	Las creencias, los y las docentes, y la costumbre	.....	73
2.	Las creencias en la práctica docente	.....	74
2.1.	La naturaleza de la academia	.....	75
2.2.	Naturaleza de la práctica docente	.....	88
2.3.	Papel de las tecnologías de la información y la comunicación y otras tecnologías en la práctica docente.	.....	91
3.	Conclusiones	.....	92
V.	<b>LA TEORÍA DE LA PRÁCTICA</b>	.....	95
1.	Un escenario de partida: el curso de Didáctica Universitaria	.....	95
2.	Pensar la didáctica	.....	97
2.1.	Hacia la comprensión de la didáctica	.....	97
2.2.	La didáctica y la investigación	.....	98
2.3.	Las preguntas didácticas	.....	99
2.4.	Los modelos históricos de estudio de la didáctica	.....	100
2.5.	El estatuto epistemológico de la didáctica	.....	100
2.6.	Reflexionar la didáctica	.....	107
3.	La teoría en la práctica. Una revisión en la enseñanza	.....	108
3.1.	La idea de práctica en los y las docentes	.....	109
3.2.	La concepción de teoría que manejan los y las docentes	.....	109
3.3.	La teoría de la práctica del docente universitario	.....	110
3.4.	No se puede entender la práctica sin referentes teóricos	.....	114
3.5.	Actos teóricos, actos pedagógicos	.....	118
3.6.	La docencia va más allá de la clase	.....	118
3.7.	La planificación del curso como parte del guión de la práctica	.....	119
VI.	<b>LA COMPRENSIÓN DE LA PRÁCTICA DEL DOCENTE: UNAMIRADA DESDE ADENTRO</b>	.....	122
1.	Una revisión teórica necesaria	.....	122
1.1.	Entender la práctica del docente desde su enseñanza	.....	122
1.2.	La teoría de la acción	.....	125
1.3.	El papel de las normas en la comunicación docente	.....	127
1.4.	La acción comunicativa desde Habermas como base para la docencia	.....	130
1.5.	Las teorías implícitas del docente	.....	131
1.6.	La caracterización de la docencia	.....	132

2.	La práctica del docente	.....	133
2.1.	La concepción “docente universitario” del profesor universitario	.....	133
2.2.	Los saberes referidos al contenido	.....	135
2.3.	Los saberes referidos al método	.....	136
2.4.	Estructuras de clase	.....	138
2.5.	“Mi clase”, una revisión sobre la actuación docente	.....	142
2.6.	Los escenarios	.....	146
2.7.	La interacción social	.....	147
2.8.	El lenguaje	.....	148
2.9.	Los desplazamientos del docente	.....	148
2.10.	Los saberes referidos al profesor y al estudiante	.....	149
3.	Conclusiones	.....	150
VII.	<b>LINEAMIENTOS PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA</b>	.....	152
1.	El contexto de la propuesta	.....	152
2.	La acreditación de la formación pedagógica de los profesores universitarios en Costa Rica	.....	154
2.1.	Acciones de formación docente y acreditación	.....	156
2.2.	Posibilidades de acreditación	.....	160
3.	La propuesta	.....	166
VIII.	<b>CONCLUSIONES ÚLTIMAS</b>	.....	176
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	.....	179
	<b>ANEXOS</b>	.....	187
	No.1. Boleta de registro e información	.....	187
	No.2. Solicitud de información a informantes	.....	188
	<b>CUADROS</b>	.....	
	No.1. Distribución de los cursos y asesorías del proyecto según el área académica, el docente a cargo del grupo por ciclo lectivo, y el docente responsable de la localización de los datos para el proyecto	.....	14
	No. 2. Informantes seleccionados para ser observados y entrevistados. 2004	.....	17
	No.3. Informantes colaboradores. 2004	.....	18
	No.4. Propuesta de tiempo por intervalos según categoría docente	.....	172
	<b>ESQUEMAS</b>	.....	
	No.1. Propuesta de ámbitos relacionales según la interacción laboral del docente universitario por sectores o actores involucrados	.....	163
	No.2. Ámbitos relacionales	.....	170

No.3. Ámbitos relacionales según vida laboral	.....	<b>171</b>
No.4. Rondas de calidad por Ámbito relacional	.....	<b>171</b>

# PRESENTACIÓN

Este informe contiene los resultados del Proyecto “La práctica del docente universitario: un análisis desde los cursos y asesorías del DEDUN”, inscrito en el Instituto de Investigación en Educación (INIE) con el número 724-A4-114.

El documento se encuentra organizado en capítulos de la siguiente manera: el primero recoge los argumentos que justifican el tema como referente de la investigación, los objetivos y metas propuestas así como los alcances y la delimitación del tema. El segundo describe los procedimientos de la investigación. La revisión bibliográfica que produjo un acercamiento teórico al tema y que se expresa como un estado del arte se encuentra en el tercer capítulo. Los capítulos cuarto, quinto, sexto y séptimo, constituyen los resultados de la investigación congruentes con los objetivos formulados. El último capítulo ofrece las conclusiones generales y las recomendaciones propuestas como parte del proceso final vivido. Los recursos bibliográficos y los anexos acompañan este informe.

## Capítulo 1

# EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

### 1. **¿Porqué estudiar la práctica del docente universitario?**

A principios de los años setenta, la Universidad Latinoamericana se vio inserta en las nuevas formulaciones de su quehacer académico, como producto de las oleadas conceptuales e ideológicas que demandaron un papel más cercano a la realidad social de las comunidades de nuestros países. En Costa Rica, y como consecuencia de la expansión demográfica generada por el “baby boom” de los años cincuenta, la Universidad también reconoció los cambios que se proponían para ella.

El III Congreso Universitario en la Universidad de Costa Rica, representó un escenario en el que esos cambios alumbrados por las ideas universitarias que circulaban en el ambiente latinoamericano tuvieron una rica expresión. Su actividad académica, y en ella la docencia, afrontó desde el congreso en mención, cambios y nuevos derroteros. La creación del Centro de Evaluación Académica (CEA) adscrito a la Vicerrectoría de Docencia y el Centro de Docencia Universitaria (CEDUN más tarde DEDUN), adscrito a la Facultad de Educación, son un ejemplo del interés que asumió la comunidad universitaria por los procesos relacionados con el ejercicio como resultado del III Congreso Universitario (1970-1971).

Tanto el CEA como el CEDUN iniciaron su trabajo en el año 1975. Pero el CEDUN, afrontó rápidamente otra ubicación. La Facultad de Educación en ese mismo año se dividió en Escuelas y el CEDUN fue ubicado con rango de Departamento en la Escuela de Formación Docente. A partir de ese momento ha desarrollado su actividad entre los márgenes de crecimiento que le determina su

condición de departamento dependiente de una unidad académica en la que no siempre el alcance de su acción es entendido y por otra parte, por un asidero legal que está definido por un artículo en el Reglamento de Régimen Académico y de Servicio Docente, desde el cual se establece , desde el cual se establece que el profesor instructor deberá aprobar el curso de Didáctica Universitaria de la Facultad de Educación y no podrá ascender en el sistema si no ha aprobado el curso<sup>1</sup>.

Esta situación estrecha no obstante, no le ha impedido al Departamento, desarrollar un trabajo en el que ha gestado cursos vinculados con la docencia y su mejoramiento; proyectos de investigación y de acción social.

Desde su trabajo investigativo en la década de los noventa, se han realizado varias investigaciones (Venegas, 1996; Venegas y Jiménez, 1998; Venegas, Jiménez y Hernández, 2000) orientadas a conocer la docencia universitaria, como un medio de acercamiento a la diversidad docente que existe en la universidad con más trayectoria en la educación superior de la nación costarricense y como un recurso para la comprensión de los procesos pedagógicos que ahí ocurren. Mediante una investigación referida a los cursos denominados No Ponderables, (los cursos que no logran una promoción del 40%), en el año 2003 el DEDUN efectuó un reconocimiento de los problemas vinculados a la práctica docente (Venegas, Sequeira y Francis, 2003) de dos áreas: química y matemática. Este trabajo fue una de las motivaciones para plantear la investigación de la práctica docente.

Adicionalmente, en el curso de Didáctica Universitaria que el DEDUN ofrece al profesorado universitario, algunas profesoras han realizado observaciones de las prácticas docentes de los participantes en los grupos, así como reflexiones colectivas e individuales, sobre la práctica docente, que motivaron, la propuesta del proyecto de investigación del que da cuenta este informe.

---

<sup>1</sup> Universidad de Costa Rica. Oficina Jurídica. (2006). "Reglamento de Régimen Académico y de Servicio Docente". En **Compendio de Normas Universitarias Usuales**. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.



También la inserción en la estructura de la Escuela de Formación Docente, ha tenido aspectos positivos muy ligados a la visión y comprensión de quien asuma la dirección de esas escuelas y de los otros departamentos, pues acerca de manera constante al equipo docente, a la vida cotidiana de una unidad académica, experiencia que se proyecta como escenario a otras unidades académicas en las que se colabora con docentes, de manera individual o grupal.

Bajo este esquema de desarrollo, el análisis, la reflexión, la producción de conocimientos pedagógicos, por ejemplo ha derivado del contacto con equipos docentes, con docentes en cursos de asesoría, de Didáctica Universitaria; con personas en puestos y acciones académicas en el desarrollo de proyectos. La observación de escenarios laborales y el discurso de los académicos ha permitido identificar múltiples áreas de la compleja actividad docente. Pero hacían falta unas experiencias más cercanas al trabajo del docente en su acontecer diario.

Por ello, este Proyecto se formuló como un ejercicio investigativo para abordar la práctica docente, de profesores y profesoras que tuviesen en el período de trabajo propuesto para desarrollar el proyecto, un vínculo con el DEDUN, fuera a través de los cursos de Asesoría Pedagógica como de Didáctica Universitaria.

Justificar la docencia no resulta difícil. La docencia en sí misma importante, como actividad académica en los procesos formativos institucionalizados; pero lo es además, en la medida en que forma parte de una de las funciones más complejas y diversas en la actividad académica universitaria global, tanto por el tiempo asignado presupuestariamente, como en términos de la acción formativa y en el desarrollo los planes profesionales que oferta una institución universitaria. Por ello es que una universidad, incrementa la calidad de su academia, a la par que desarrolle sus funciones, con solidez y en la medida en que cuente con docentes preparados para asumir con pertinencia y profesionalismo, la tarea académica.

La investigación por otra parte, se torna esencial para clarificar la comprensión del quehacer docente en el contexto de las creencias que el personal docente maneja sobre sus funciones docentes. De ahí la conveniencia institucional y pedagógica de contar con conocimiento derivado de la investigación para apoyar el desarrollo de su docencia como parte de la actividad académica.

Este trabajo permitió explorar las creencias sobre la docencia, en un grupo de docentes universitarios, revisando su práctica en el aula. Quedan pendientes las reflexiones y las investigaciones en campos particulares de conocimiento, en unidades académicas específicas, con el fin de comprender las variaciones conceptuales y percepciones que puedan existir en los y las docentes según su ámbito profesional, experticia pedagógica u otros aspectos personales o colectivos circunscritos a una especialidad.

Además de las creencias, valoración y conocimiento de las prácticas docentes que tienen un grupo de personas en calidad de profesorado, se indagó acerca de los aspectos conceptuales que les orientan su práctica docente, así como la comprensión que hacen de ella. Finalmente, interesó formular algunos lineamientos teórico prácticos para el mejoramiento de la docencia universitaria, aplicables en el DEDUN. Estas aristas fueron producto del planteamiento de los objetivos propuestos que se definen seguidamente:

## 2. **Los objetivos del proyecto y sus metas**

Fueron objetivos del proyecto los siguientes:

### **Generales:**

Analizar los ámbitos conceptual y metodológico, de la práctica docente del profesor de la Universidad de Costa Rica, a partir de su reflexión en los cursos de docencia que ofrece el DEDUN para impulsar procesos de comprensión y mejoramiento de la docencia en el nivel universitario.

Identificar las concepciones de teoría y práctica que subyacen en la valoración social e intelectual de la práctica docente, en los profesores universitarios que se incorporan al quehacer académico universitario o que están en servicio.

**Específicos:**

**Específico 1:** Identificar desde actividades propias de los cursos de Docencia Universitaria, aquellos rasgos que dan cuenta de las concepciones, creencias, valoraciones y conocimientos de las prácticas docentes de los participantes en los cursos.

**Meta 1:** Un documento que describe las concepciones y saberes que manejan los docentes participantes en los cursos respecto a sus prácticas docentes.

**Específico 2:** Analizar desde el discurso de los docentes participantes en los cursos de Docencia Universitaria, los aspectos conceptuales que orientan su práctica docente.

**Meta 1:** Un artículo que discute y analiza los aspectos conceptuales que sustentan las prácticas de los profesores participantes.

**Meta 2:** Un panel foro con los profesores participantes en los cursos de Docencia Universitaria, para reflexionar acerca de las concepciones que orientan las prácticas docentes.

**Específico 3:** Develar la comprensión de la práctica docente que hacen los docentes universitarios desde los cursos de Docencia Universitaria.

**Meta 1:** Un artículo que describe las interpretaciones que realizan los docentes de su ejercicio docente, a partir de los ensayos que se les solicitan en los cursos de Docencia Universitaria.

**Específico 4:** Elaborar lineamientos teórico-prácticos para la docencia en la Universidad de Costa Rica, aplicables a los cursos de Docencia Universitaria que ofrece el Departamento de Docencia Universitaria.

**Meta 1:** Un artículo con lineamientos para la docencia universitaria.

**Meta 2:** Divulgar este artículo por medio de ponencias en actividades académicas, revistas y otros medios.

### 3. **Los alcances y las delimitaciones**

Como alcances, los resultados del proceso investigativo son susceptibles de ser publicados y pueden ser usados por el Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN), por el Centro de Evaluación académica (CEA), por Consejo Nacional de Rectores (CONARE) para que se analicen los hallazgos y se emplee la información en las universidades. Por otra parte, el producto da la posibilidad de continuar estudios equivalentes o de profundización para la producción de conocimiento para ir aumentando el referencial conceptual propio, de una pedagogía universitaria.

El DEDUN en sus treinta años de trabajo, ha tenido una importante producción que se plantea adecuada para hablar de conocimiento pedagógico universitario y ese es un capital que puede ser localizado en el contexto del programa del Instituto de Investigación en Educación (INIE) donde se han anidado los proyectos que se han propuesto y desarrollado sobre la docencia universitaria. De manera que los alcances no son sólo de producción conceptual en el marco de la teoría de la pedagogía universitaria, sino también hay impacto en las acciones concretas que la Universidad desarrolla en los procesos de apoyo al mejoramiento docente y que le permiten hacer mejor su trabajo, incrementar las competencias profesionales del profesorado, en particular, en el DEDUN.

También es posible mirar una serie de alcances desde varios planos:

**Académico.** Los primeros beneficios están circunscritos a las investigadoras: el incremento de sus competencias académicas. Por otra parte, el Centro de Documentación tendrá a su disposición los libros fotocopiados que se han adquirido en el contexto del proyecto en ejecución, para incrementar el número de referencias de uso docente y estudiantil.

**Social.** Difusión al interior de otras universidades de los productos de esta investigación, lo cual aumenta el reconocimiento de la Universidad como productora de conocimiento.

**Cultural.** La cultura incluye los productos y procesos humanos. Al respecto, se ha incrementado el acervo cultural en la medida en que el trabajo da cuenta de los aspectos culturales de nuestra docencia universitaria.

Como delimitaciones se precisa el ámbito de la investigación: la práctica del docente en sus aspectos vinculados a lo que expresa desde su discurso y prácticas que concretan el desarrollo de los cursos a cargo. La investigación no consideró si hay diferencias en las concepciones de la práctica docente según el género o procedencia de una unidad académica a la que pertenece el docente.

## Capítulo 2

# LA METODOLOGÍA Y EL MÉTODO

### 1. Consideraciones metodológicas.

Resulta importante para dialogar acerca de los resultados de una investigación, indicar de manera clara, aquellas referencias que permitan definir los marcos conceptuales desde los cuales nos ubicamos en la lectura, la interpretación y el análisis. Para ello, las siguientes consideraciones vinculantes con el método construido.

El ser humano es ser vivo en acción, no solo acción entendida como propia de las funciones primarias y adaptativas que son comunes a todo ser vivo, sino como acción que desarrolla con otros mediante la comunicación mediada por la reflexión. En ese sentido, ser vivo humano que realiza aprendizajes sociales y es hacedor, consumidor y partícipe de cultura. La acción humana en el campo de la entrega de conocimiento e información, es vinculante con lo quedamos en llamar enseñanza. Como fenómeno de ocurrencia sociopolítica y organizada en un sistema estructurado en niveles, la enseñanza universitaria participa del juego cultural que destaca como primario el encuentro de mentes mediante la información que hace circular en procesos que llamamos didácticos. Estas interrelaciones tienen manifestaciones que son posibles de ser leídas por su carácter expresivo en escenarios particulares, llamados aulas. Con ello afirmamos que la acción humana en contexto educativo, tiene un carácter expresivo. En este trabajo, la recolección de las expresividades tuvo el formato de la oralidad y la escritura. Por tanto, se recogieron lenguajes, modos de expresión que cargados de información dan cuenta de peculiaridades, del ejercicio docente.

Al respecto entonces, se optó por maneras particulares para producir textos que diesen cuenta de aquello que buscábamos, esto es, las ideas que subyacen en las acciones de docentes universitarios. Ente estas maneras, señalamos tres particulares: la observación, la entrevista y la revisión documental que aunada a la técnica de análisis de contenido como recurso metodológico para el análisis global de la información, forman parte del recurso metodológico privilegiado en la investigación.

**1.1. La observación.** En tanto manera de mirar la realidad, la observación como primer punto de partida, supuso en este trabajo actores y observadores y la existencia de referentes desde los cuales se realiza la lectura del observador. Un observador toma posición desde fuera, construye su percepción del otro o de lo otro asumiéndose como unidad capaz de distinguir circunstancias y de descubrirse a si mismo para plantearse representaciones. Por eso, no podríamos dejar de situarnos en tanto observadores como parte de la escena que se observa. Quienes observamos hacemos finalmente nuestras representaciones de las cosas, de los proceso y de los otros, desde las representaciones con las que miramos el mundo, Al respecto, las observadoras fuimos docentes con experiencia en labores de asesoría y enseñanza a docentes universitarios, que comulgamos con ideas y teorías propias con las cuales hemos hecho una lectura del mundo, generando nuestros propios imaginarios y filtros. Con esos imaginarios y filtros, nos ubicamos en calidad de observadores a asumir la comprensión de otras personas que igualmente han construido su visión del mundo y de la forma como este habría de operar.

Nuestro vocabulario da cuenta de las ideas, de las representaciones que hacemos y que comunicamos. Por ello, el dato narrado o descrito, es afectado por el lenguaje que a su vez da cuenta del imaginario que elaboramos sobre lo observado.

Podríamos hablar de un cierto relativismo en la observación. Asumirnos neutrales ante alguien a quien observamos, no resulta fácil. No hay en esto objetividad total posible, sino una pluralidad de actores y observadores en cuyas interacciones cognitivas, elaboramos mapas siempre imaginados, mutables. Al respecto, podemos decir que las narraciones producidas de una observación, de alguna manera también son narraciones de lo observado que nos incluye en tanto parte de la escena que narramos. De ahí la importancia de explicitar que son nuestros puntos de referencia, los que hacen posible entender la existencia de ciertos aspectos que narramos como producto del hecho sujeto de observación.

Asesoras de docencia, profesionales dedicadas a proveer herramientas conceptuales y metodológicas sobre la docencia universitaria, sobre la enseñanza, miramos el escenario y sus actores focalizando aquellos aspectos objetos propios de la escena que llamamos enseñanza: métodos, actores, materiales, proceso, con nuestras ideas de lo que puede estar siendo efectivo, adecuado, oportuno, necesario, preciso o no. Esa fuimos las investigadoras que accedimos a espacios con otras gentes a mirar.

La iconografía dominante de lo didáctico matiza la observación. Esto supone nuestras creencias y prejuicios, nuestros conocimientos y habilidades. Todas construidas desde nuestro espacio de socialización profesional. De ahí la relatividad de las percepciones, pero de allí lo propio de una realidad dinámica, siempre observada siempre en construcción.

De alguna manera, el comportamiento global es producto de una interpretación que hacemos de los diálogos generados: llámese orales, narraciones, corporales, todos ellos interacciones mediadas por diversos lenguajes: los nuestros como observadores y los de los otros como actores.

**1.2. La entrevista.** Como parte de la escena, las entrevistas operaron complementariamente para proporcionar contextos de significados que en



conjunto representan el marco que permite entender las correspondencias de los actores en sus circunstancias de aula.

La producción de discursos controlados derivados de actos expresivos comunicativos, permite la identificación de una información proveniente de un informante. Hemos de reconocer que la naturaleza subjetiva de la información que proviene de una entrevista, otorga al texto un valor fundamental cuando el tema que guía la investigación refiere a las concepciones y al sentido de la teoría y la práctica docente desde los mismos implicados.

La entrevista sobre todo abierta, posibilita la información de carácter pragmático y en ese sentido, el cómo los actores realizan sus actuaciones y cómo reconstruyen sus interpretaciones de esas actuaciones, encuentran en la técnica, un importante sustento teórico. Lo que estamos avalando es la posibilidad de abordar la interpretación de los comportamientos docentes en los espacios de aula, desde la interpretación que ellos mismos hacen de su trabajo y desde luego, nuestras interpretaciones acerca de sus discursos. En este sentido, también la entrevista no fue planteada para recoger opiniones sobre las situaciones futuras, sino sobre los hechos ocurridos y los presentes, al modo de Alonso (op. cit), el “decir del hacer”.

Por otra parte, la emocionalidad que forma parte de la expresión que se recoge como evidencia de la interacción entre el entrevistador y el informante, no es sólo un yo lingüístico, sino un yo social<sup>2</sup> que da cuenta también de su grupo y de su socialización, asunto que interesa para los efectos de conocer un grupo determinado: profesores universitarios en sus concepciones sobre su teoría y práctica docente. Podríamos decir finalmente, que mediante la complementariedad que proporciona la entrevista a otras técnicas en este caso, la observación, es

---

<sup>2</sup> La idea deriva de Alonso, Luis. “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”. En Delgado, Juan; Gutiérrez, Juan. (1998). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. España: Proyecto Editorial Síntesis Psicología.

posible avanzar hacia la recuperación de discursos construidos por los sujetos desde sus prácticas docentes directas, lo cual la hace uno de los recursos importantes en su carácter complementario.

**1.3. Revisión documental.** La producción textual representa una de las maneras como se registran las expresividades de las acciones. Al respecto, una de acciones primeras que permite acercamientos a los actores que se estudian, es la localización de documentos diversos, que en este caso, incluye comentarios, notas y producciones escritas. En este estudio, no obstante, no se recopilaron materiales gráficos y sonoros grabados y se optó por el registro de textos obtenidos por vía electrónica de las participaciones de los sujetos informantes, en foros virtuales. De igual manera, las notas registradas por las investigadoras y los resúmenes de artículos vinculantes con los datos que se fueron recopilando, sirvieron como material de estudio.

Podemos afirmar que el lenguaje fue objeto de reflexión en las producciones textuales que nos permitieron dar cuenta de la “realidad”. Y afirmamos que finalmente lo que gestamos fueron tonalidades de una realidad a la que nos aproximamos con la aspiración de interpretar eso que llamamos la “práctica docente” elaborando ideas desde planos diversos en busca de posibilidades teóricas sobre ella.

## **2. El método**

**Toda investigación supone un comienzo. Desde posiciones clásicas de la investigación, hay quienes optan por el dualismo metodológico para apostar por el diseño de un método: cuantitativo o cualitativo. No obstante, el continuo entre uno y otro extremo conceptual metodológico, permite proponer que el conocimiento de un ámbito de una realidad no dada, participa de**

**un proceso en el que las circunstancias, los tiempos y los actores incluyendo a quienes investigan, rediseñan el camino para acercarse a proposiciones siempre inacabadas y susceptibles de comprensión y redefinición y que esta realidad no puede ser encarcelada en los purismos o extremismos de un enfoque metodológico, si la naturaleza de un problema de estudio en esa realidad, nos permiten echar mano de recursos diversos.**

Por eso, en esta investigación, en la que se privilegió lo cualitativo por la naturaleza del objeto, no podemos reducir los pasos a visiones extremistas que abortan el dato numérico como impropio de una lectura que matiza más lo cualitativo que lo cuantitativo. La mirada a la práctica docente en unas personas que en un momento dado están formando parte de una experiencia laboral y académica, no impide que en el diseño se omitan referentes de cantidad. Si el escenario en el que nos movimos: cursos y asesorías ofrecidas por el DEDUN en el año 2004 permite identificar un número finito de procesos, diferenciados en sus particularidades como son los y las docentes (condiciones de contratación, procedencia, condiciones académicas por ejemplo) y si el foco de atención está centrado en la comprensión de una práctica, desde un acercamiento cualitativo, no por ello pueden ser excluidos procedimientos cuantitativos para seleccionar a quienes son sujetos de la investigación. Y explorar aún con carácter de acercamiento, características cuyas magnitudes ofrecen criterios y conocimiento a quienes investigan.

En esta investigación no se partió de una radicalización de los enfoques cualitativos o cuantitativos. El empleo de criterios de selección, responde a criterios de comprensión y no restrictivamente a criterios de representatividad estadística. Esto no excluye el número. Simplemente no es esencial. De allí algunas precisiones para aclarar la acción que permite plantear los procedimientos que finalmente se registraron ( no prediseñaron).

Como parte del inicio del proyecto, se realizaron acciones de planificación, que consistieron fundamentalmente en la identificación de documentos que permitieran una sensibilización en la temática como parte de una apropiación en el campo. Para ello, se contó con la colaboración de asistentes del DEDUN, quienes además realizaron posteriormente algunas tareas propias de la investigación como digitalización de textos. También se definieron los cursos y asesorías atendidos por el DEDUN que formaron parte de la investigación.

Posteriormente, se prepararon los materiales que servirían para el análisis de las prácticas docentes que se observarían. Se consideró inicialmente, el empleo de los esquemas de trabajo que dos de las investigadoras desarrollaron para observar los cursos de Química General I y II en el marco de la investigación de los cursos No Ponderables en el año 2003. No obstante, esa propuesta no se llegó a usar plenamente en virtud de la dinámica que se siguió con los y las informantes y se optó por la realización de entrevistas abiertas.

**2.1. La selección de los informantes.** Como parte de la construcción de una ruta investigativa, - a modo de abrir el camino “hacia” -, se partió de considerar el total de cursos de Didáctica Universitaria y de asesorías pedagógicas que el DEDUN ofrecía en el año 2004, tal y como se ilustra en el siguiente cuadro:

**Cuadro N° 1**  
**Distribución de los cursos y asesorías del proyecto según el área académica, el docente a cargo del grupo por ciclo lectivo y el docente responsable de la localización de los datos para el proyecto. 2004.**

<b>Actividad</b>	<b>Nombre</b>	<b>Unidad Académica</b>	<b>Profesora responsable y a cargo de la actividad I Ciclo</b>	<b>Profesora responsable y a cargo de la actividad II Ciclo</b>	<b>Profesora responsable de registrar y recopilar los datos</b>

Curso	Didáctica Universitaria	Sede Rodrigo Facio	Profesora A		Profesora A
Curso	Didáctica Universitaria	Sede Rodrigo Facio	Profesora B		Profesora B
Curso	Didáctica Universitaria	Sede Rodrigo Facio	Profesora C		No se consignaron
Curso	Didáctica Universitaria	Sede Rodrigo Facio		Profesora D	Profesora D
Curso	Didáctica Universitaria	Sede Rodrigo Facio		Profesora A	Profesora A
Curso	Didáctica Universitaria	Sede Rodrigo Facio		Profesora E	Profesora D
Curso	Didáctica Universitaria	Sede Rodrigo Facio		Profesora F (no participa del proyecto)*	Profesora D
Curso	Didáctica Universitaria	Sede de Occidente		Profesora G (no participa del proyecto)*	Profesora D
Asesoría	Taller de Asesoría Pedagógica II	Facultad de Medicina	Profesora D		Profesora D
	Taller de Asesoría Pedagógica II	Facultad de Medicina		Profesora D	Profesora D
Asesoría	Taller de Asesoría Pedagógica II	Facultad de Derecho	Profesora D	Profesora D	Profesora D
Asesoría	Taller de Asesoría Pedagógica II	Facultad de Farmacia	Profesora G (no participó del proyecto)	Profesora G (no participa del proyecto)	Profesora D
Asesoría	Taller de Asesoría Pedagógica II	Escuela de Tecnologías en Salud	Profesor H (no participó del proyecto)	Profesor H (no participó del proyecto)	No se consideró esta unidad académica

\*: estas docentes desarrollan los cursos y para efectos del proyecto, se consideraron a los y las participantes, en la investigación.

A partir de ahí se realizó un “conteo” de los y las docentes involucradas para tomar el pulso a esa población de la cual se seleccionó a los informantes. Para la visión radical y dicotómica de los enfoques cualitativos y cuantitativos, esto podría parecer ofensivo: hablar de población, muestra, porcentajes de sujetos cuando se privilegia un enfoque cualitativo. Pero en la visión de la complementariedad paradigmática, la idea de un continuo entre dos enfoques permite ubicar acciones en espacios conceptuales para el abordaje de un problema.

En este sentido, se tuvo claro que habría que trabajar con un grupo de personas, que fuera “manejable” para quienes asumirían la condición de investigadores. De ahí que del total de participantes en los cursos, se seleccionaron nueve personas, que representaron el 20%. Dicho de otro modo, se valoró del total, una muestra del 20% que representaba a nueve personas y se decidió que esas nueve personas tuviesen algún nivel de representatividad del total de participantes, sin que ello significara que los resultados se infirieran para las demás personas. Es decir, se trabajó con un criterio de selección para elegir a los y las informantes, pero no con finalidad estadística. En adelante, el abordaje con los y las personas elegidas, se basó en un enfoque que favoreció los aspectos cualitativos.

El registro de los y las participantes en los cursos de Didáctica Universitaria, se hizo con una boleta (anexo 1). En ella se consideraron características como la edad, el grado académico y otros aspectos que posibilitaran una mayor comprensión de las y los informantes elegidos. Mediante un proceso de SPSS, el conjunto de características, se trabajó para apreciar el comportamiento de esas características en la población donde se seleccionaron los informantes.

El hecho de que alguna de esa información no se usara luego en el proyecto, no obliga a ocultar lo que efectivamente fue una acción que el equipo realizó y que con otra información proveniente de la Oficina de Planificación (OPLAU), permitió conversar sobre la población docente. Esto fue parte de ese proceso de reflexión que un equipo realiza sobre su objeto de estudio y sobre las personas, en este caso docentes, que forman parte de ese objeto. Este ejercicio permitió también analizar algunos aspectos como las situaciones docentes que derivan de lo que se ha dado en llamar jubilaciones tempranas o juveniles. Estas expresiones aluden a esas personas que aún siendo jóvenes, tienen cubiertas sus cuotas de contribución en un sistema de jubilación y la concretan una jubilación,

cuando podrían permanecer más años laborando sin que por ello pierdan sus derechos económicos, especialmente por las leyes de pensión que se han establecido y generan esos lamentables retiros de personal académico reconocido como valioso. Esas reflexiones también tuvieron su sentido, porque permitió aquilatar futuros trabajos, que consideraran ese contexto socio institucional en el que ocurre toda práctica social. De esta manera, se vio que el DEDUN posteriormente, habría de procurar una revisión de las prácticas de los docentes en el Sistema de Régimen Académico y de Servicio Docente de la Universidad de Costa Rica, pues la mayoría de los docentes en los cursos de Didáctica Universitaria son interinos y en el caso de las asesorías, la constitución de los grupos en este tema es variable. Al respecto, pareció importante reconocer para futuras investigaciones, incluir como factor de análisis de las prácticas, la condición del docente en el Sistema de Régimen Académico y de Servicio Docente.

Considerando la procedencia de los informantes y el sexo, fueron seleccionados nueve docentes que serían observados en sus prácticas y entrevistados. Esto representó tres informantes por investigador o investigadora. Pero este número se redujo a seis en atención al retiro que hizo uno de los investigadores en el proyecto. Las personas que finalmente quedaron fueron identificadas con un código que protegió su identidad, pero que no ocultó su unidad académica de procedencia. (Cuadro N°2)

## Cuadro N°2

### Informantes seleccionados para ser observados y entrevistados. 2004

Informante	Caracterización	Unidad Académica de Procedencia
IFOE1	Profesora mujer observada y entrevistada	Escuela de Administración de Negocios
IFOE2	Profesora mujer observada y entrevistada	Escuela de Ingeniería Mecánica
IFOE3	Profesora mujer observada y entrevistada	Facultad de Odontología
IMOE4	Profesor hombre observado y entrevistado	Escuela de Ciencias Políticas
IMOE5	Profesor hombre observado y entrevistado	Escuela de Lenguas Modernas
IMOE6	Profesor hombre observado y entrevistado	Escuela de Ciencias Económicas

**Ante la pérdida de una persona investigadora, de los tres informantes asignados a cada investigador para ser observados y entrevistados y por el tiempo disponible, se tomó la decisión de ampliar el número de informantes, para ahondar algunos conceptos que se miraban interesantes desde el avance de la investigación. Para ello, se invitó mediante una carta, a los y las docentes de los cursos de Didáctica Universitaria (matriculados en el I y II Ciclos del 2004) a colaborar con algunos textos (Anexo 2) que reflejaran la noción de práctica docente y se aprovecharon de igual modo, textos que los docentes produjeron en el curso y que se recuperaron de los foros virtuales en los que participaron como parte de las actividades del curso.**

**Por ello, el grupo de informantes se amplió con otro conjunto de personas que se consigna en el cuadro siguiente (Cuadro 3):**



Cuadro N° 3  
**Informantes colaboradores. 2004**

<b>INFORMANTE</b>	<b>CARACTERIZACIÓN</b>	<b>UNIDAD ACADÉMICA DE PROCEDENCIA</b>
IMF7	Profesor hombre participante en foros	Facultad de Derecho
IFC8	Profesor hombre colaborador	Facultad de Derecho
IFC9	Profesora mujer colaboradora	Facultad de Derecho
IFC10	Profesora mujer colaboradora	Escuela de Física y de Formación Docente
IMC11	Profesor hombre participante en foros	Sede Universitaria de Occidente
IMF12	Profesor hombre participante en foros	Sede Universitaria de Guanacaste
IM13	Profesor hombre participante en foros	Sede Universitaria de Guanacaste
IMF14	Profesor hombre participante en foros	Sede Universitaria de Guanacaste
IFF15	Profesora mujer participante en foros	Sede Universitaria de Guanacaste
IMF16	Profesor hombre participante en foros	Sede Universitaria de Guanacaste
IMF17	Profesor hombre participante en foros	Sede Universitaria de Guanacaste
IFF18	Profesora mujer participante en foros	Sede Universitaria de Guanacaste
IMF19	Profesor hombre participante en foros	Sede Universitaria de Guanacaste
IMF20	Profesor hombre participante en foros	Escuela de Estudios Generales
IFF21	Profesora mujer participante en foros	Escuela de Orientación y Educación Especial
IFF22	Profesora mujer participante en foros	Escuela de Música
IFF23	Profesora mujer participante en foros	Escuela de Zootecnia
IFF24	Profesora mujer participante en foros	Escuela de Medicina
IFF25	Profesora mujer participante en foros	Facultad de Ingeniería

**2.2. El escenario de procedencia de los y las informantes. Al respecto una explicación necesaria sobre el curso de Didáctica Universitaria.**

El curso de Didáctica Universitaria, que ofrece el Departamento de Docencia Universitaria de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica a su comunidad docente, es matriculado por los y las docentes universitarios, principalmente, para ascenso en el Sistema de Régimen Académico y de Servicio Docente en cumplimiento al artículo 10 de su Reglamento.

El curso se plantea para promover un acercamiento crítico y reflexivo a la práctica educativa en el aula universitaria y para ofrecer al docente, herramientas teóricas y prácticas para lograr una mayor comprensión de su papel docente. Parte de varios problemas, que funcionan a modo de intenciones educativas:

1. ¿Quiénes son los sujetos de la docencia universitaria?
2. ¿Cuáles son las características de la práctica docente universitaria?
3. ¿Cuáles son las condiciones en las que desarrollan la docencia los profesores universitarios?
4. ¿Cuáles son los fundamentos y aspectos teórico-prácticos de la Didáctica Universitaria?
5. ¿Cómo mejorar la práctica docente a partir de su análisis y de un proceso investigativo de la docencia universitaria?
6. ¿Cuál es el papel que juega y debe jugar la Universidad de Costa Rica como universidad pública, ante las necesidades y demandas actuales de la sociedad?

Estos problemas se concretan en el desarrollo de tres unidades temáticas:

1. *Los sujetos y los procesos de enseñanza y de aprendizaje*
2. *El proceso didáctico*
- 3. El contexto de la docencia universitaria**

Desde el año 2003, el curso se desarrolla de manera bimodal con diversos porcentajes de tiempo presencial, usando el campus virtual UCR Interactiva<sup>3</sup>, en el cual se plantean foros sobre temáticas diversas de interés pedagógico en general, didáctico o socioinstitucional. Las sesiones presenciales incluyen el desarrollo temático con amplia participación de los estudiantes, la discusión con base en

---

<sup>3</sup> <http://www.interactiva.ucr.ac.cr>

lecturas, experiencias personales profesionales, conocimiento del docente a cargo del grupo y la observación de prácticas de los docentes participantes (en algunos casos cuando las profesoras del curso así lo determinan).

**2.3. Las técnicas de recolección de la información. Mediante la revisión de literatura, observaciones, entrevistas y revisión de documentos producidos por los y las informantes en los foros virtuales y como respuesta a una invitación para ampliar información sobre la práctica docente, se recopilaron los datos.**

**La selección de estas técnicas respondió a las siguientes consideraciones:**

**a. La revisión documental.** Como parte de la preparación y sensibilización en el tema de la investigación, se procedió a realizar una revisión de la literatura que se consideró importante para indagar la perspectiva de práctica docente, la cual se discutió y reflexionó. Parte de los materiales localizados se estudiaron y presentaron al interior del grupo para dinamizar el pensamiento y la apropiación por parte de las investigadoras. Otros materiales fueron localizados y asumidos de manera personal por las investigadoras. Se contó con la ayuda de asistentes del DEDUN para digitar algunos textos, para hacer localizaciones de referencias según descriptores entregados para tal tarea y digitalizar por scanner documentos. Los materiales se reprodujeron con fondos del proyecto. La revisión de materiales bibliográficos, se mantuvo a lo largo de todo el proceso, incluso en la etapa de redacción del informe final.

Las investigadoras también elaboraron sus propias conceptualizaciones sobre la práctica y fueron discutidas en las reuniones de trabajo. Se aprovechó además, la visita del Dr. Carlos Rojas Osorio de la Universidad de Colombia para realizar una reunión almuerzo, en la que se le pidió su posición respecto a la teoría y a la práctica.

Se hizo uso de reproducción de materiales textuales con los recursos del Proyecto, que además se aportaron como recursos para el Centro de Documentación de la Facultad de Educación. Estos libros fueron los siguientes:

1. Nepomneschi, Martha; Abal de Helvia, isabel; Donato, María E.; Finkelstein, Claudia; Faranda, Claudia. (Lucarelli, Elsa, compiladora). (2002). **El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica de la formación**. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
2. Zabala, Miguel A. (2002). **La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas**. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
3. Benedito, Vicenç; Ferrer, Virginia; Ferreres, Vincent. (1995). **La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario**. Barcelona, España: Universitat de Barcelona Publicaciones.
4. Montero, Lourdes. (2001). **La construcción del conocimiento profesional docente**. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
5. Fullat i Genís, Octavi. (s.f.). **Filosofía de la educación**. España: Editorial Síntesis Educación.
6. Rico, Romero, Luis; Madrid Fernández, Daniel. (s.f.). **Fundamentos didácticos de las áreas curriculares**. España: Editorial Síntesis, S.A.

En esta etapa preparatoria, se realizó la construcción del estado del arte en el tema de la teoría y la práctica en la docencia universitaria que constituyó el referencial teórico para el trabajo y del cual se da cuenta como uno de los productos.

Para la construcción del estado del arte en términos de la teoría y la práctica, la intención fue procurar una clarificación como equipo en el empleo de los términos teoría y práctica y conocer las posiciones no sólo de los teóricos, sino de las investigadoras. Para esto, se tuvieron reuniones en las que las investigadoras elaboraron textos individualmente para discutir su posición.

Algunos de los textos, se localizaron también en bases de datos:

- Sistema de Bibliotecas de la UCR: Centro de Documentación de la Facultad de Educación; Hemeroteca de la Biblioteca Luis Demetrio Tinoco
- Bibliotecas personales de las investigadoras
- Revisión de Bases de datos: REDUC; OEI; ANUIS; Higher Education; AEOFOL

Se emplearon varios descriptores: Docencia Universitaria, Práctica docente universitario; Práctica profesor universitario; Trabajo Aula Universitaria; Enseñanza Universitaria; Ejercicio de la Docencia Universitaria; Ejercicio Profesor Universitario; Teoría y Práctica Universitaria; Teoría y Práctica de la docencia Universitaria; Teoría y Práctica del Profesor; Teoría y Práctica del Docente, Creencias, Mitos de los docentes.

Como dimensiones espacio temporales, se consideró: literatura proveniente de: Canadá, USA; México, Costa Rica, Cuba; Colombia; Chile, Argentina; Brasil, Holanda, Inglaterra, Suecia, Noruega; España; Italia, Francia, Australia, Israel y Japón, atendiendo a las experiencias de producción en educación superior. El tiempo: producciones comprendidas entre el 2000 y 2004 preferentemente. No obstante, se vio que algunos textos de años anteriores eran pertinentes para tal efecto.

**b. La entrevista.** En la recolección de información de las prácticas, se entrevistaron seis docentes de los nueve previstos, debido a la pérdida de uno de los investigadores.

**c. La observación.** Luego de las entrevistas, se visitaron las aulas de los informantes seleccionados previo conocimiento de los horarios. No obstante, los informantes no sabían con exactitud el día en el que se les observaría. Se les observó en sus clases, y posteriormente se completaron los datos que se consideraron necesarios, con alguna conversación con la investigadora. Posteriormente las informaciones recopiladas de las observaciones se comentaban en equipo, se completaban datos o apreciaciones y se digitaban los

registros. Se realizaron tres observaciones de cada uno de los seis informantes. Las observaciones comprendieron de 2 a 4 horas cada una.

**d. Revisión de documentos.** Por otra parte, se revisaron los materiales de los foros efectuados en el Campus Virtual UCR Interactiva, espacio donde se realizaron actividades de los cursos y materiales generados por los docentes.

Con el propósito de compensar los informantes perdidos que habían sido asignados a uno de los investigadores, se solicitó por la vía electrónica a docentes del curso, responder a una solicitud de información que ampliara la información, como se indicó en líneas anteriores (Anexo N°2).

Como parte del proceso de reflexión, las investigadoras mantuvieron sesiones individuales de lectura sobre constante de la teoría para fundamentar las observaciones y textos analizados.

## 2.4. El análisis de la información

Con el propósito de organizar la interpretación de las información recolectada, se procedió a realizar las siguientes secuencias:

- Digitalización de los textos construidos desde las entrevistas y las observaciones de cada uno de los informantes.
- Lecturas de los textos digitalizados, de los textos recuperados de los foros virtuales de participantes en los cursos y de las respuestas a las invitaciones cursadas.
- Identificación de temas en los textos.
- Análisis temático en los textos para identificar ámbitos temáticos de mayor amplitud en relación con los contenidos de los objetivos de la investigación.
- Reflexión de los contenidos temáticos como actividad propia para la interpretación.
- Sesiones de discusión sobre las interpretaciones para socializar ideas.

- Construcción de textos interpretativos sobre los temas de cada objetivo como base para la construcción de los textos propios que dieron respuesta a cada objetivo.
- Revisión bibliográfica para apoyar los hallazgos.
- Preparación de textos categoriales en el contexto de cada objetivo.
- Organización de artículos en respuesta a cada objetivo, que para efectos de la solicitud formulada por el INIE se organiza en un informe organizado por capítulos.

El análisis de contenido, constituyó la técnica fundamental para realizar el conjunto de actividades supracitadas. Mediante el análisis de contenido,

**2.4. La preparación del informe.** Mediante el empleo de un procesador de textos se elaboraron los capítulos del informe que fueron revisados por el INIE en versión preliminar final. Las observaciones que se consideraron pertinentes se incorporaron al texto y se reelaboró el informe para los efectos de su aprobación definitiva.

## Capítulo 3

# LA REVISIÓN DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DESDE UN ESTADO DEL ARTE

En la revisión bibliográfica que sustentó el abordaje teórico del tema objeto de esta investigación, se vio la necesidad de escribir sobre la teoría y práctica como la piensan diversos autores y como se fue pensando a la luz de las lecturas de la literatura consultada. Revisión de literatura guiada, estado del arte o estado de la cuestión, es un proceso que ilumina los pasos para la reflexión de todo aquello que se observa, de aquello que se reflexiona, de aquello que se intuye o hipotetiza. Como un mapa que orienta el proceso y permite ver los senderos por los cuales enrumba el pensamiento, el estado de la cuestión sobre la práctica y la teoría, guió la investigación y posibilitó el retorno al pensamiento.

El proceso dio como resultado este capítulo que tiene el sabor de la incompletud, como esfuerzo en una época de producciones intelectuales permanente.

### 3. **Las preguntas orientadoras en la revisión bibliográfica**

El estado del arte, acerca de la teoría y de la práctica, es una construcción que, generada desde la lectura de diferentes textos, permite enlazar los discursos producidos y revisados, en la temática para conocer el pensamiento de los investigadores, y las investigadoras y de los teóricos y teóricas de la educación sobre un tema en particular o específico, pero en una perspectiva propia de quienes la indagamos: aquella que se produce de la comprensión y la interpretación desde sus propios marcos experienciales.



La revisión de la literatura siempre es una tarea ardua, en especial cuando la información brota por todas partes, emerge de manera explosiva y se pone en circulación desde todo tipo de formato y todo tipo de fuente. Por ello, construir un estado del arte, es una tarea compleja, que demanda la delimitación de las fuentes y de los tiempos y espacios.

En esta tarea, interesó la noción de teoría y práctica en el campo de la educación. Ambos términos usados en el lenguaje cotidiano, con frecuencia no tienen precisión. El hacer diario conduce a numerosas omisiones semánticas para precisar el sentido y el significado de los términos que empleamos. Quizá por ello, por falta de precisión conceptual, nos contraponemos, nos situamos en campos de comprensión tan disímiles que se dificulta establecer diálogos y construir propuestas, es decir, avanzar en la producción de vías para construir conocimientos.

El interés por indagar la práctica docente, ha dado pie para revisar la noción de práctica y consecuentemente, la de teoría que manejamos y con la que miramos la práctica y teoría de los otros y de las otras. En el proceso inicial sugieron preguntas sobre la diferencia y su existencia: ¿Realmente somos conscientes de que tenemos que seguir hablando de dos campos diferentes como teoría y práctica? ¿Existen realmente estos términos como antagónicos? ¿O es que simplemente nos hemos acostumbrado a realizar estas disecciones lingüísticas con repercusiones semánticas y por tanto, con implicaciones en el trabajo docente? La disección permanece, no obstante, en la vida universitaria. Un ejemplo sencillo se encuentra en el registro de los planes de trabajo docente del número de horas prácticas y teóricas de los cursos; o el tipo de curso: hay cursos que se denominan abiertamente, prácticos o teóricos.

Esto llevó también al ejercicio individual y colectivo de aclarar las nociones personales que se poseen para abordar la comprensión de los otros discursos. De ahí que una de las tareas importantes realizadas, fue la de discutir nuestras propias nociones y explorar un proceso de cómo haríamos para leer la teoría, y decidir también, a quiénes leeríamos.

Este trabajo, como toda producción académica que tiene como base el lenguaje, goza de la incompletud y fue sólo la guía para iluminar el proceso investigativo.

El punto de partida de esta parte del trabajo, estuvo orientado por la idea en la que se reconoce la importancia de la reflexión teórica de dos conceptos: teoría y práctica educativas, por los significativos aportes que puede ofrecer para quienes laboramos como formadores y formadoras de docentes y por las limitaciones con las cuales abordamos la lectura, especialmente limitaciones que ofrece la cobertura de la producción literaria.

La pregunta que orientó este estado del arte, fue:

**¿Qué concepciones de la práctica y de la teoría se encuentran presentes en la**

Para responder a ello, se siguió un proceso, que partió de las lecturas que las investigadoras habían realizado en otros momentos y circunstancias. Al respecto, se trajeron a la mesa, títulos de trabajos y nombres de autores. Luego, se pensó en la conveniencia de organizar una serie de fuentes conocidas y definir la temporalidad para no perdernos en el ámbito de cobertura espacio temporal. Posteriormente se vio que el límite del tiempo podía ser “traspasado” en el sentido de usar textos de otros momentos, dada la naturaleza del tema y su tratamiento por teóricos de la educación en otras latitudes.

La búsqueda permitió revisar fuentes. Las electrónicas, ofrecieron un poco más de dificultades en el uso de los descriptores: estos permiten recuperar una amplia variedad de publicaciones que no se encuadran en la temática de estudio

(prácticas docentes, técnicas desarrolladas por docentes, propuestas didácticas, informes de métodos usados por los docentes, experiencias docentes, procedimientos, cursos, seminarios, por ejemplo). También, la consulta a las fuentes físicas de las bibliotecas consultadas, generó problemas parecidos, que fueron de menor impacto, al identificar los documentos con otra información complementaria.

El estado del arte, da cuenta de las posiciones teóricas que los autores y autoras consultadas han vertido sobre la noción de teoría y de práctica en el contexto de la educación. Concretamente, ha interesado lo que se entendía por teoría y práctica en autores y autoras de reconocido prestigio y conocimiento en el campo educativo por parte de las investigadoras. Al respecto, nos hemos guiado por el criterio profesional de explorar el documento para identificar el carácter reflexivo de los autores y autoras en los textos .

La lectura de los textos, llevó a plantear varias preguntas que guiaron los discursos. Estas fueron:

**1. ¿De dónde proviene el término práctica?**

**2. ¿Con cuáles términos se asocia la noción de práctica?**

**3. ¿Cómo se desarrolla la relación teoría práctica en el campo nocional de la educación?**

**4. ¿Cuál es la noción de teoría?**

**5. ¿Qué es la práctica docente universitaria?**

**6. ¿Cuáles son las representaciones que tienen los docentes universitarios de su práctica docente?**

**7. ¿Cómo se relacionan la teoría con la práctica?**

**8. ¿Cómo se analizan la teoría y la práctica en tradiciones como el positivismo, la perspectiva histórico-social y en la perspectiva dialéctica?**

**9. ¿De dónde proviene la distancia entre la teoría y la práctica?**

**10. ¿Teorización de la teoría y de la práctica?**

**11. ¿Qué encontramos en la práctica?**

**12. ¿Cómo puede ser mejorada la enseñanza de la teoría para contribuir a cerrar la brecha entre la teoría y la práctica desde la práctica docente universitaria?**

**13. ¿Cómo hacer teoría de la teoría y práctica educativa?**

Este trabajo, fue pues, una manera de dialogar con los textos provenientes de diversas posiciones y cosmovisiones.

#### **4. Las respuestas desde la consulta bibliográfica**

Desde el siglo XVIII en el Occidente europeo, la teoría y la práctica fueron objeto de reflexión científica. En el siglo XX, cobra importancia en el ámbito educativo, cuando se analiza la condición de formación del maestro y la maestra. Desde ese momento, el tema de la teoría y de la práctica, como señala Apel (1994), ha dado origen a una “*discusio perenni*” o un debate que no se acaba. Por lo tanto, quedamos insertas en la tensión que generan las diversas posiciones epistemológicas, en el intento de acercarnos a algunas respuestas tentativas construidas.

Una serie de categorías en las cuales se puede ubicar el conjunto de respuestas a las preguntas que orientaron el estado del arte, resultado de la revisión bibliográfica, se perfilan seguidamente:

## 2.1. Algunos términos asociados a la noción de práctica.

Etimológicamente el término práctica tiene su origen en la palabra griega *práttos* que significa práctica, una práctica que tuvo antes su teoría. Es decir, se consideraba a la teoría anterior a la práctica.

Otro de los términos asociados a la práctica, es el de *praxis* que en su trascripción del griego, significa acción, y designa sobre todo en la expresión filosofía de la praxis, al mundo de la historia como es interpretado por el materialismo dialéctico, o sea, por la filosofía del comunismo (Abbagnano, 1966:942). Supone que siempre hay un antecedente teórico y un consecuente también. En otras palabras, para el término praxis, toda teoría tiene consecuencias prácticas y toda práctica tiene consecuencias teóricas. La teoría que no tiene consecuencias prácticas es vana palabrería y la acción que no tiene consecuencias teóricas es activismo.

Hay otro término que en griego significa práctica y es el término *poiésis*. Es la práctica que se realiza primero, suponiendo la teoría como un segundo momento. En esa noción, la teoría es la reflexión sobre la práctica ya realizada. Un ejemplo, es la poesía. De aquí viene su derivación *poiésis*. El poeta no hace teoría primero sino que expresa su práctica, para después hacer la teoría sobre la práctica.

Otro término griego referido a la práctica es *prágmata* (de donde viene el término pragmatismo. El término pragmatismo, fue introducido a la filosofía en 1898 por medio de una relación que W. James hiciera a la California Union, referida a la doctrina expuesta por Peirce en un ensayo titulado "Cómo hacer claras nuestras ideas". Peirce años más tarde se otorgó la introducción del término explicando: "teoría que enuncia una concepción, o sea el significado racional de una palabra o de otra expresión, consiste exclusivamente en su alcance concebible sobre la conducta de la vida". Se trató de un término que prefirió al de practicismo o practicalismo que dentro de la filosofía kantiana se atribuye a

“práctico”. No obstante, desde la perspectiva de Peirce, hay dos tipos de pragmatismo: un pragmatismo metodológico y uno metafísico. El primero, alude a los significados, el segundo, es una teoría de la verdad y la realidad (Abbagnano, 1966:940).

La práctica como *acción técnica*, es otra vertiente que plantea Carr (1996). Al respecto, significa asumir que toda práctica es una acción técnica e instrumental, con sentidos y significaciones que pueden ser comprendidos por quienes actúan y por quienes ven la acción. Es una acción construida en varios planos:

- **de las intenciones:** existen intenciones implícitas en las acciones
- **social:** los actores y espectadores interpretan las acciones de quienes actúan
- **histórico:** toda acción se concreta en situación de espacio y tiempo
- **político:** las relaciones que ocurren en las prácticas, plantean una micropolítica reflejo de las relaciones y estructuras de la sociedad, pero a la vez, los acontecimientos o fenómenos en el plano microsocial, pueden ser considerados como acontecimientos que permiten acercarnos a comprender el mundo macrosocial y no una condición directa de las estructuras sociales<sup>4</sup>.

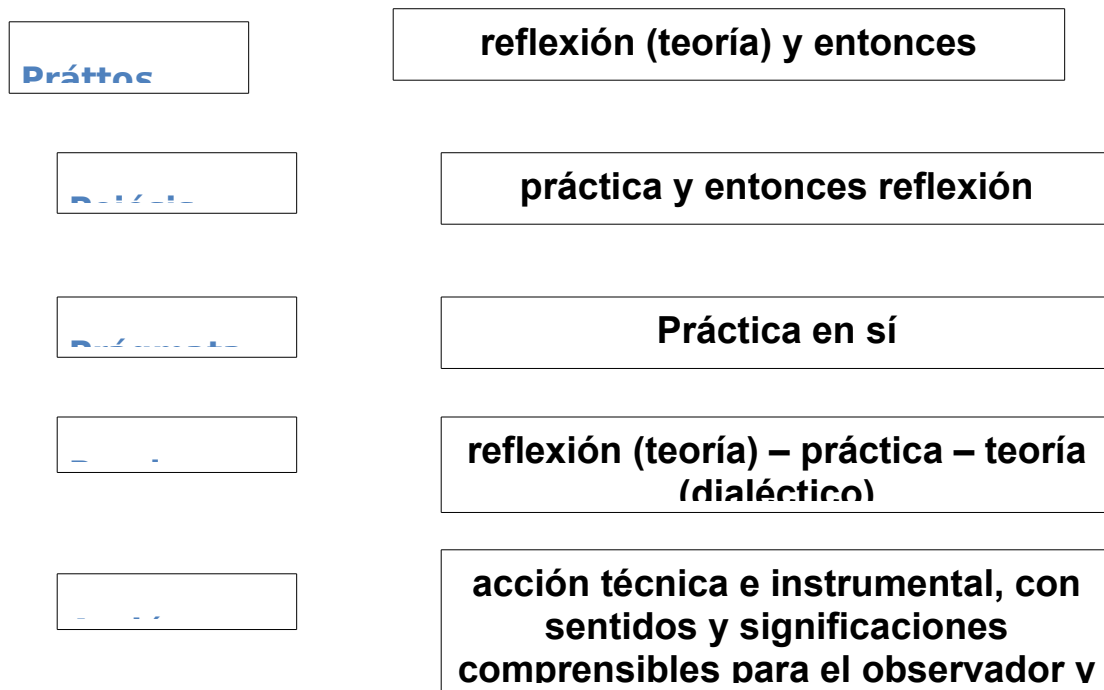
De esto derivamos que la teoría de la acción, contiene elementos para mirar la práctica educativa. La acción educativa, asociada a la práctica, puede asumirse como un acontecimiento y proceso vital en el que se confrontan en la relación personal de los actores, sus situaciones y condiciones desde el marco de sus teorías personales de actuación. Por ello, en las acciones se expresan las convenciones en las condiciones reales en las que la acción ocurre. Desde esta idea, no se trata de acciones carentes de consecuencias anticipadas y formativas del comportamiento, por el contrario, la acción posee alguna finalidad. Desde una

---

<sup>4</sup> Al respecto, puede verse la discusión denominada: Un enfoque microsocial de los fenómenos sociales, en Coulon, Alain. (1995). **Etnometodología y educación**. España: Editorial Paidós. En ella, se plantea una forma diferente de asumir el problema del orden social en el enlazado micro – macro.

teoría de la acción, puesta en esta dimensión, la acción puede ser interpretada y ser objeto de análisis en los procesos formativos.

En síntesis, cinco son los términos que se aclaran para efectos de esta investigación:



Como se puede apreciar, no es lo mismo hablar de práctica en el sentido de *práttos*, ni es lo mismo hablar de práctica en el sentido de *poiésis*, como no es lo mismo hablar de práctica en el sentido de *prágmata*. Tampoco es lo mismo hablar de práctica en el sentido de *praxis* o de *acción técnica*.

**2.2. La relación teoría práctica en el campo nocional de la educación.** Un campo pródigo para ubicar los conceptos de teoría y práctica, es el campo de la formación docente, tal y como se da cuenta seguidamente. Referido a la enseñanza y a la acción, la formación docente 2aporta un escenario para mirar la práctica principalmente, y desde ahí, la teoría.



**a. La teoría - práctica en el contexto de la formación.** El concepto emparejado de teoría - práctica, se ubica con claridad en los procesos formativos docentes. El marco de estudio de la formación docente, aporta insumos a la teoría y la práctica, cuando se discute si se hace necesario unirlos. Por lo tanto, de alguna manera, se les plantea como aspectos contrarios.

Otra vía de análisis de los conceptos de teoría y práctica, se encuentra en la idea de la enseñanza. Cuando se hace referencia a los problemas prácticos de la enseñanza, se localiza la discusión en la actuación pedagógica del docente. Hay consenso cuando se exploran en la práctica las estrategias que desarrollan los docentes en su trabajo de enseñanza, que la práctica del docente está referida a la actividad didáctica que realiza el profesor (Mayor, 1996). Ha sido frecuente que cuando se hace alusión a la dimensión metodológica, se piense en lo que el profesor “hace” con sus alumnos en la clase y por lo tanto, a las acciones de naturaleza práctica. Pero poco a poco, se ha venido asumiendo que el docente tiene de manera subyacente, un conjunto de principios conceptuales que soportan la acción. La idea común de la enseñanza como una situación artística de aprendizaje, producida y mantenida por el docente (Apel, 1994), en la que confluyen reglas, efectos, formas y los productos que dan cuenta de ellas, tales como informes y experiencias, empieza a quedar superada para dar paso a la idea de una situación intencional, planificada, por lo tanto ética y enraizada en las interacciones sociales. En esta perspectiva, la acción se destaca como un componente esencial en la idea de la práctica educativa y por lo tanto, focalizada en la actuación del docente.

La teoría de la acción, como explicativa de la práctica y diferenciadora de la teoría, se encuentra ya desde Herbart, quien establecía una especie de unión o coherencia entre varios elementos: pensar la ciencia y actuar en la práctica. Es decir la práctica se podría estar viendo como un escenario de concreción de los aspectos supracitados, de manera que la fuerza de pensar del docente, está referida a la teoría que sostiene la práctica y la justifica y define. De acuerdo con Herbart, diríamos que una situación pedagógica en el contexto de un aula, no sería ni más ni menos que la práctica, soportada por los principios conceptuales.

En la misma veta de análisis de la propuesta herbatiana, se apuntaría a mirar la teoría, asociada a los fundamentos científicos generales y a la práctica a las exigencias particulares de la práctica. En síntesis, para Herbart la preparación para actuar la práctica, requiere de la ciencia. El actuar pedagógico viene siendo la práctica. Ese actuar requiere de una clara visión de las finalidades y los medios del educar.

**b. La práctica en el concepto de tarea académica.** También se encuentra la noción de práctica en relación con la tarea académica.

Al hacer referencia la estructura de la tarea académica, Erickson (1993) la considera como un conjunto reglado de limitaciones, estipulado por la lógica de la distribución temporal del contenido de la materia de una clase, que estaría conjugado en el escenario de una clase. Este podría ser visto como el ámbito del aprendizaje, en el que la participación de los actores definiría las características de la acción. Por tanto, podríamos derivar de esta posición, una idea de práctica como acción constitutiva de la concreción de la tarea académica. Los ambientes de aprendizaje, en tanto ambientes donde se interactúa, son escenarios de la práctica. La práctica tiene así un elemento o componente esencial: lo social.

Para aclararnos la idea de tarea académica, recurrimos a Hameline (1981), para quien la palabra tarea es operar, una intervención subjetiva que transfiere el discurso a un lenguaje. Por ello, estar en función de instruir es ver abrirse un campo de actividad e iniciativa en el que el intercambio de los afectos actúa inevitablemente. Ésta sin embargo, es una categoría que es trabajada en una importante cantidad de literatura que influencia lo educativo, en la perspectiva psicológica -desde la motivación-, no necesariamente desde el campo epistemológico. Para Hameline, tener como función convertir un material humano apto para ciertas tareas por medio de la puesta en práctica de aprendizajes, es una tarea práctica. No se trata de una tarea neutral, sino dirigida en la que el

poder queda instalado. Así, el conflicto con el maestro no reside tanto en la necesidad de compartir con otro el mismo poder, como en la aparición de un poder nuevo: el de juzgar si se puede hacer algo.

También Hameline (1981) propone que mediante la práctica se puede tomar conciencia del desfase que existe entre los condicionantes instituidos de una tarea y las intenciones de los participantes. Para él, la dinámica de las relaciones sociales está fraudulentamente fijada en el ser de las personas en presencia. El espacio educativo dice, es un espacio hablado para cuya comprensión intervienen diferentes campos de conocimiento. De esta manera, el acto educativo, es un encuentro instituido e instituyente, convertido en objeto de un análisis temático, que se encuentra distribuido entre diversas ciencias constituidas.

**c. La investigación como constitutiva de la teoría de la práctica educativa.** Una línea interesante en la comprensión de la práctica educativa, está referida a la investigación educativa, como campo donde se pueden analizar las concepciones de práctica. Varios autores han revisado el concepto, entre ellos:

**Stenhouse:** en particular, se encuentra influyendo las referencias conceptuales de la teoría y la práctica, quien desde los años 70, ubica la generación de conocimiento pedagógico en los docentes. Aunque la referencia está focalizada en los docentes de la educación básica y secundaria, es válido el planteamiento para la educación superior.

**Carr y Kemmis:** en la obra “Teoría crítica de la enseñanza” abogan por el papel del maestro como investigador y discuten el valor de la investigación curricular. También refieren a que la profesionalidad del enseñante, está en estrecha correspondencia con el empleo de técnicas y prácticas producidas por la teoría que se ha generado por la investigación.

**Tedesco:** hace referencia a la vinculación del éxito de la docencia, mediante la participación activa especialmente en la innovación y a la vez esta vinculada con la investigación.

**Briones:** quien afirma que «el profesor de aula debe comprometerse directamente con la investigación que se refiera a su labor como educador». Al respecto, deja claro el vínculo docencia e investigación.

**Braslavsky:** para ella, solo se puede reinventar la profesión docente, si se tiene cierta claridad respecto al destino del docente y en su propuesta de cinco competencias para lograrlo, se encuentra la productiva (relativa a la investigación). Aunque la sitúa en el campo de la educación primaria y secundaria, se puede hacer referencia a su valor en el campo de la educación superior.

**Consejo Nacional de Acreditación (CNA):** desde la perspectiva del Estado, este organismo colombiano encargado de regular la oferta de educación superior, hizo públicos en 1998 los «criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación». En ellos se hacen consideraciones sobre los sentidos de la educabilidad y de la enseñabilidad, planteando que «la autorreflexión sobre la propia práctica y la apropiación de saberes ligados a la interacción comunicativa en el aula no terminan jamás. Este proceso continuo de formación de los docentes implica acudir permanentemente a las teorías que confluyen en la pedagogía y a la experiencia vital de la enseñanza manifiesta en las acciones.

Como se aprecia, existe consenso en la idea de que la teoría emanada de la investigación sobre la práctica, es un nicho de particular importancia en el campo de la educación que nos permite entender mejor el vínculo entre ambas. Y que en el ámbito de las experiencias educativas, en tanto acciones, teoría y práctica se conjugan para la comprensión y para la acción de acontecer pedagógico. Una omisión de teoría en la práctica o una teoría sin práctica, no tendrían razón de ser en lo educativo.

**d. La práctica como transmisora de la cultura.** La idea que subyace a este planteamiento, supone una práctica docente centrada en la transmisión de saberes, porque está referida a una concepción centrada en la escuela como transmisora del legado cultural. En esta idea, la acción educativa socializa las formas culturales objeto de transmisión, continuidad, reproducción, imposición y transmisión cultural. Este es un aspecto de suma importancia para analizar las nociones de teoría y práctica que se instalan en las estructuras organizativas universitarias, que con frecuencia determinan el desarrollo de la academia, porque evoca efectivamente, que la idea de docencia se inserta en esa concepción de escuela como trasmisora de contenidos culturales, y la docencia como aquella acción en el aula que la concreta. No sorprende entonces, que los cursos teóricos a los que se alude en las descripciones de los planes de estudio, se refieran a propuestas de desarrollo temático centrado en la narración, repetición, entrega de contenidos que exigen el presencialismo como forma didáctica privilegiada, el texto como recurso y apoyo docente, y la repetición como una de las formas preferidas para valorar el aprendizaje. Es decir, que desde una concepción de la práctica como transmisión cultural, se encuentran consecuencias pedagógicas esenciales de importancia para el mejoramiento de la docencia.

Al respecto también, se puede entender que la docencia conceptualizada y concretada en acciones prácticas, con frecuencia no es objeto de investigación desde los mismos docentes, quienes recurren a nichos de investigación formalmente instituidos para plantear proyectos de investigación que tampoco consideran la misma práctica docente, sino escenarios y problemas diferentes de la misma práctica de la docencia en cursos, por ejemplo.

Como otro insumo a la comprensión de la práctica desde la investigación, está el tema de las estructuras universitarias que pueden fracturar la actividad académica disociando la investigación de la docencia y de la acción social. Esto no necesariamente impide la investigación de la práctica docente, pero si la puede

complejiza desde la propuesta de proyectos, asignación de recursos y manejo administrativo. No es frecuente que los docentes realicen investigación de la docencia, cuando el pago por la actividad investigativa se traslapa con el objeto mismo que se investiga y el tiempo en el que ella ocurre: la práctica

En todo caso, es evidente que desde la investigación de los docentes, la propia práctica docente, podría ofrecer mejores niveles de comprensión con el eventual valor que deriva de construir un escenario de científicidad para la docencia.

**2.3. La noción de teoría educativa.** La teoría educativa puede tener varias acepciones, todas ellas entrelazadas en tanto ámbitos del pensamiento: como estructura simbólica y conceptual para la toma de decisiones desde la cual es posible ubicar las tradiciones pedagógicas de la cultura; como representación intelectual construida por diversos materiales para interpretar las situaciones pedagógicas, y mediante la cual las teorías personales de los agentes educativos tienen sentido y, en tercer lugar, como organización epistemológica de constructos sobre objetos del campo educativo, es decir, interesa a la teoría educativa la perspectiva científica de la educación (García y García, 1996).

En el caso de la práctica educativa, podemos decir que la teoría educativa, en el sentido más general, está vinculada a la representación conceptual que de la acción educativa se hace, en términos de elaborar, ordenar, renovar, proponer, conceptos y juicios en forma de enunciados y proposiciones. Este fundamento lleva implícita las concepciones filosóficas –antropológicas, ontológicas, axiológicas, por ejemplo-, que asume la persona que conduce los procesos formativos. Así, en el caso de una visión positivista, la teoría es un sistema de un saber generalizado, una explicación sistemática de determinados aspectos de la realidad. Por esta razón se señalan, entre los rasgos de la teoría científica, los siguientes (Tecla y Garza, 1980):

- La teoría es un sistema de conceptos, categorías y leyes (saber generalizado).
- Es un reflejo objetivo de la realidad.
- Se encuentra indisolublemente ligada a la práctica.
- Incluye estructuras complejas: cálculos formales e interpretación sustancial.
- La teoría científica está condicionada social e históricamente.
- Las teorías pueden servir de guía para la transformación de la realidad; contribuyen a transformar la naturaleza y la vida social.
- Las teorías poseen un carácter de clase.

Todos estos aspectos como se puede mirar, refieren a dos ámbitos categoriales esenciales: la conceptualización, la realidad como ámbito en el que la práctica forma parte. De tal manera, que el vínculo teoría con la práctica queda establecido en el acto de la conceptualización sistemática y ordenada que de la realidad se establezca.

En la vía de la naturaleza científica de la docencia, Carr (1996), por ejemplo, explica que es propio de las posiciones conductistas, asumir como premisa que los seres humanos no entienden los sentidos y el significado de sus acciones. No obstante, la racionalización que pudieran hacer de sus acciones, no impide que los científicos puedan llegar a conocer y estudiar sus comportamientos. Se promueve desde este supuesto, una concepción de ciencia desde la cual, los verdaderos funcionamientos de las personas, subyacen en estructuras y razones ocultas, que los científicos de la conducta, pueden llegar a develar. Por ello, las personas son incapaces, de saber por qué hacen lo que hacen y es cometido de la ciencia descubrir las leyes del comportamiento social y humano. Una modificación a las acciones, habría de considerar esos descubrimientos científicos.

Esta posición científica del siglo XIX originó explicaciones de la naturaleza de las cosas y fenómenos y significó la formulación de nuevos problemas para las ciencias sociales. Pero importantes desarrollos teóricos en el campo social a finales del siglo, se tradujeron en un intento por elaborar y ampliar la idea de la interpretación hermenéutica como un fundamento epistemológico alternativo al paradigma social vigente, para las ciencias sociales, entre cuyos pensadores estuvieron Wilhelm Dilthey, George Simmel y Max Weber.

En la noción de teoría trabajada por Carr (1996), reconoce que teoría es un término que puede ser polisémico y que afecta a la actividad teórica. Para él hay al menos dos significados: como productos concretos de investigación (leyes, principios, etc.) o como marco de pensamiento que guía una actividad teórica<sup>5</sup>. El autor apunta a los procedimientos de teorización, como elementos que podrían reducir las distancias entre la teoría y la práctica, siempre que estos sean coherentes.

Carr (1996), afirma que la teoría representa las tradiciones existentes, los contextos, las intenciones y las interrelaciones entre quienes actúan. En este sentido, la teoría de la educación evalúa críticamente, la adecuación de los conceptos, creencias, supuestos básicos y valores de las teorías de la práctica educativa. Esta posición es rica en significación para un proyecto de investigación como el que se planteó, porque justamente, estaríamos reconociendo que en bajo determinadas coordenadas de tiempo y espacio, las conceptualizaciones que realizamos sostienen las creencias y los supuestos que justifican nuestros juicios y nuestras acciones. Es decir, nuestra cosmovisión en general está referida al tiempo y espacio en el que nos movemos. Resulta así de valor en este momento la tesis que sostiene Carr (1996: 12): **...no hay teoría de la teoría ni teoría de la práctica. Solo teorías de la teoría y de la práctica.** Por esta razón propone que la concepción de la teoría de la educación, incluye una concepción de la práctica de la educación e incluye también la relación que se estime entre teoría y práctica,

<sup>5</sup> De ahí el autor critica términos tales como teoría psicológica como ambigua.



todo ello en los marcos espacio temporales en los que las concepciones se construyen.

En una perspectiva curricular, Gimeno Sacristán (1998: 9), afirma que la teoría tiene relación con **“los usos, tradiciones, técnicas y perspectivas dominantes en torno a la realidad del currículum, en un sistema educativo determinado”**. Para él, desde la práctica curricular, la teoría es concebida como **“una realidad vista a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc.”** (p.9). Y ella (la práctica) **“encubre muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc., que condicionan la teorización sobre el currículum”** (p.9). La teorización desde esta perspectiva, que se deriva del desarrollo curricular, tiene que ver con **“las condiciones de realización del currículum, con la reflexión sobre la acción educativa, en las instituciones escolares, en función de la complejidad del mismo”** (p.17). Se trata del contexto de la acción, aspecto que con reiterada frecuencia, está presente en el discurso educativo y que refuerza la naturaleza social de lo educativo, una parte, y que da entorno a la teoría que se elabora. El currículum se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales cuyo proceso se da en concreto. Por esta razón el contexto y dentro de él la cultura, son determinantes a la hora de construirlo y desde luego una noción de práctica vista desde el currículo, considera el contexto y la cultura.

Desde una visión menos tradicional de la teoría, encontramos los planteamientos de García y García (1966). Más que el sentido general de representación conceptual, manifiestan, **“.. hacer teoría es producir, elaborar, ordenar, renovar... conceptos y emitir juicios que se expresan en proposiciones.”** (p.29). De esta manera, hacer teoría, en tanto verdad de Perogrullo para la educación, justificaría los procesos educativos de mutua transacción que ponen al docente y a los estudiantes en escena. Dada la importancia existencial que la educación tiene para las personas, en la medida que contribuye como factor de primerísimo orden en los procesos de

humanización, la reflexión sobre lo educativo, gesta el instrumental conceptual que constituye el basamento del discurso pedagógico con el cual docente encuentra sentido a su acción. Omitir la teorización, podría conducir a la dispersión y a la improvisación de un acto que es esencialmente ético en tanto interventivo en la vida de las personas como individuos y como colectivos sociales.

2.4. *La práctica docente universitaria. Al asumirse la práctica docente universitaria como objeto de estudio, se pueden plantear preguntas fundamentales a las que interesa dar respuesta, por ejemplo: ¿qué es la práctica docente universitaria?, ¿cuáles son los niveles de observación científica de esa práctica? Respecto a la primera, se puede afirmar que la práctica se refiere al quehacer educativo universitario en el ámbito de la docencia, la producción y difusión de su conocimiento en un contexto determinado. Cuando se realiza este quehacer en la totalidad de la vida universitaria, podríamos referirnos a la práctica académica universitaria. La educación universitaria así, llega a ser parte de la vida productiva y cultural de la sociedad y en el caso específico de la docencia, ofrece importantes contribuciones. Al respecto Pereira Ramalho (1976: 24) afirma que:*

**Se torna por tanto imposible una teoría de la educación o una práctica educativa sin una teoría de la sociedad o fuera de una práctica social global, a la vez que la sociedad y el proceso social correspondiente, articula las distintas actividades sociales. La vida en la sociedad será, por tanto, una configuración compleja de prácticas sociales.**

En el ámbito global, la educación no sería entonces, una práctica autónoma, sino subordinada y al servicio de la estructura social donde esa práctica se realiza. La práctica educativa estaría dada como una función social, en un mundo determinado, en el proceso histórico, y sólo tendría sentido, si esa práctica se estudia en su contexto histórico social.

En relación con la segunda pregunta, relativa a los niveles de observación de la práctica docente, Pereira Ramalho (1976) presenta tres niveles: el nivel de los hechos, el nivel del propósito y el nivel de la reflexión. El nivel de **los hechos** refiere a la práctica educativa que se da. Toma en cuenta el propósito que cumplen los hechos. El nivel de **propósito** es la práctica educativa deliberada que intenta alcanzar ciertos fines; estos son llevados a la práctica por medio de las acciones que se emprendan. El nivel de la **reflexión** es la práctica educativa en su elaboración teórica, de análisis, de descripción, de crítica, de orientación hacia la acción transformadora. En este nivel, no puede divorciarse la teoría de la práctica; es el nivel de la teorización y sistematización de la práctica.

Parece necesario para los efectos de precisar en pro de esta disertación de la teoría y la práctica, diferenciar los problemas reales de los problemas verbales y por lo tanto, diferenciar los hechos de las abstracciones. En palabras simples, las palabras se dicen, pero las realidades se descubren (García y García, 1966). Los hechos son acciones que forman parte de realidades muy concretas. La comprensión de esa realidad y la de esos hechos, se construye con la base de supuestos y proposiciones. De ahí la importancia del binomio teoría práctica.

Lo que si parece necesario en términos de una teoría de la práctica, es el conjunto de referentes que permiten ubicar los elementos involucrados en la práctica docente, esto es: las concepciones de los sujetos que participan del proceso de enseñanza, del proceso de aprendizaje, el contexto del aula, la enseñanza, el aprendizaje, los recursos, el contenido cultural que se media en la relación docente estudiante, el método pedagógico, todos estos aspectos, esenciales en la comprensión de una práctica docente.

**2.5. La relación teoría – práctica.** Señala Bujarín (1931), que en el marco de la crisis de la economía capitalista actual, se ha generado una crisis profunda en todas las expresiones de la cultura capitalista que toca las distintas ramas de la

ciencia, la epistemología, la visión y percepción del mundo, y que en tales condiciones históricas, el tema las interrelaciones entre teoría y práctica, representa uno de los problemas más agudos, que es, además, un problema simultáneo de la teoría y de la práctica. En ese sentido, plantea que el problema se puede explorar: como un problema de la epistemología; como un problema de la sociología; como un problema de la historia y, como un problema de la cultura moderna.

Hay varias perspectivas que se encuentran en los discursos:

**a. La práctica como punto de partida para hacer teoría.** Para proceder con método, es necesario tomar la práctica como punto de partida, porque ella provee un criterio científico. La práctica genera un método que evita una simple respuesta mecánica y pasiva frente a los fenómenos. La práctica como objeto de estudio es punto de partida permanente al que hay que volver continuamente.

La recurrencia a la práctica supone un objeto de estudio dinámico, que está en proceso, que cambia, que no siempre es encontrado en el mismo punto, con los mismos contenidos y en la misma forma. La práctica nos obliga a una investigación permanente, a una desmitificación de dogmas, creencias, mitos, etc. Partir de la práctica significa estar en constante revisión del quehacer educativo y en una búsqueda permanente.

La teoría que surge de la observación de la práctica estará en directa vinculación con la realidad. De la observación de esa práctica, surgirán los conceptos centrales que orientan esa práctica educativa.

**b. La reflexión teórica como punto de llegada.** Si se parte de que la educación es una ciencia social, la práctica educativa que nos interesa, es esa práctica educativa que es práctica social. Un esfuerzo científico, sería, observar

los componentes internos de la práctica completa, en su totalidad; se buscaría la coherencia con el contexto social donde esa práctica educativa se da.

Ahora bien, existirían intereses por conocer esa práctica desde otros puntos de vista teórico, entre ellos, posibilitar acciones transformadoras, comprenderla o analizarla.

Dentro del ámbito de las ciencias de la educación, la bibliografía revisada muestra que la relación entre teoría y práctica se ha visto principalmente influenciada por un enfoque positivista, que ha privilegiado la dicotomía entre ambos factores de la acción educativa.

En la medida en que se considere que la teoría y la práctica suceden en momentos diversos, una forma exitosa de relacionarlas radica en la reflexión que se haga de la práctica misma. Se trata de una perspectiva que supera cualquier posición individualista y que concibe la interacción existente entre ellas, que las asume, según Kemmis, como procesos públicos (realizados por medio de la investigación y la evaluación), como estructuras y relaciones sociales.

Es precisamente en el ámbito de lo público, donde la relación entre teoría y práctica se hace comprensible; los procesos públicos y los pensamientos de las personas otorgan sentido al saber teórico y a las acciones de los actores. Participar conscientemente de estos procesos permite el desarrollo de la teoría y de la práctica: su relación constituye entonces el contenido de la teoría de la educación.

**c. La visión teleológica y la perspectiva política de la racionalidad.** La visión teológica y la perspectiva política de la racionalidad, constituyen el objeto de discusión de Kemmis como prologuista en la obra de Carr (1996). Con ella, plantea que:

- Existe una tradicional dicotomía entre la teoría y la práctica, que se expresa en la forma de concebir, planificar y ejecutar las prácticas profesionales.
- La diferenciación entre teoría y práctica en los siglos 19 y 20, ha tocado los linderos de una diferenciación de disciplinas, que trasciende hacia diferenciaciones en los planos del trabajo manual y el trabajo intelectual y se ha concretado en diferenciaciones entre los científicos sociales y los políticos y el público en general.
- En el siglo 20, se asentó y privilegió una teoría racionalista de la acción que otorga primacía a la teoría respecto a la práctica. Esto ha devenido en privilegiar, asimismo, al teórico de la educación por encima del práctico de la educación.

De acuerdo con este autor, la principal consecuencia de una concepción dicotómica teoría y práctica, se traduce en la jerarquización de los actores sociales vinculados con la educación y en la valorización social e intelectual de esos dos tipos de actores y de sus prácticas. De esa manera, teóricos (académicos y científicos), son colocados en un escaño superior al de los prácticos. Este es un asunto que parece estar en el meollo de una condición que arrastra a quienes se llaman prácticos respecto a los teóricos.

**d. El carácter práctico de la educación.** También en la misma idea de la relación entre teoría y práctica en la ciencia de la educación, está planteado el tema de tres nociones discursivamente vinculantes, que Carr (1996) aborda de manera magistral. Estas son: técnica, práctica y crítica. La discusión acerca del estatuto científico de la educación, no sólo ha estado influenciado por el positivismo desde un tratamiento psicologista de lo educativo, sino también de otros enfoques. La educación en ese sentido, ha asistido a un tratamiento desde la investigación, de naturaleza ecléctica. No obstante, ha habido una importante y fuerte tendencia a ubicar a la educación en una dimensión práctica y a valorar lo teórico desde saberes específicos desde los cuales ella se alimenta.

Carr (1996) reconoce que desde **el movimiento de los fundamentos** en los Estados Unidos y el de **la teoría de la educación** en el Reino Unido, se ha generado una plataforma en la que se debate la naturaleza y el objeto de la educación. Pero que desde ese debate, lo que se ha logrado es:

- Plantear que la educación carece de contenido teórico.
- Ubicar en categorías profesionales inferiores a los profesionales de la educación.
- Negarle a la educación el carácter de disciplina.
- Privar a los educación de un método propio.
- Otorgarle a la educación el estatus de ciencia aplicada o fundamentada a partir de otros campos o disciplinas.

Joseph Schwab contribuye (en Carr, 1996, citado por Kemmis en la misma obra) en la recuperación de algunas premisas metateóricas de la ciencia de la

educación contemporánea). Estas premisas se sustentan principalmente en las diversas formas de razonamientos, a saber:

**Razonamiento técnico:** Supone fines, reglas, medios y materiales específicos (planificación, presupuestos de programas, sistemas de indicadores, son ejemplos del uso de la razón técnica en educación)

**Razonamiento práctico:** No supone fines, reglas, medios y materiales específicos. Es la forma social de acción.

**Razonamiento científico:** Se ocupa de cuestiones intelectuales e informa de la idea contemporánea de ciencia pura en oposición a la de ciencia aplicada.

**e. Estereotipos, individualismo, lo público: consecuencias de una disociación entre la teoría y la práctica.** Dos consecuencias importantes (Carr, 1996) se derivan de la disociación entre la teoría y la práctica. Una, está vinculada con la estereotipia que los profesores manejan en el sentido de que la teoría ocurre en momentos diferentes a los de la práctica. Esto por que de alguna manera hay una estereotipia también, entre pensamiento y acción. La idea de Donald Schön acerca del práctico reflexivo, es una manera de relacionar ideas y acción. Pero el hecho de que un práctico tenga ideas de su práctica, no significa que posea una teoría.

La otra está referida a que pensar la relación teoría y práctica como pensamiento y acción es asumirla desde una perspectiva individual, unidireccional y racionalista, que supone además, la teoría como directora de la acción, y eso sería también como negar que la acción y las circunstancias de esa acción generan ideas que contribuyen en nuestros procesos de comprensión y de posibilidad.



Una forma de ampliar la relación entre la teoría y práctica es asumirlas como procesos públicos. La teoría y la práctica se pueden entender como relaciones y estructuras de tipo social, en las que juegan un papel determinante los roles. El análisis de lo teórico y lo práctico desde una perspectiva de roles, plantea problemas. Los llamados teóricos en determinados momentos son prácticos y viceversa. No hay únicos papeles. No obstante se reconoce que los teóricos de la educación rara vez ponen atención a las teorías que están en sus propias prácticas. Parece ser necesario la formulación de teorías que expliquen, interpreten o justifiquen las prácticas, de manera independiente y diferente de la teorización acerca de la educación y de la enseñanza, y que considere quiénes son los que están en esas prácticas

La relación teoría y práctica se torna comprensible en la esfera pública. En ella se prueba el saber, se justifica y mantiene, contribuyendo al proceso de teorización. El saber teórico está mediado por los pensamientos de las gentes, por los procesos públicos que comprenden y dan significado a las prácticas de las personas. En la esfera pública se valida la práctica

La mediación de la teoría y la práctica, es un proceso público que se realiza por medio de la investigación y la evaluación, ambos procesos sociales, con una arista privada, desde la cual, los actores, extraen conclusiones privadas para sus prácticas en determinadas circunstancias. Las personas pueden reflexionar y actuar de manera privada sobre sus maneras de ver la teoría y la práctica. Pero, el desarrollo de la teoría y la práctica dependen de la participación consciente de los individuos en un proceso público, es decir, de la investigación (según Stenhouse). En esa participación somos, no sólo conscientes, sino portadores y críticos de las tradiciones sociales.

En cuanto a la racionalidad, en la perspectiva de MacIntyre y Habermas supone una política que implica un proceso público de reivindicación, extensión de

significados y argumentos entre personas sobre la base de argumentos públicos. De esa manera, la relación teoría y práctica, no es solo una cuestión de conocimiento, de roles o de relaciones, sino de teorización, de proceso público y de práctica social. La consecuencia principal de una relación teoría y práctica en esta dimensión, es el contenido de la teoría de la educación.

## **2.6. El análisis de la teoría y la práctica en tradiciones como el positivismo, la perspectiva histórico-social y en la perspectiva dialéctica.**

**a. La práctica en la perspectiva positivista.** Desde esta conceptualización, se hace énfasis en la experiencia; es decir, optar por una posición empirista. Para el empirismo, la experiencia es la fuente del conocimiento científico. El ser humano es una *tabula rasa* y en ella, la experiencia es la que ordena. También se puede hablar, desde esta misma perspectiva positivista, de una concepción pragmatista de la práctica (de prágmata), en la cual todo se ve desde una concepción utilitarista. Desde esta visión, la práctica se concibe como pragmática (el pragmatismo le da a las cosas una significación utilitarista). Por otra parte, se puede afirmar con Kemmis (1996), que una visión racionalista de la acción, privilegia la teoría con respecto a la práctica, en el tanto la considera a esta última guiada por la teoría

**b. La práctica desde la perspectiva histórico-social.** Desde esta concepción, la práctica es asumida como aquel proceso que transforma el objeto de estudio. Es una práctica en el sentido dialéctico. Incluye una práctica individual, pero es sobre todo, práctica socialmente transformadora. Ni esta, ni ninguna otra práctica, puede concebirse aislada de los seres humanos. Desde esta perspectiva, el ser humano es capaz de actuar sobre la naturaleza y la sociedad para transformarla. La dinámica de esa práctica es la que pone en movimiento el pensamiento, genera los conceptos y le da origen al conocimiento.

**c. La práctica en un método dialéctico.** Si se toma la práctica, como un punto de partida del método (un punto de partida al cual hay que recurrir constantemente, pues es un objeto de investigación dinámico, que está en proceso y que hay que seguirlo en la medida en que se desplaza y asume nuevos contenidos y nuevas formas), la reflexión es un momento segundo – punto de llegada- que objetiva la práctica, la describe, la explica, la sistematiza, de tal manera que esa práctica sea enriquecida, corregida o modificada.

La dialéctica a la cual se hace referencia, es la relación de la práctica -nuestra práctica- y su reflexión –nuestra reflexión-. Es el intento de partir de lo nuestro, de nuestra cotidianidad, de nuestra práctica que crea cultura, nuestra cultura.

**2.7. La procedencia de la distancia entre la teoría y la práctica.** Carr (1996), parte de que las distancias entre la teoría y la práctica están sustentadas en los fundamentos conceptuales de la práctica de la teoría de la educación y argumenta señalando que:

- La teoría de la educación en los años 60's era percibida como confusa, vaga y pseudo teórica.
- A finales de los años 60's, varias disciplinas conquistaron el reino de la educación quedando constituida por los aportes teóricos de ellas: psicología, filosofía, etc.
- A principios y mediados de los 70's, esas disciplinas reconocen la imposibilidad de la resolución y explicación teórica de numerosos problemas educativos. Se asume el carácter interdisciplinario e integral de la educación.

Desde estas observaciones, Carr (1996) formula los problemas que han existido en el reconocimiento de la relación teoría y práctica, como una manera de preservación del *status quo* de aquellas disciplinas en boga, que desvirtúan concepciones de la teoría de la educación, fuera de sus fronteras disciplinarias. Y de ahí parte para plantear que, solamente develando los fundamentos defectuosos

sobre los que se ha erigido la teoría de la educación, es como se puede empezar a construir un estudio teórico de la educación y reafirmar respuestas alternativas.

Uno de los problemas principales que se ha tenido en la historia de la teoría de la educación, es considerar esta historia como un conjunto de principios teóricos derivados de creencias filosóficas. La teoría se generaba a partir de tesis éticas, metafísicas y epistemológicas de destacados filósofos, con las consecuentes brechas entre la propuesta teórica y su concreción (Platón, Rousseau, Herbarth, Fröebel, y Pestalozzi).

Algunos críticos sostenían que una teoría de la educación construida de ese modo, no podía derivar en prácticas significativas. La educación no podría tener un fin práctico y habría de construirse como teoría a partir de descubrimientos empíricos (Es el caso de D.J. O'Connor).

En otra perspectiva, se propuso la teoría de la educación como una teoría práctica con fines y estructuras diferentes a la teoría científica. Su función sería orientar las prácticas educativas (Paul Hirst).

Durante los últimos 30 años, se reconoce desde las concepciones de teorías de la educación, su relación con las prácticas. Esto no resuelve para la teoría de la educación, el hecho de que la teorización se legitima en la adopción de métodos. Se requiere de trascender hacia una discusión en la que se analice la dependencia o no de disciplinas académicas en los procesos de teorización.

Carr (1996) mira a la educación como una actividad práctica, con una clara dimensión ética en tanto es interventiva en la vida de los sujetos. Esa dimensión es la que permite que se vea a la educación como práctica teórica, en el tanto sólo es comprensible desde el marco de pensamiento del sujeto que guía y da sentido al hacer educativo. Las teorías que guían las teorías y las prácticas educativas, tienen entonces, la virtud de representar las tradiciones existentes, los contextos,

las intenciones y las interrelaciones que ocurren entre quienes actúan. La diversidad teórica es muy amplia.

Pero destaca también Carr (1996), que la efectividad de los métodos y procedimientos de los profesionales teóricos de la educación, plantea problemas de distancia entre la teoría y la práctica y que en ese sentido, es que los problemas de comunicación y lenguaje entre los teóricos y los prácticos de la educación, incentivan las distancias entre la teoría y la práctica educativa. Surgen así problemas de interpretación, evaluación y aplicación de teorías a la práctica y viceversa.

Para Carr (1996),

- La distancia entre la teoría y la práctica es endémica: la teoría de la educación se puede elaborar en contextos teóricos y prácticos distintos de donde se vayan a emplear.
- Una actividad teórica que desee influir a una práctica educativa, solo lo puede hacer si influye el marco teórico que da sentido a esas prácticas.
- La teoría de la educación no es una teoría aplicada. Es una tarea que evalúa críticamente la adecuación de conceptos, creencias, supuestos básicos y valores de las teorías de la práctica educativa.
- Una característica básica de una teoría de la educación es la de tratar de emancipar de las prácticas a los profesionales, en especial, de la costumbre, las creencias, los valores y los supuestos con los que se organizan sus prácticas.

Carr (1996) afirma que.ç,

- Existe dificultad para diferenciar la teoría de la educación auténtica de la académica o científica, debido a las perspectivas en boga de la teoría de la

educación. De ahí que plantear enfoques basados en problemas o integrados, no resuelve la brecha teoría y práctica.

- Un saber propio para una teoría educativa, habrá de contar con la naturaleza teórico práctica de los problemas que la educación atiende. No puede haber disociación.
- Los problemas de la educación solo los pueden plantear y resolver los profesionales de la educación. Por lo que el éxito de una teoría educativa, está en la construcción desde esos profesionales.
- El objeto de la investigación teórica de la educación, lo constituyen las experiencias prácticas concretas en las que surgen los problemas de los profesionales de la educación. La teoría que se construye, es educativa si muestra formas mejoradas de comprensión de esas experiencias y son válidas si se comprueban en la práctica.
- Cuando se desliga a la práctica de una teoría externa en la que se ampara, se amplía la separación teoría y práctica
- Existe un discurso de práctica educativa, que es dominante. Este discurso estructura las percepciones de los profesionales de la educación y la aparición de formas verbales que reproducen situaciones educativas y determinan ciertas decisiones de modificación o mejoramiento de ellas.

**2.8. ¿Teorización de la teoría y de la práctica?.** Una tesis que sostiene Carr (1996) es que en los procesos de teorización de la educación, se abordan de manera separada, los asuntos de carácter filosófico y los no filosóficos. Eso provoca un ocultamiento entre la naturaleza filosófica de la teoría de la educación y la naturaleza práctica. Por ello, no hay teoría de la teoría ni teoría de la práctica. Solo teorías de la teoría y de la práctica. Él argumenta en varios elementos conceptuales:

1. Describe la noción de práctica educativa como aquella que se realiza de manera intencional, consciente, coherente con los esquemas de pensamiento tácito y articulados. La práctica está permeada de creencias

de los actores. Es una forma de pensar (y en tanto forma de pensar contiene un marco conceptual que los sujetos emplean) para actuar que se aprende en el grupo social, se comparte socialmente y se conserva. La práctica es entonces social e histórica.

2. Propone que la concepción de la teoría de la educación, incluye una concepción de la práctica de la educación e influye la relación que se estime entre teoría y práctica.
3. Sostiene que la teoría de la educación identifica, configura y define la práctica de la educación, si la práctica de la teorización sobre la educación y las prácticas educativas a las que se refiere esa teorización, están conectadas.

Carr también refiere a la forma como se practica y comprende la teorización sobre la educación, poniendo el ejemplo de cuatro prácticas docentes, desde las cuales se ve la relación teoría-práctica:

**El enfoque del sentido común:** se argumenta que los principios prácticos se adquieren de la experiencia: observación y análisis de las práctica puesta a prueba de manera práctica. (Formadores de profesores, Profesionales de la enseñanza, Inspectores, Elaboradores de normas).

**El enfoque de ciencia aplicada:** la práctica educativa es una práctica de tipo técnico diseñada para alcanzar unos fines específicos predeterminados (Psicólogos de la educación, curriculistas).

**El enfoque práctico:** la práctica educativa es una actividad fluida orientada por criterios y valores del proceso mismo que distingue lo que es de lo que no es educativo. La teoría educativa proporcionaría un saber práctico desde teorías interpretativas que ayudan a la descripción de los supuestos que subyacen a la

práctica. (Investigadores curriculares, Evaluadores curriculares de modelos de proceso y diseño curricular).

**El enfoque crítico:** proporciona elementos para aumentar la autonomía racional de los profesionales. Interpreta la práctica educativa como práctica moral y social, como problemática y emplea recursos de los enfoques anteriores. La racionalidad de las prácticas desde este enfoque, procura recuperar la reflexión como elemento válido del conocimiento y ve la teoría y la práctica como una relación dialéctica. Apenas ingresa en el ámbito de lo educativo.

Desde el punto de vista de la investigación educativa, el autor sostiene en este capítulo que, al no reconocerse la interdependencia entre la teoría y la práctica educativa, las discusiones de la teoría educativa, se mantienen aisladas de las discusiones acerca de la práctica educativa. Y con ello se corre el riesgo de que la investigación sea una variante de un concepto de teoría de la educación legitimado socialmente, pero falso o reproductor de ideologías específicas. El autor reconoce la importancia de recuperar las lógicas de las prácticas educativas implícitas en las estructuras conceptuales y de realizar una crítica rigurosa de esas concepciones.

**2.9. ¿Qué encontramos en la práctica?.** Para Fullat (s.f.), la práctica educativa encierra una simbología. Veamos su planteamiento. Se educa desde la animalidad humana y con un fin, por eso la educación es teleológica. Educar, es engendrar a lo humano, pero un humano que es imprevisible porque no se halla cerrado en el circuito estímulo respuesta, sino un humano que vagabundea en ese circuito. Un humano que existe en situación, que existe finito. Por eso es que la antropología y la pedagogía constituyen una circularidad enriquecedora. Al enseñar transmitimos símbolos lingüísticos, religiosos, míticos, artísticos, científicos, históricos (por lo tanto, hay un contenido en la práctica más allá del saber). La práctica educadora entonces carece de sentido sin referencia a lo antropológico.



Benedito (1996), asume con Dewey el contenido de la práctica. Él considera que una práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión, por lo tanto convencionalismos de acción, lenguaje, medios, repertorios, sistemas de valoración, limitaciones, ejemplos, conocimientos sistemáticos y patrones de conocimiento en la acción.

Las prácticas docentes universitarias (PDU) y las representaciones docentes fueron indagadas en el pensamiento de Briones, quien como producto de la investigación sostiene que en ellas, se asume un esquema de rasgos diferenciadores de tipo estructural, que le dan sentido y configuración. Estos, distinguen sus modos de desarrollo en el contexto material y simbólico en el que se presenta. Él encuentra que en esas representaciones de los docentes:

1. Existe una PDU que opera bajo 'condiciones institucionales' materiales y 'condiciones profesionales' simbólicas que actúan como escenarios de posibilidad real. Las condiciones materiales institucionales requieren mayor ajuste estructural para responder a los desafíos actuales de la docencia universitaria y, con ello, transformarse en un escenario de posibilidad para optimizar los procesos de calidad del propio ejercicio de la docencia universitaria. En un sentido distinto, las condiciones profesionales reclaman mayores espacios de participación en el desarrollo de las propias políticas de gestión universitaria y académica que tienen implicancias directas en una mayor calidad de la docencia<sup>6</sup>.

2. Al considerar que la PDU responde a una serie de 'orientaciones formativas', la representación de los docentes advierte orientaciones formativas tanto en lo profesional como en lo personal, destacando la orientación formativa del estudiante y éste como actor

---

<sup>6</sup> Tal y como se expresa en este punto de la PDU, hay consistencia en el planteamiento que sobre el curso de Didáctica Universitaria que ofrece el Departamento de Docencia Universitaria de la Escuela de Formación Docente, ámbito en el cual se inserta la investigación que da origen a este proyecto, pues el curso inicia con una unidad didáctica que desarrolla el contexto de la docencia.

social. En este sentido, se destaca la finalidad de la docencia y la diferencia con los medios educativos que actúan como instrumentos de una formación profesional y personal.

3. La PDU aparece en el marco de 'coordenadas de acción' que posibilitan su desarrollo más organizativo y estructural. En este sentido, las representaciones de los docentes advierten la necesidad de cambiar el estilo de acción de la docencia desde un referente en modelos de práctica docente con un trabajo más en equipo y una gestión académica que le entregue orientaciones teóricas, estratégicas y prácticas.

4. La PDU se representa desde los docentes en estrecha relación con el tipo de profesional y el compromiso académico asumido social y profesionalmente como parte de una utopía mayor. En este sentido, existe importancia a la construcción del propio quehacer de la práctica y del académico como actor responsable de la misma, considerando que su construcción es parte de un proceso histórico y de herencia formativa particular que otorgaba énfasis a la formación técnica más que a la formación teórica-práctica desde lo educativo. Más aún, existe la representación de que el docente universitario se construye en una práctica social, adquiriendo dominio profesional y disciplinario sobre su propia actividad docente, investigando y participando en el debate académico cotidiano con el estudiante.

5. En las representaciones de los docentes respecto de la PDU, el marco de referencia al estudiante aparece como fundamental y necesario para optimizar la construcción misma de la calidad de los procesos académicos y responder profesionalmente al desafío de formar sujetos responsables de procesos educativos complejos en la estructura social. Por ello, la participación de los alumnos se considera fundamental, tanto para una mejor programación de la docencia, para aprender de ellos -aunque se advierte la falta de criticidad de los mismos y su rol de receptor de conocimientos entregados-, para interactuar desde el conocimiento existente y lograr mejores aprendizajes.

6. La PDU se encuentra enmarcada en procesos de reconstrucción curricular propios de las orientaciones programáticas y del desarrollo del conocimiento disciplinario. En este sentido, existe un contenido curricular específico que permite la interacción académica con los estudiantes y le otorga sentido al quehacer docente. Se destaca una entrega de conocimientos que actualmente tiende a una convergencia de conocimientos técnicos, prácticos y teóricos. Sin embargo, se reconoce una serie de circunstancias propias del quehacer docente (tiempo, cantidad de contenidos) que impide un mejor intercambio con los estudiantes.

7. Desde la representación de los docentes, la PDU se distingue de otras prácticas docentes más referidas a la práctica docente escolar. Esto por razones de contexto, marcos curriculares distintos, por su estructura y desarrollo y prácticas evaluativas específicas. No obstante, habría que mirar más en el cada contexto específico universitario, y en su diversidad, estos aspectos. Aún cuando se advierte la escasa articulación teórico práctica existente y un ejercicio cotidiano muy cercano a la estructura de la práctica docente escolar, algunos docentes no reconocen diferencias.

También Briones encuentra que al considerar la interpretación global de las categorías emergentes al momento del análisis, es posible señalar la existencia de rasgos distintivos de la PDU que actúan como invariantes respecto de las representaciones de los docentes y estudiantes. En este sentido, se tiene que:

1. La PDU se representa como un espacio de acción en que son fundamentales las condiciones institucionales para su desarrollo. Del mismo modo, se considera central el compromiso de los docentes asumido desde sus competencias disciplinarias, personales y profesionales al servicio de la formación de los estudiantes.

2. Fundamental resultan las orientaciones formativas que actúan como referentes de la PDU, en cuanto marco necesario para una mayor homogeneidad formativa.

3. Considerando que la PDU es una construcción en la que participan diversos actores, su organicidad académica es un tópico presente en las representaciones de docentes y estudiantes. Tal organicidad hace referencia al tema de gestión académica que se requiere para optimizar los procesos formativos.

4. El dominio de conocimientos disciplinarios se constituye en un punto de partida para los procesos de legitimación del docente y reconocimiento a su autoridad por los estudiantes en su PDU.

5. La necesidad de construir la PDU desde la participación activa de los estudiantes, posibilita un marco de rediseño de la docencia que aparece entendida como actividad que se extiende más allá de las normativas y exigencias administrativas de los docentes y de la propia institución. Es decir, construir la PDU considerando al estudiante como un legítimo otro, estratégicamente posibilita la optimización de la calidad de la docencia desde los propios actores.

6. La distinción entre la PDU y la práctica docente escolar, constituye un referente que actúa como catalizador de los procesos formativos que los docentes posibilitan. En tal sentido, la PDU requiere de mayores niveles de dominio disciplinario, organicidad formativa y relaciones socioafectivas entre estudiantes y docentes.

7. Las relaciones socioafectivas se transforman en un tópico recurrente de la construcción de una PDU de calidad. Por ello, las orientaciones formativas, la disposición de los académicos, las formas de interpelar a la participación de los estudiantes, se constituyen en marcos estratégicos cuya transversalidad considere

la dimensión de las relaciones sociales necesarias para un mejor diálogo y desarrollo de la vida universitaria”.

Desde esta posición, la práctica docente se propone en tanto interventiva, con carácter formativo, aspecto esencial que podría considerarse como el núcleo del hecho educativo vertido en el aula, que trasciende el simplismo de una acción de transmisión y le otorga sentido formativo y por lo tanto educativo en su más pura expresión antropológica.

El valor socioafectivo constituye un elemento amalgamador de un proceso que es trascendido de la técnica, hacia lo pedagógico y en esa línea, hay una recuperación para el ambiente universitario de aquella relación que coloca al docente y al estudiante en el campo de las otredades, del diálogo, del encuentro.

En lo que a este aspecto de las representaciones concierne, el marco de la PDU que Briones propone, contribuye a proporcionar elementos de disertación del ejercicio docente que asume en cada persona y en cada escenario matices propios. En su proyecto de investigación, también amplía la PDU, como se describe seguidamente:

1. Está enmarcada en condiciones institucionales materiales que operan desde el quehacer de los propios docentes. Se deja manifiesto que la PDU requiere mejores condiciones que las instaladas en la actualidad.
2. Está en estrecha relación con el tipo de profesional y el compromiso académico asumido social y profesionalmente.
3. Existe gran connotación a las condiciones propias de la PDU desde el propio quehacer práctico de los docentes que adquiere dimensiones de un *practicum* y/o actor de la docencia.
4. Adquiere connotación especial el estudiante como sujeto de la docencia y también como otro actor que participa en su construcción.

5. Tiene un marco de referencia curricular que son los contenidos específicos que cada docente usa como medio para la interacción académica.
6. Tiene referencias en orientaciones formativas específicas tanto en lo profesional como en lo personal, destacando la orientación del sujeto estudiante como actor social.
7. Está en estrecha relación con la experiencia histórica de los docentes y su herencia formativa particular.
8. Está enmarcada en un contexto específico para su expresión y desarrollo que la hace distintiva respecto de otros escenarios.
9. Tiene marcos distintivos de otras prácticas docentes.
10. Se enmarca en coordenadas estructurales de acción para su desarrollo y de una gestión.
11. Como particular práctica de docencia tiene una estructura y su respectivo desarrollo.
12. Tiene un particular modo de construcción de la misma y del docente.
13. Responde a parámetros y prácticas evaluativas específicas.

**2.10. ¿Cómo puede ser mejorada la enseñanza de la teoría para contribuir a cerrar la brecha entre la teoría y la práctica desde la práctica docente universitaria?** Benedito (1996) apunta al señalamiento de la disociación entre la enseñanza de la teoría y su aplicación a casos. Recomienda un conjunto de acciones que pueden mejorar la relación teoría – práctica en la enseñanza universitaria:

1. Preparar y realizar diseños experimentales durante las exposiciones teóricas referenciadas en los aspectos más significativos de la teoría.
2. Iniciar las experiencias prácticas con algún tema teórico.
3. Animar a los estudiantes a que diseñen los experimentos o prácticas.
4. Introducir en las sesiones prácticas demostraciones de fenómenos aún no explicados para que los estudiantes piensen soluciones teóricas primero.
5. Planificar en las sesiones prácticas tiempos para la reflexión teórica.

También encontramos recomendaciones en la idea de introducir cambios desde el planeamiento de los objetivos a conseguir en las sesiones prácticas<sup>7</sup> (en Gibss y Habeshaw, 1989):

1. Enseñar habilidades prácticas
2. Familiarizar al estudiante con instrumentos
3. Ilustrar y ejemplificar conceptos teóricos
4. Enseñar los principios experimentales de un campo profesional
5. Familiarizar al estudiante en la realización de inferencias e interpretaciones de datos
6. Usar datos para resolver problemas
7. Formar al estudiante en la redacción de informes
8. Formar al estudiante en la redacción de informes de laboratorio, de diseño experimental
9. Enseñar materia teórica no incluida en el programa

**2.11. ¿Cómo hacer teoría de la teoría y práctica educativa?** Parece indiscutible de acuerdo con Carr (1996), que la adopción de una filosofía de la educación, es un camino para adoptar además de la comprensión de la teoría y la práctica, para una cierta ética de la práctica. Esto, porque la enseñanza es una actividad que la realizan unos sujetos de manera consciente y que solo puede ser entendida si se enmarca dentro de las formas de pensamiento que tienen las personas en relación con lo que hacen. Y esas formas de pensamiento son muy complejas. Es desde el pensamiento, desde donde se puede encontrar el fundamento teórico para entender la práctica. Por ello, toda persona que enseñe debe poseer alguna teoría que oriente su práctica y la haga inteligible

---

<sup>7</sup> Hay diferentes formatos de la práctica: experimentos, talleres, laboratorios, demostraciones.

También la enseñanza es una actividad social, por lo que los docentes estructuran sus teorías acerca de la enseñanza y sus prácticas, desde una dimensión colectiva. Al estilo de Gramsci, mecánicamente impuesta.

En la explicación de los métodos, de sus actitudes hacia las disciplinas y en la selección de los contenidos de un currículo, los docentes exponen su comprensión teórica de la enseñanza. Si se problematizan esas descripciones, se torna filosófica y cuando se formulan respuestas, se revelan las claves de la estructura conceptual que contiene a la práctica. La justificación de las respuestas que dan, revela la racionalidad de las filosofías de la educación de sus prácticas. Por ello, es que la filosofía de la educación no es una teoría académica a la que un docente permanezca indiferente. Se requiere caracterizar las diferentes filosofías desarrolladas en el contexto de práctico de la enseñanza, y se reconoce que hay dos grupos característicos de filosofías de la educación: las tradicionales y las progresistas liberales, que permiten sacar líneas de perspectivas y acciones educativas actuales. Independientemente de los matices que cobran cada uno de los aspectos de ambas filosofías, se puede afirmar que sin una filosofía de la educación, desaparecerían las concepciones que los mismos docentes tienen de ellos como educadores. No obstante, son las fuerzas sociales y por lo tanto, la filosofía política y social y no tanto la filosofía de la educación, las que configuran a las instituciones educativas y sus estilos. La adopción de una filosofía de la educación, es muy difícil.

También, una filosofía de la acción (Ricoeur, 1988) que no se limite a una simple epistemología de la ciencia de la acción, o del comportamiento (psicología o sociología), puede y debe ser también ética: hacer puede ser aprehendido en varios niveles: conceptos (elaborar nociones o categorías para darle luego a la acción el sentido. Conceptos de intención, de fin, de razón de actuar, de motivo, de deseo, de preferencia, de elección, de agente, de responsabilidad. Requiere el análisis del lenguaje; proposiciones (revisar la forma lógica de los enunciados sobre la acción, por lo que interesa el análisis del habla o del discurso. Por eso es



ver la estructura en la que están insertos los conceptos anteriores) y, argumentos o discursivo (ver la lógica de la acción. La acción se presenta a la teoría como cadena, encadenamiento, concatenación. Ver la acción, el juego estratégico)

***A modo de conclusión. Hacer teoría de la práctica, constituye en el marco de los procesos de profesionalización docente, uno de los senderos que cobra mayor importancia en estos tiempos. Así mismo, representa para la investigación de la docencia, uno de los medios efectivos que ofrece enormes posibilidades para una teoría de la educación en el campo de la comprensión del quehacer docente. A pesar a las múltiples perspectivas que sobre teoría y práctica se pueden hacer, es claro que la observación de prácticas y la teoría por otra parte, se encuentran en abierta relación, aunque su comprensión no resulte nada sencilla. La práctica no puede verse como un espacio simple de comprobación de teorías a partir de observaciones imparciales, ni puede ser un espacio de acciones sin referentes conceptuales, cuando de mirar la práctica científicamente se trate. De ahí, la importancia de la investigación como proceso permanente de revisión, reconceptualización y formulación de nuevo conocimiento, sobre un campo que da sentido y orienta la acción educativa.***

## Capítulo 4

# LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

### 1. Una óptica teórica de las creencias

La referencia a la discusión del tema de las creencias de los docentes, supone como una de las primeras tareas, tener una posición respecto a lo que se entiende o entendemos como creencia. Como punto de partida, una creencia constituye un punto de verdad (Marín, 2005). Se trata de las convicciones que maneja una persona respecto a algo, concepciones o ideas previas, articuladas o no en teorías implícitas (Acevedo, s.f.). En tanto punto de verdad, una creencia determina el cauce de las acciones, actitudes, opiniones y valoraciones de las personas, en este caso, de quienes enseñan.

Con esta base, se consideró también, que en el caso de la Universidad de Costa Rica, cuando una persona es contratada como docente para trabajar como tal, -participe en ese momento o haya participado de un programa o acciones de capacitación o de formación pedagógica-, asume su trabajo con un imaginario acerca de las acciones y del campo que involucra su acción. Sea ese imaginario cierto o no, lo es para el docente. En ese sentido, hay un conjunto de supuestos con diferenciados márgenes de verdad que constituyen el marco en el cual el docente inscribe su pensamiento y su acción. Desde luego, que ese referencial de verdades, supuestos, convicciones, ideas o creencias que el docente lleva como una dote, ha sido producto de una compleja red de formaciones que la han configurado. Es compleja, porque se amalgaman desde diferentes escenarios y dimensiones, por ejemplo: su propia experiencia, la de los otros, las tradiciones de su grupo profesional, lo que conoce e intuye, la naturaleza de la academia y la naturaleza de la docencia, el papel que juega la docencia en el conjunto

institucional y en el ámbito nacional, el desarrollo de la docencia en su disciplina. Todo ello, constituye ricos escenarios para indagar las creencias, que no reduce sin embargo, su complejidad. A ese tipo de creencias, Marín Díaz (s.f), las denomina creencias formativas, y para esta investigación, constituyen un campo realmente pródigo para ubicar los procesos, no sólo de identificación del manejo conceptual que tiene el docente de su quehacer como tal, sino porque desde ese referente es posible ofrecer lineamientos para procesos de mejoramiento profesional de la docencia universitaria.

La valoración de las creencias de los y las docentes, determina en alto grado el significado de su práctica educativa (Brody y Day, 1993, en Marín, s.f.), sus acciones y su pensamiento. Para efectos de su estudio, se pueden organizar en una serie de categorías:

- creencias relativas al contexto en el cual ocurre su actividad y que recoge el conjunto de verdades que circulan en la institución, por ejemplo;
- creencias relativas a las relaciones entre docentes, entre estudiantes, entre las jefaturas y que dan cuenta del manejo de las relaciones, de las acciones posibles, de las funciones que se creen corresponden a los y las actoras;
- creencias relativas a la didáctica. En ellas interesa el aprendizaje, la enseñanza, las ideas respecto a los contenidos, a los métodos y a la evaluación;
- creencias relativas al aprendizaje de su disciplina y que por lo tanto tiene que ver con el conocimiento profesional y las tradiciones propias de su ámbito profesional.

Se trata de creencias que, organizativamente, se pueden agrupar en tres grandes ámbitos: socio cultural; educativo y personal.

Como todas las personas manejamos creencias en diferentes planos o dimensiones, los y las docentes universitarias no están exentas de poseerlas. Es probable que sea justamente en este colectivo, donde se encuentre más riqueza en el abanico creencial de la docencia universitaria, en el tanto su formación

pedagógica, con excepción de las comunidades de docentes de facultades de educación, es más reducida.

En virtud de que numerosos profesionales contratados para labores docentes en la universidad, asumen su trabajo con una amplia carga de creencias respecto a cómo atender su curso, y en él, a diferentes aspectos didácticos, es en el proceso experiencial, donde aprenden a enseñar, haciendo uso de tradiciones, costumbres, actitudes en circulación, normas de grupo, etc. (Martini, 2005). Por ello, la creencia formativa tiene matices de intuición y en ese sentido de las acotaciones personales que cada docente pone desde el ámbito de su vida personal.

Pero desde el plano filosófico, algunos pensadores aportan material de referencia para ubicar la temática y dar soporte a las reflexiones de la información recolectada que se suma en este trabajo para la comprensión del sistema creencial de la docencia universitaria, como se analiza seguidamente.

1.1. *Las creencias desde Hume y Ortega y Gasset. **Una perspectiva sobre las creencias, la encontramos en el trabajo de Mansilla (2005) sobre la complejidad de la noción de creencia, que manejan Hume y Ortega y Gasset desde el plano filosófico. En su disertación, cobran importancia, tanto la noción de creencia como la de idea. Según Mansilla, para Hume "(...) su concepto de creencia tiene el significado de un sentimiento que sólo se manifiesta ante determinadas asociaciones de nuestras ideas". No obstante, el creer no significa necesariamente tener una idea. En Hume, la idea***

(...) es una modalidad de conocimiento que procede de la imaginación, no de su fuente primaria que es la percepción, derivada de una impresión sensorial. La idea es una representación o copia de las impresiones. Por esta razón las ideas son más débiles, menos vivas y, al ser representación y copias, no podemos darles un asentimiento creencial. Esta es la diferencia entre idea y creencia.

En el caso de Ortega hay coincidencia con Hume en la noción de idea, (Mansilla, 2005):

**(...) la idea es pura creación, fabricación de la mente, de ahí que las llame ocurrencias. Por ser producto del juego creador de la mente no poseen el requisito básico para prestarle el asentimiento firme de nuestra fe o creencia. Para Ortega el estrato básico lo constituyen las creencias, originadas en un principio como ideas ante el enfrentamiento con la realidad enigmática, que produjo en el hombre una impresión tan fuerte, que le provocó el instinto creador de ideas, las cuales con el tiempo se fueron consolidando y convirtiéndose en creencias.**

Es decir, Ortega considera la creencia como **“el conjunto de esfuerzos heredados y que son como el capital sobre el que vive (...)”** al cual le asigna un carácter social.

Si bien ambos conciben que idea y creencia pertenecen al campo de las interpretaciones y representaciones de la realidad, para Hume la creencia viene siendo un producto del modo afectivo de concebir una idea, desde luego con origen en la mente. Ortega, por su parte, considera que una idea ha de pasar por un largo proceso para que se convierta en una creencia.

**Se puede decir también, que una idea se encuadra en el campo racional, mientras que la creencia al tener una base de tipo afectivo, requiere de ideas con fuerza, que tienen una génesis en las impresiones y que no necesariamente deben ser confundidas con sentimientos. Por tanto, creencia e idea, están asociadas en planos distintos pero vinculantes.**

En el plano antropológico y psicológico, también se pueden encontrar fundamentos y explicaciones de las creencias, como parte del dinamismo integral humano (Rabade en Mansilla, 2005). Así por ejemplo, la vitalidad es detonadora de la creencia:

**Es un creer no porque me fie de Dios ni porque me obligue a ello razones metafísicas, sino un creer al que me aboca con cierta necesidad, necesidad que puede ser inevitable, mi propio dinamismo psíquico, promovido y alimentado por la experiencia habitual.**

Crear es más que tener una simple idea. Pero una creencia es más que una impresión, pues hay ocasiones en las que el ser humano concibe cosas en las que no cree. La creencia, se reitera, es una idea -creación de la mente-, con vitalidad (hace posible según Ortega, el quehacer vital) de las impresiones que involucra la idea en cuanto ámbito racional, y el sentimiento natural no sometido al entendimiento (Mansilla, 2005). Un elemento que se suma a estas consideraciones desde Hume y Ortega, es que para ambos la creencia es una forma de conocimiento cuya finalidad es darle sentido gnoseológico al mundo externo al sujeto.

Un elemento más, de utilidad en este planteamiento conceptual, relativo a la creencia en Hume y Ortega, es la habitualidad, porque **“la creencia a es una idea que se va abriendo paso en la conciencia colectiva hasta lograr formar un hábito común de interpretación de la realidad”** (Mansilla, 2005). En este sentido, el valor de la creencia como elemento de la cotidianidad de una actividad como la docencia. Es esperable que los y las docentes, mantengan hábitos de interpretación de sus realidades educativas y sobre esa base, operen sus prácticas, es decir, que elaboren marcos conceptuales para interpretar su propia acción educativa, y por lo tanto, cuenten con un sistema de creencias respecto a esa acción.

- 1.2. ***Creencias y valores. Las creencias pueden verse, además, en el ámbito de las valoraciones. Los valores reflejan las maneras ideales de existencia que tienen las personas y recogen también aquello en lo que se cree. Los valores están en ese sentido, incorporados como creencias muy arraigadas en la personalidad del ser humano y en consecuencia, sirven como referentes para mirar el comportamiento. De alguna manera, el conocimiento, las creencias y los valores, influyen la reflexión y el pensamiento. Todos ellos forman parte de una realidad compleja que constituye o se inserta en la dinámica de la acción.***

1.3. *Creencias e inconciencia. Al referirse a que la ciencia es convertida en creencia por una comunidad científica y que por lo tanto fuera de la comunidad científica la ciencia no es más que una creencia, Solía (2005) afirma que las creencias operan también en el ámbito de la inconciencia, razón por la cual, con frecuencia no sabemos plantearlas con claridad. Suma la idea de que "(...) las creencias nos tienen a nosotros, mientras que las ideas las tenemos nosotros a ellas." Es decir, si bien las creencias se instalan en el imaginario social, poseen una base subjetiva en el tanto se realizan en el plano de la inconciencia, idea que también Ortega y Gasset sostiene. De tanto creer que existen y de que son según creemos, no nos hacemos cuestión de ellas, y actuamos casi de manera automática teniéndolas en cuenta (Mansilla, 2005).*

Las creencias tienen también un valor asociado a dos aspectos: uno, las asumimos como verdades aunque no podamos precisar los argumentos de su verdad; dos, porque sobre ellas, se apoya nuestra vida, nuestras interacciones, pensamientos y actuaciones, así como la construcción de muchas de nuestras ideas. Por copia, aprendizaje, costumbre e imposición, las creencias nos proporcionan material para elaborar nuestras reflexiones y críticas, así como nuestras producciones. Por ello, la técnica, la moral, la ciencia, por ejemplo, son construcciones que realizamos sobre la base de nuestras creencias (Solía, 2005).

- 1.4. *Creencias, ideas e ideología. **Algunas ideas, pueden llegar a ser convertidas en creencias al margen de los conocimientos científicos y técnicos. Ellas pueden llegar a justificar las acciones y las formas de vida diaria. Se trata de las ideologías (Solía, 2005), que instaladas en un grupo social en forma de sistema, fundamentan la vida social, la vida cotidiana, enmascara y defiende intereses, de manera consciente o no y permite entender por ejemplo, los fanatismos, las manipulaciones, las imposiciones.***
- 1.5. *Creencias y tradiciones. **Un ámbito para la comprensión de la existencia de las creencias, es el de las tradiciones, en estrecha relación con la idea de habitualidad de Ortega y Hume, a la que se hizo mención en líneas anteriores. En el caso de la docencia, se pueden identificar con claridad las tradiciones docentes que operan en la cultura del grupo. Dentro de estas tradiciones, las creencias educativas de los profesoras y profesoras, matizan los ambientes del aula, las formas como se desarrollan las clases, impregnan las actitudes de los actores y actoras. Al conocimiento de estos aspectos, se le denomina como conocimiento práctico personal en referencia al “(...) cuerpo de convicciones y significados conscientes o inconscientes que surgen a partir de la experiencia, es personal, social, tradicional y se expresa en acciones personales” (Connelly y Clandinin, 1995 en Cataldi y Lage, 2004) y que Elbaz (1995) agrupa en cinco grandes categorías: conocimiento de si mismo, del medio, del contenido a enseñar, del curriculum y conocimiento instruccional. Se trata de un contenido que se organiza desde la experiencia y la filosofía personal y constituye material conceptual con el cual el y la docente estructura su clase.***

Pérez Gómez (1996) por su parte, plantea el conocimiento pedagógico vulgar del docente, que a modo de bagaje, no deja de tener problemas epistemológicos cuando de cambiar se trata.



Al preguntarnos ¿qué saben los docentes acerca de lo que es la docencia? ¿Qué saben los docentes acerca de lo que es ser docente? ¿Qué saben los docentes acerca de los objetivos que se persiguen con el ejercicio docente en la institución y con los métodos generales de la docencia en tanto actividad académica?, estamos indagando el ámbito de las creencias como un recurso de utilidad para mirarlas en relación con el desarrollo científico de la docencia, por una parte, y por otra, para explorar sus ideas sobre cómo es que el docente ha de conducir su propio desarrollo como tal y realizar su docencia en aras de transformarla y apostar por la calidad de la misma desde su comprensión. Es así como se podría proponer que un mejoramiento de la docencia y por lo tanto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pasa por un proceso de cambio del pensamiento de los docentes, tal y como también lo propone Cáceres Mesa y otros (s.f.).

**1.6. Las creencias, los y las docentes, y la costumbre. El hábito, equiparable a la costumbre, y según Hume y Ortega, está en la esencia misma de génesis de la creencia. Por hábito, por costumbre, se crean inferencias causales, de las cuales se nutre una creencia, lo cual nos lleva a esta otra propuesta: “Todas las inferencias sacadas de la experiencia son efecto de la costumbre, no del razonamiento” (Rabade, 1975, en Mansilla, 2005: 5). Las consecuencias para la construcción de la vida social, se centran en el hecho de que la costumbre tiene una fuerza tan grande, que es la reguladora de la sensibilidad y lo que proporciona continuidad a nuestras acciones, con lo cual opera como núcleo aglutinador de la vida social.**

Esta propuesta conceptual, proporciona referentes para ubicar la acción del profesor o la profesora, desde el supuesto de que la actuación del docente, está encarnada en un conjunto de creencias que dinamizan o soportan su trabajo. En este sentido, las creencias que manejen las personas en su trabajo docente, no

son ni más ni menos, que el fundamento de la vida cotidiana institucional y son el basamento de sus criterios de verdad. No identificar este fundamento conceptual, es ignorar la médula donde se puede instalar el cambio o el mejoramiento docente. Por ello también, cualquier cambio o acción que se proponga para potenciarlo o promoverlo, no puede obviar planos que se influyen mutuamente.

Las creencias no siempre son coherentes entre sí. Puede darse contradicción entre ellas. También es posible tener creencias falsas, por lo que es ahí en donde las ideas pueden jugar el papel de medio de falsación. En este ámbito es donde se puede colocar la posibilidad de los procesos de mejoramiento docente.

## **2. Las creencias en la práctica docente**

Al explorar con los docentes sus creencias, se encontró una serie de aspectos que permiten desarrollar un poco más su comprensión, tal y como se describe seguidamente. Algunos aspectos son de carácter general que permiten entender la docencia como parte de la academia. En ese ámbito, y en función de que los y las informantes están en su mayoría en condición de interinazgo, aluden con frecuencia a esa condición y a las limitaciones académicas que se les presenta y desde ahí se puede entender: la lectura que hacen de su ejercicio docente, las limitaciones que encuentran y cómo dirimen aquello que no pueden asumir o cambiar en función de su condición laboral y algunas elaboraciones de su percepción de la práctica docente, que eventualmente, requerirían de mayor fundamentación y reflexión para su mejoramiento.

**2.1. La naturaleza de la academia.** Cuando se alude a la academia, estamos haciendo referencia al desarrollo de las tres funciones esenciales que tiene estatutariamente definida la Universidad: investigación, docencia y acción social. En ese marco, los y las informantes ubican sus representaciones. Por eso el ámbito académico destaca como escenario de la docencia y en ella de su práctica

docente. Otro aspecto que conviene tener presente para aclarar términos, es la idea de docencia y de práctica docente, en el entendido de que la práctica docente la ubicaremos en las acciones propias del desarrollo de un curso y todo lo que ello involucra, mientras que la docencia en su expresión más amplia, cubre otras acciones propias del desarrollo de un plan de estudios. En ese sentido, es que tienen cabida labores vinculadas al desarrollo curricular, consejería al estudiantado y participación en comisiones que la unidad académica proponga o que tienen establecidas.

Hechas estas aclaraciones, encontramos que los y las docentes informantes, tienen una idea de lo que es la academia, tal y como se muestra seguidamente.

**a. Lo que creen los docentes sobre los académicos y sobre la academia en general:** la academia, en tanto totalidad de la vida universitaria en sus expresiones de docencia, investigación y acción social, junto a los procesos de gestión que la hacen posible, no fue explorada abiertamente en la investigación. No obstante, en los discursos se encuentran indicadores que bordean ese imaginario que comprende un conjunto de ideas relacionadas con el ser y hacer universitario, de manera que la práctica docente se percibe incardinada en la docencia y ésta en el contexto universitario. Tampoco se exploró si un docente se siente académico o si un profesor considerado académico se siente sólo profesor, pero se apreciaron expresiones que lo aluden. En otra investigación realizada a mediados de los años noventa en la Universidad de Costa Rica (Venegas, 1996), se identificó la idea, en la Escuela de Física, de que un profesor no necesariamente es un académico y que “ser académico” es superior a ser profesor. Algo semejante se encuentra en una expresión como ésta:

**De hecho una de las lecturas evidencia que en el fondo hay dos tipos de profesionales en la U. Los que tienen derechos (los propietarios), y los que tienen deberes (los interinos). Los primeros gozan de las posibilidades de la investigación, la acción social, los otros tenemos que cubrir todos los espacios docentes. Los primeros son “académicos”, los otros somos a lo sumo “profesores”. (IMF14)**

Asociada a la idea de la academia destinada sólo a quienes tienen acceso y oportunidad a ciertos beneficios especiales como la investigación y la acción social, e incluso los a los beneficios que se derivan en una retribución económica, se dan expresiones que ponen en el tapete de la vida universitaria el tema del interinazgo y su papel en la construcción de la academia:

**En la UCR no todos los profesores trabajamos en igualdad de condiciones. La estructura jerárquica y los reglamentos separan a los que pueden intentar acuerpar la visión U (Docencia-Invest-Ac.Soc), (profesores en propiedad) y los que cubren los demás espacios, garantizando lo anterior. Eso limita el crecimiento y el desarrollo institucional. Cosas positivas no se hacen bajo la premisa (en más de una oportunidad falsa) de que los interinos no están identificados con la institución. Según esto, los interinos deberían sentirse satisfechos de poder ser docentes de la U. Esto es desestimulante y una manipulación del sujeto, amarrado por necesidades económicas, aún así, el compromiso de muchos está por encima de algunos profesores en propiedad. Esta política oculta, no contribuye al desarrollo de un pensamiento y una acción pedagógica de manera científica y calificada. Limita al sujeto al cumplimiento formal del papel docente. Más aún, el interés institucional por la cualificación pocas veces abarca a los interinos, esto implica un progresivo deterioro de la calidad institucional, y una mayor concentración del poder en muy pocos. El ascenso en régimen académico queda para gente con solvencia económica que puedan destinar el tiempo y acciones para lograr movimiento. Para la mayoría de los docentes U esto es ilusorio, por ello se limitan a seguir órdenes de una cátedra o autoridad, para no complicarse la vida, a lo sumo se varían disposiciones, con pinceladas personales para matizar sus cursos y evitar el aburrimiento, sin que esto lleve a romper el status quo definido por los “académicos” y así garantizar una posible continuidad laboral (y salarial) sin que ello lleve a producir cambios en la dirección institucional. (IMF14)**

Los y las profesoras participantes de la investigación, como son docentes del curso de Didáctica Universitaria, en su mayoría son interinas. Esto los pone en situaciones diversas de comprensión e involucramiento en la vida universitaria y por lo tanto, sus comentarios tienen matices diversos respecto a los comentarios y apreciaciones de otros y otras.

La pertenencia a una sede universitaria, se suma como otro elemento que evidencia apreciaciones distintas, así como el campo profesional en el que trabajan como docentes. En ese sentido, hay un amplio abanico de significados de la idea de la “academia” o del ser “académico” como categorías de reflexión. Al respecto se encuentran varios

aspectos. Por ejemplo, la valoración del papel de una dirección y su relación con el o la docente. Una de las personas informantes, dice que desde que era estudiante tuvo buena relación con el director de su unidad académica quien siempre había estado interesado en su desarrollo académico y eso ha influido positivamente en su trabajo como tal (IFOE2). Esto podría considerarse como un indicador a tomar en cuenta en término del mejoramiento docente, toda vez que el liderazgo marca en grado importante, el desarrollo de la unidad académica y desde luego, el desarrollo, compromiso, vinculación y participación del docente en la vida universitaria.

La academia supondría también, procesos institucionales que inserten a los y las docentes en la universidad, como por ejemplo, procesos de inducción, a fin de garantizar una adecuada incorporación docente a la universidad:

**Qué interesante, parece que nadie en la UCR conoce la palabra inducción, ya que no la ponen al servicio ni de los nuevos docentes ni de los estudiantes, ni aun los de primer ingreso. Creo necesario que sea una obligatoriedad de los coordinadores o autoridades docentes administrativas, poner a los docentes al corriente de las normas, reglamentos y todo aquello que atañe al quehacer académico. (IMF16)**

Hay también indicadores referidos a características del docente, identificados desde los y las informantes, en su condición de universitario, como reconocer que el docente ha de poseer algunas calidades profesionales y que algunas escuelas las tienen: **“Esta Escuela ha tenido por lo general a profesores muy buenos pero herméticos”** (IFOE2) o que el docente habría de contar con buenos estudiantes, aspecto que si no se tiene, exigiría de los docentes, algunas características especiales para trabajar con una población con menores condiciones. También se reconoce que los cambios que los y las docentes realicen, provocan reacciones no siempre de aceptación: **“Las personas están acostumbradas a hacer las cosas siempre de una misma manera y al hacer los cambios pues se genera una situación incómoda”** (IFOE2), por lo que introducir procesos de cambio asociados al mejoramiento de la docencia y de la academia en su totalidad, no siempre es una tarea que podría gozar de aceptación en el mismo colectivo universitario.

La academia también se percibe inscrita en una burocracia, que afecta especialmente al docente interino y a la cual algunos docentes miran con particular preocupación:

**Es particularmente obvio en el caso de los interinos, que, por ejemplo, deben preparar cursos en una época en la que no devengan salario y a veces sin la seguridad de llegar a impartir el curso en definitiva – ¡el curso puede estar sujeto a la matrícula-! (IMF20)**

Tal y como se ha documentado, el docente tiene una especie de añoranza por realizar algunas actividades más allá de la docencia como la acción social: **“Realizo trabajo comunal en (...) sobre temas de seguridad.”** (IFOE2). Pero también imposibilidad para lograrlo:

**Muchos interinos con nombramiento permanente o a “destajo”, quieren formar parte más activa, tienen una actitud diferente a la promovida por las cúpulas, desean una mayor participación pero ¿tienen el espacio para lograrlo o tan solo para proponerlo? (IFF15)**

Como se puede apreciar, la idea de la academia universitaria circula por el entramado de variables diversas, como son, la condición de interinazgo o propiedad, la posibilidad de hacer trabajo en acción social e investigación además de la docencia y la participación en la vida universitaria más allá también de dar un curso. Se trata del involucramiento en la vida institucional en igualdad de condiciones y en la búsqueda de la calidad pero en la que los y las interinas sienten brechas con la gente en propiedad.

**b. Lo que creen los docentes que es la docencia.** En la idea de que la academia incluye la docencia junto a las otras funciones, el primer indicador de la academia estaría en la actuación básica del docente como tal. Por ello, el ser responsable de un curso, corresponde al primer escenario de actuación académica, quizá el más primigenio de la vida universitaria y por primigenio, el más fuerte. Aunque parezca simple esta apreciación, tiene unas consecuencias importantes, en las relaciones estudiante - docente, como en los procesos de organización y administración del curso mismo. Las apreciaciones docentes, están

también vinculadas con su experiencia laboral y su involucramiento y condición como universitario o universitaria.

Es evidente que los y las docentes poseen un imaginario sobre la docencia. Ante todo es una actividad, que se expresa en la idea de “dar clase” a partir de un programa que es asignado en el encuadre de un curso.

Docencia es “dar clases”. Es tener a cargo un curso en un plan de estudios, pero podría ser algo más que “dar” un curso. La idea de sumar a la docencia directa en la clase –una actividad en un escenario que concierne a un estudiantado y a un o una docente en torno a una materia o contenido-, una actividad, sea investigación o acción social, está en el lugar de la añoranza sobre todo del interino:

**(...) personalmente esto no ha influido (ser profesor interino) en mi actitud de laborar con el mismo deseo en la institución y aumentar hasta donde me lo permitan mi participación universitaria ya sea en comisiones, labores de investigación y acción social (...) (IMF16)**

La docencia involucra para el o la docente, a otros sujetos que son los estudiantes, al menos un estudiante. En ese sentido, no hay confusión (Fenstermacher. En Wittrock, 1989). Lo que si queda claro es que el docente intuye que la docencia es más que “dar clases” y esto nos confirma que la práctica docente efectivamente, se inscribe en un ámbito más cerrado, como parte de la docencia.

c. Lo que el o la docente entiende que es un curso. Un curso es una “materia”, una “asignatura”, una parte del plan de estudio estructurada en una asignación de horas de clase, con unos créditos que se le han puesto. Es claro que la idea de curso como una modalidad de unidad didáctica (Díaz Barriga, s.f.) no es lo usual. Un curso no es una clase, pero se desarrolla mediante clases. De acuerdo con el autor, una unidad didáctica se expresa en modalidades diversas, como seminarios, cursos, laboratorios, talleres, por ejemplo, pero para los y las informantes, el curso puede ser un laboratorio, un seminario, un taller, práctica dirigida, es decir, actividades que se asumen según la tradición universitaria como teórico - práctico, teórico o práctico.

La tradición universitaria para designar el sentido de un curso, se conjuga con la normativa universitaria, mediante la cual éstos se definen con valores en horas según esas categorías, amén de otras clasificaciones, tales como individual, colegiado, semestral, anual, por ejemplo. Un curso teórico se caracteriza por un desarrollo de contenidos programáticos o temáticos, de

naturaleza abstracta en el cual los principios, leyes, axiomas, prevalecen sobre las acciones prácticas, es decir, ejercicios, experiencias, demostraciones, visitas de campo, por ejemplo, que forman parte de un curso práctico. Cuando un curso posee ambos tipos de actividades, se denomina teórico – práctico.

El curso por otra parte, demanda una “presencialidad del docente”. No se contó con referencias de docentes que estuviesen desarrollando cursos por ejemplo, en el campus virtual, a pesar de contar con la experiencia de la bimodalidad en el curso de Didáctica Universitaria. Este es otro de los aspectos que conviene revisar al interior de la docencia en la Universidad de Costa Rica, pues circulan muchas creencias respecto a la conveniencia, la utilidad, el manejo del tiempo, la frontalidad de los sujetos en clases a distancia, que de modo general se conocen, que pero conviene documentar. El ejercicio de la presencialidad por tantísimos años en la institución universitaria y en la escuela en general, presenta serias resistencias al docente que no visualiza la clase fuera de su control expresado en la confrontación cara a cara, bajo la cual se arguyen todo tipo de justificaciones.

La presencialidad pone al docente en actuación y exige también una presencialidad del estudiante. Pero ésta no es suficiente. El docente cree que el estudiante está ausente de la clase, por la reducida o nula participación que tiene, como se verá más adelante. Pareciera que la participación del estudiante, en el imaginario, define de manera importante la presencia del docente. Es decir, el tema de la participación ante las nuevas tecnologías de la información usadas en la enseñanza, merecerían un trabajo investigativo.

**d. El desarrollo del conocimiento docente.** Mediante la reelaboración y la integración, se construye el conocimiento pedagógico del docente. Este conocimiento es producto de su experiencia vital, por lo que es conocimiento epistemológicamente diferenciado, según el contexto de procedencia. Para Porlán y otros (1997) por ejemplo, una de las características más salientes de este conocimiento es, que los saberes se encuentran aislados en la memoria y son usados en cierto tipo de situaciones particulares del campo profesional. Otro



asunto es cómo lo elabora el o la docente. Aquí es donde interviene la experiencia como tal o la experiencia derivada de su condición de estudiante en otro momento de la vida.

El o la docente da valoración al conocimiento que le produce su práctica docente. Así, la enseñanza no es solamente descifrar contenidos de un programa frente a un auditorio, como lo expresa un informante cuando diserta en un foro virtual sobre el empirismo de la docencia:

**Se reafirma el criterio de que enseñar es transmitir, presentar contenidos, discursar sobre los conocimientos, perdiéndose de vista que incluso el mismo acto de transmitir conocimientos, implica transmitir valores, percepciones del entorno, la interpretación del mismo y la posición que asumimos al respecto, aunque no se sea consciente de ello. (IMF14)**

También el docente reconoce el docente puede elaborar conocimiento cuando su docencia es gratificante. Se inferiría entonces, un conocimiento derivado de ese gusto por lo que hace:

**Hay un cierto gusto que se combina con una serie de circunstancias que hacen que uno se vea de pronto en esto. Es como una lógica de lo que uno ha visto o vivido o lo que le van diciendo las personas con más experiencia. Además los programas dicen más o menos lo que hay que hacer. (IMOE5)**

también de la experiencia que como se ha señalado, es configuradora de aprendizajes. Nótese cómo hay un reconocimiento a lo que las otras personas experimentadas le proporcionan al docente para su ejercicio profesional, así como las orientaciones derivadas de los programas de cursos. En ese sentido, se puede apreciar el valor que tiene la cultura docente instalada en la institución y que marca diferencias entre las unidades académicas.

Fue curioso mirar que ninguna de las personas en esta investigación, aludió al conocimiento que le proporciona a su conocimiento docente, por ejemplo, el curso de Didáctica, la lectura y la participación en actividades académicas.

En todo caso, lo que parece obvio y no es cuestionado, es que el docente posee un conocimiento que está construido de ideas y creencias, que lo acredita para tener a cargo un curso. Importa el conocimiento profesional, el conocimiento o saber que lo faculta para desarrollar “eso” que se ha dado en llamar “curso”. El resto es conocimiento que lo proporciona la cotidianidad del aula, la experiencia en la unidad académica, la misma cultura y en ellas las tradiciones de su escuela. De ahí la importancia del liderazgo de la dirección de una unidad académica, la importancia que juega en la designación de los y las actoras en el escenario universitario, y en él el aula, porque es en este tipo de situaciones donde el docente elabora su conocimiento.

Podemos entonces mirar que, la experticia del docente, en ausencia de procesos institucionalizados para el mejoramiento y de apoyo para su docencia en la universidad, se construye en el hacer diario, desde la clase que asume y desarrolla con su grupo. Aquí podemos afirmar, hay una fuerte convicción sobre el aprendizaje o la construcción del conocimiento pedagógico y docente del profesorado, que la misma universidad refuerza y que se instala en el marco de las ideas, pero también de las creencias y de las representaciones sobre la docencia.

**e. El significado que tienen los docentes acerca de los diferentes tipos de docencia y de docentes que conoce.** Hay conciencia de que la docencia puede hacerse de diferentes maneras. Es como si se dijera que cada docente es una manera de hacer docencia. El reconocimiento de aspectos generales que permitan identificar estilos, sin embargo, no está interiorizado en los y las informantes. Simplemente, se hace una docencia, según la manera de ser de cada docente. Y en eso entra en juego, la vivencia que se tuvo como estudiante: **“Lo que hace en clase, se parece más a lo que recibía en la U, las clases eran**

**expositivas”(IFOE4); “En fin, nuestra etapa de docencia no es sino una prolongación de los ensayos-errores-aciertos que hemos visto como estudiantes; sólo que al otro lado del escritorio” (IMOE5).**

No obstante, parece evidente desde las formas discursivas de los y las informantes, que quien es responsable del estilo de un curso, no es sólo el docente, sino también el estudiante, del cual se espera participación:

**Yo mismo me doy cuenta de que hace falta una mayor participación de los estudiantes en el proceso de construir conocimiento. No veo con buenos ojos que los estudiantes se dedican a tomar apuntes, más que a atender las explicaciones. No me cabe duda de que los métodos que permiten que el estudiante participe en la construcción del conocimiento son más eficaces. Claro está, ello me ocurre en un curso que es muy teórico (...) pues en los cursos de (...) si logro una mayor participación grupal, pues trabajo mucho con casos en clase lo mismo que en los exámenes. (IMOE6)**

La participación del estudiante, se aprecia entonces, como un detonante de que una clase pueda ser diferente, afecte el aprendizaje y marque de alguna manera, el estilo del docente. Esta podría verse como una creencia que está presente. Con frecuencia se dirime la actividad del curso en los estudiantes, tal es el caso de una informante, quien mira a los estudiantes en su clase desde su papel como observadores de una interminable cadena de diapositivas que hace correr frente a un auditorio que ella considera, “mudo”.

Al respecto del tipo de docencia, apreciamos que algunos docentes hacen referencia al constructivismo, lo cual da la idea de que existen docentes que muestran conocimiento en esto y que miran al constructivismo como un método, pero no como una epistemología. Este conocimiento, probablemente en personas con mínima formación pedagógica, proviene de las modas educativas que se deslizan en los discursos docentes y desde los cuales el profesorado, se apropia de una semántica pocas veces clara y muchas veces contradictoria e incompleta. Quizá, este es uno de los aspectos que mejor define el panorama para

proporcionar a los docentes, espacios para el mejoramiento pedagógico que incluya formación teórica pertinente que les clarifique posiciones y actuaciones. Lo que si parece ser claro es que el conocimiento docente se inscribe en el campo experiencial fundamentalmente.

**f. La categoría docente.** Otra creencia importante que emana de la información recolectada, es lo que podríamos llamar, la categoría docente, en clara alusión a la condición que adquiere una persona al ser un profesional contratado por la Universidad, pero que desarrolla una actividad particular sobre su profesión: la de enseñante. Se ha hecho referencia a una serie de apreciaciones relativas a la condición docente, en este caso haremos se hará a la condición del docente en su vínculo con el estudiante. Porque un docente lo es en término de un conjunto de personas –estudiantes- a quienes enseña aspectos de un saber. En el caso de la Universidad, saberes de un campo profesional.

El vínculo con el estudiante, es fundamental entonces, para entender las creencias que se tienen respecto al papel que juega el o la docente, además de enseñante de un campo disciplinario. Por ejemplo, en la idea de que **“Para la Universidad, uno es un docente más, pero para muchos estudiantes, muchas veces, uno puede ser la diferencia entre continuar o desvanecerse”** (IMF14), un docente, se reconoce como una persona que “influencia”, aspecto que denota la dimensión ética que estructura el acto de intervención por medio de la enseñanza.

Pero también, la categoría docente, tiene que ver con la autopercepción: **“(…) muchos de los que nos dedicamos a la docencia lo hacemos porque definitivamente nos gusta y no por el salario o los beneficios que esta ofrece.”** (FF21), aunque para uno de los informantes, sólo existen personas que hacen docencia y por lo tanto no podría hablarse de docentes:

**Es claro que no existe nada que se pueda llamar “el” docente universitario. Lo que hay son distintas personas, con distintas habilidades, que a su vez ejercen la docencia de muy diversas maneras. (...) personas sustancialmente diferentes, con habilidades, formación y visiones de mundo también muy desiguales. (IMF7)**

La reflexión sobre la categoría docente, muestra también en el conjunto de representaciones que tiene el o la docente, los prejuicios que pueden tenerse sobre el estudiante, aspecto que parece fundamentar la idea propuesta de que el cambio esperado por el o la docente, se debe realizar desde el estudiante, no desde el o la profesora:

**Lidiar con estudiantes evidentemente incompetentes en el manejo de conceptos y categorías básicas propias del pensamiento abstracto. Esta falencia puede tener muchísimas causas: desde una formación escolar precaria y deficiente hasta un sistema de enseñanza memorístico y repetitivo. (...) Muchos estudiantes “avanzados” en la carrera (para no mencionar a estudiantes de maestría o de doctorado) no tienen la menor idea en el uso de la gramática y mucho menos de la sintaxis de nuestro idioma. Errores ortográficos gruesos, uso inapropiado de los signos de puntuación, desconocimiento de las reglas elementales de sintaxis, ignorancia de lo que es una oración principal y una relativa, son algunos de los vicios comunes que presenta nuestro estudiantado. (IMF7)**

Este tipo de comentarios es frecuente en el discurso educativo cuando se trata de mostrar que los problemas pedagógicos son relativos y responden también a los estudiantes, no sólo al profesor. Independientemente del nivel de verdad que puede tener el contenido de la afirmación, nótese cómo se desplaza el tema de la actuación pedagógica del docente que habría de responder también a la enseñanza de aquellos aspectos que se presentan como debilidades o por lo menos dirigirlos a quien corresponda, a los estudiantes. Al respecto, el apartado siguiente también está vinculado con las creencias sobre los estudiantes, como se podrá ver seguidamente: **“Si el estudiante participa, aprende”** (IFOE3), de manera que la responsabilidad es de él o ella, o

**(...) con mucha frecuencia omitimos mencionar ciertas cosas que resultan espinosas, como es la mala formación de los estudiantes que nos llegan, los cuales han tenido una pobre formación secundaria (que muchas veces se limita a la “información”), (...)** (IMOE4)

**(...) son pocos los estudiantes que cuando ingresan a la UCR, vienen listos para rendir adecuadamente, sin embargo, puede ser**

sorprendente los avances que se pueden observar si el estudiante logra ubicarse en una carrera de su agrado y si los profesores que le corresponden asumen un rol formativo y consistente en cuanto a brindar los apoyos necesario sin necesidad de caer en el paternalismo. (IFF21)

**g. Lo que opinan los docentes acerca de los procesos de mejoramiento docente como parte de procesos de profesionalización.** Si los problemas son de los estudiantes, no es de extrañar que un docente piense: **“Para mi resulta relativamente claro, que contra estos “males” (dificultades)<sup>8</sup> es poco lo que puede hacer la didáctica universitaria”** (IMF7). Sin embargo, como se apuntó anteriormente, hay quienes reclaman de la Universidad, al menos, procesos de inducción. En el desarrollo del curso de Didáctica Universitaria, se aprecia en los y las docentes, intereses diversos sobre la posibilidad de contar acciones continuadas y diversas de apoyo al docente. Si bien es cierto que cuando el profesorado matricula el curso, lo hace más por completar un requisito, conforme avanza en él, tienen la oportunidad de intercambiar y socializar sus experiencias docentes, y es entonces cuando comienzan a valorar posibilidades de mejoramiento pedagógico continuado y los casos de pesimismo son los menos, como el que se ilustró anteriormente.

Pero mejorar la docencia es más una idea, racionalmente construida, que una creencia. Se construye racionalmente a partir de la vivencia en el curso o de otras experiencias docentes, pero no es producto de un sentimiento.

(...) dejando de lado Internet, multimedia y otros, quiero referirme a la formación de los nuevos docentes de la universidad, personalmente siento que nos confieren una responsabilidad muy grande e importante pero no nos brindan la debida orientación al respecto, dicha preparación la debemos de llevar a cabo en forma individual, en el mejor de los casos y aún no sabiendo de antemano si es lo correcto o no, esperando que el curso de los aportes necesarios para los futuros profesionales, siendo éste, me parece, el objetivo central de la docencia universitaria. (IFF23)

(...) el problema que se presenta en algunos casos es el investigador que se ve obligado a improvisar (prueba-error como lo mencionó alguien más) ya que carece de la formación necesaria

---

<sup>8</sup> El texto en paréntesis no es del informante.

**para ser docente. Afortunadamente en muchos casos, las personas que han recibido una formación en ciencia básica, tienen la motivación necesaria para mejorarse como docentes y buscar la forma más adecuada de transmitir conocimientos y fomentar la curiosidad y análisis en los estudiantes. (IFF24)**

Las teorías y creencias del docente sobre las relaciones educativas, definen el grado de calidez y el tipo de orientación de las interacciones en el aula. La percepción que tiene el docente del estudiante, de sus características, por ejemplo, si son cumplidos en sus tareas, si son muy buenos en el aprendizaje, dan lugar a diferentes expectativas por parte del docente y a formas de comportamiento interactivo entre el docente y el estudiante y eso se traduce en niveles diferentes de aprendizaje motivación y auto concepto (Rosales, 2000).

**h. La influencia que hay de la cultura de la unidad académica en las creencias e ideas de lo que es la docencia.** Podemos afirmar que en esta investigación no se apreció explícitamente desde el discurso, las variantes que introduce la pertenencia a un determinado colectivo docente, por ejemplo, a una escuela o unidad académica particular. Tampoco se encontraron referencias en los y las docentes respecto a formas particulares de concebir la docencia en sus unidades académicas que los identifiquen conscientemente como parte de una u otra escuela, con excepción de una informante respecto a una escuela de artes: **“Los profesores en el campo artístico nos encontramos con grandes contratiempos para poder “meter” el arte en un programa y en un examen.”** (IFF22). Otra persona hizo alusión a que **“ (...) no podemos generalizar las condiciones a las que cada uno de nosotros se enfrenta en sus diferentes unidades académicas (...)”** (IFOE2), en un claro reconocimiento a que efectivamente hay diferencias y probablemente sea más una creencia que una idea, en el tanto, revela sentimientos pero no necesariamente conocimiento.

Sin embargo, al observar las prácticas de los y las informantes, fue posible mirar algunas diferencias desde las mismas ideas que las investigadoras poseen construidas desde su experiencia e investigación. Así, en las clases del área de derecho, se apreció un predominio del discurso oral en donde las explicaciones y

la lectura de textos, privilegian el desarrollo de las lecciones, mientras que en el caso de odontología, el empleo del material icónico, esta vez mediante diapositivas, procura ser demostrativo del contenido. En el caso de clases de idiomas, se apreció mayor interacción del docente – estudiante por la misma naturaleza del contenido que se enseña. Por lo tanto, estamos ante tradiciones formativas que se vierten en las formas de asumir la práctica docente, y que de alguna manera están revelando las ideas y creencias maneja la población docente y probablemente estudiantil: **“La tradición con la que se aprendió, heredada, es buena y funciona”** (IFOE1). Podría ser interesante indagar, qué piensan los estudiantes acerca de cómo deben enseñar los y las docentes, y si ellos están reflejando también los estereotipos propios de las unidades académicas de las carreras en las que están, respecto a la docencia y al papel y formas de enseñar de los docentes.

## **2.2. Naturaleza de la práctica docente**

**a. Creencias sobre la práctica y sus relaciones con la teoría.** La práctica y la teoría son un binomio indisoluto, que opera en el discurso de maneras vinculadas. El reconocimiento a que existe la teoría, es una clara referencia a la práctica. La práctica se asoma como la acción, aquello que demanda “hacer”. En el caso de los y las docentes, un curso práctico les demanda preparar trabajo para el estudiante, demanda la participación del grupo, ejercicios, laboratorios, acciones que disminuyen su papel de expositor, a asesor, a acompañante en el proceso de aprendizaje. Para algunos docentes, un curso puede ser más práctico que otro, pero se trata de una práctica para la que se debe tener una teoría, quizá una comprensión de ideas, principios, conceptos: **“Este curso es de pura práctica. El que no entendió no sale adelante.”** (IFOE3). Esta creencia tiende a ser más idea, al racionalizarse:

**Hacer práctica es que el estudiante entienda la materia y la aplique. Práctica es hacer ejercicios, tareas, quises, hacer lecturas obligatorias. Hacer práctica sobre casos relacionados con cada uno de los temas y considero que es la práctica con ejemplos en clase y de tarea lo que ayuda a la comprensión definitiva del tema. (IFC9)**



Pero la práctica también puede ser diferente según se trata del tipo de curso: **“En Ingeniería es hacer, primero la teoría y luego las aplicaciones”** (IFMOE1) lo mismo la teoría, referida sobre todo a los niveles conceptuales y explicativos: **“(…) un mismo curso tiene experiencias distintas y consecuentemente se pueden construir referentes explicativos diferentes con los estudiantes”** (IMF20). En algunos casos, la práctica se da, pero no se revisa, no se hacen comentarios de las prácticas asignadas en clase, **“(…) porque no da tiempo”** (IFOE3).

**b. Toma de decisiones prácticas: porqué hacen lo que hacen.** Las tradiciones formativas y no las formaciones intencionalmente diseñadas, operan como dinamizadores de las prácticas docentes en general y como orientadoras de la acción en el modo particular de desarrollar un curso. Adicionalmente, se matizan de las modas, de las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje que circulan en el medio y del bagaje de conocimientos del docente. Todo ello opera en la acción docente desde un marco creencial que se configura en cada persona. Por eso es importante en la comprensión de las prácticas, el reconocimiento de las tradiciones formativas, en especial cuando los y las docentes son contratados sin una formación específica en el ámbito pedagógico. En esos casos, se legitiman las tradiciones formativas de las universidades, porque se asume que basta que la persona profesional contratada, tenga dominio de un saber, para que lo pueda enseñar. En ese sentido, el o la docente, que asume la docencia con este referencial, legitima aquello en lo que él o ella cree que es adecuado para enseñar, aquellas formas con las cuales aprendió desde su condición de estudiante. El marco de referencia en el que inscriben sus creencias docentes, por lo tanto, se resuelve en lo que individualmente considere que es “bueno” o “no tan bueno”, “adecuado” o no adecuado”. Notemos entonces que hay lo que podríamos llamar una “axiología de la práctica docente”, construida en la totalidad de la cultura pedagógica que orienta la acción y la justifica, pero que a la vez la define.

El ámbito experiencial cobra una fuerza importante para el o la docente en su práctica. Como se ha visto, lo que ha aprendido como estudiante es expresado en un conjunto de referencias a lo que hacen como docentes en una clase. Cuando se exploró lo que hacen, la seguridad con la que muestran su práctica, deja evidencia de ello. El estudiante es un buen instrumento para decidir si lo que hace es lo que debe hacer: **“Exponer, que es lo que estudiante espera”** (IMO5). Si el o la docente encuentra que el estudiante aprendió, lo que se hizo, estuvo bien y le da satisfacción. Es probable que eso refuerce su actuación docente:

**Quando mis estudiantes logran relacionar el nuevo aprendizaje con aspectos de la vida cotidiana, me siento satisfecha o cuando un estudiante se me acerca y me dice, ahora sé para qué me sirve esto que estoy estudiando, ahí siento que la misión está cumplida.** (IFC10)

También, la actuación docente, abarca otros ámbitos más allá de los referidos al contenido propio de un curso:

**En general lo que interesaría sería desarrollar estrategias y consejos para esas situaciones “especiales” y “situaciones límite” y que en definitiva, no importa como se les denomine (desde problemas emocionales hasta cuestiones de “discapacidad”) influyen en el aprendizaje no solo del estudiante en cuestión sino del grupo, pues habría que considerar la situación no desde el plano meramente individual sino del colectivo.** (IMF20)

Existe también en el o la docente la idea de que compartir con el estudiante es parte de lo que debe hacer, sobre todo porque el o la docente es quien tiene el conocimiento. Aquí se encuentra una especie de contradicción. No se trata de que el profesor comparta, se trata de hacer lo que debe hacer según lo contratado y eso incluye su experticia en el campo. Pareciera que compartir es parte de una especie de “extra” que el docente da al estudiante y no lo que le corresponde por el trabajo para el cual se le contrata: **“Porque trato de compartir mis conocimientos con los estudiantes de manera que ellos tengan un criterio cuando vayan a trabajar”** (IFOE3).

En otra vertiente, está el hacer en la docencia, lo que se hace porque hay una demanda curricular: **“Porque forma parte de un currículo que hay que cumplir dentro de mi labor como docente”** (IFOE3).

Como vemos, la actuación docente se dirime en un continuo que incluye desde los imaginarios contruidos de lo que debe hacer o no un docente porque es lo adecuado, lo aprendido, lo esperable, lo mandado, lo estipulado, lo que conviene hacer, hasta aquello que está legitimado por tradición.

**2.3. Papel de las tecnologías de la información y la comunicación y otras tecnologías en la práctica docente.** Este tema está prácticamente ausente en el discurso docente y en la práctica. El empleo de proyecciones de diapositivas en las clases, su abuso en algunos casos, como sucede con las presentaciones en aplicaciones del tipo power point, no aparece como un tema que cuestione al docente sobre su uso. Su ausencia es de alguna manera una presencia, sobre todo en esta época en la que la tecnología en la docencia es una tarea importante. Al estar prácticamente ausente, se ofrece como una tarea pendiente, en la que hay mucho por hacer.

Pero hay otros recursos que se mantienen con predominio. Para muchos de los y las docentes, **“recursos son libros”** (IFOE3), **“El texto es el que mediatiza la relación profesor estudiante”** (IMOE4) o infraestructura, en clara alusión a laboratorios con acceso a Internet:

**Hay que agregar que no se cuenta con la infraestructura, ya que el uso de multimedia, Internet y otros medios no son accesibles para todos los cursos, los perfiles de las carreras no están bien definidos o no se ajustan a las demandas sociales más recientes, muchos de los programas no se han revisado en años y definitivamente las necesidades y condiciones son otras y por lo general se desconoce la totalidad de recursos que la Universidad posee y por ello el esfuerzo de mejoramiento es individual y el impacto de las acciones es muy limitado.** (IFOE1)

**La falta de infraestructura se soluciona en parte compartiendo los pocos recursos y con imaginación: mucho del trabajo se puede hacer por Internet y allí el espacio para la creatividad es ilimitado y sobre todo muy barato. (IFOE1)**

También el o la docente, en muchos casos, recurre a sus propios recursos para desarrollar la clase: **“Escaneo las imágenes que uso”** (IFOE3), que puede entenderse como parte de su propio procesos de producción docente, y no tendría que verse necesariamente como una tarea para la cual no se le contrató. En ese sentido, la experiencia nos dice que muchas veces los y las docentes consideran que para esas tareas requieren de asistentes, lo cual no es necesariamente determinante.

### **3. Conclusiones**

Varias ideas finalmente se pueden dejar formuladas en el ámbito de las creencias que manejan los y las docentes en sus prácticas como profesores y profesoras. Éstas se resumen seguidamente:

1. Existe efectivamente un marco creencial que orienta las prácticas del profesorado universitario que participó en esta investigación, en torno a diferentes aspectos de su ejercicio docente. Este marco da referencia a su actuación, revelando por una parte, la conjugación de su experticia, su bagaje cultural, sus ideas y sentimientos, así como las tradiciones que operan en el imaginario muchas veces inconsciente. Ese marco referencial es mucho más dominante, que el deficitario marco pedagógico que pudiera estar instituido.
2. La práctica docente, se reconoce imbuida en la academia universitaria, en la que los y las docentes, que se encuentran en el Sistema de Régimen Académico y de Servicio Docente, mantienen condiciones y privilegios para realizar la academia, no así para quienes se encuentran en condiciones laborales de interinato. Por lo tanto, y quizá por la misma condición de los y las profesoras participantes del estudio, como interinos, reconocen la existencia de al menos dos tipos de profesionales: los que pueden hacer

academia y los que no y en ese sentido quienes tienen mejores o peores condiciones de trabajo, acceso y oportunidad laboral.

3. Los y las docentes interinas en el estudio, mostraron creencias de su identificación con la Universidad, independientemente de su condición en el Sistema de Régimen Académico. Se trata de una creencia en la que prevalece más el sentimiento y deseo de identificación universitaria, que la idea racionalmente construida de ser parte de una institución. En este mismo sentido, hay docentes que piensan que quienes no son interinos “creen” que una persona interina habría de sentirse satisfecha solamente por el hecho de ser docente universitaria. Ello revela la idea del estatus que se maneja pero también, el reclamo por la permanencia de una condición excluyente. Al respecto, se puso en evidencia, que el interés institucional por la cualificación pocas veces alcanza al docente interino y que el ascenso en el Sistema de Régimen Académico, queda para gente con solvencia económica.
4. La idea de práctica y de teoría que se devela desde los discursos y las clases observadas, da evidencia de la acción como elemento constitutivo de la práctica y de la abstracción como factor determinante de la teoría. El vínculo entre las dos, queda establecido en el empleo mismo de los términos. Cuando se “practica” en la clase –ejercicios, casos, problemas– se trata de la práctica y esta idea hace denotación en expresiones como “acciones que debe hacer el estudiante”, reduciendo el papel del docente a la supervisión o conducción de esa acción. Cuando el docente realiza el acto comunicativo, en el cual expone, dicta, discurre, está en la teoría. El ideal es que el estudiante aplique en la práctica lo que el docente dice por la teoría. En ese momento, se asume que el estudiante ha aprendido y el profesor o profesora, ha de sentirse satisfecha.
5. Aunque no se puso en evidencia de manera explícita en los discursos docentes, la influencia de la cultura pedagógica de las unidades académicas de procedencia, se aprecian indicadores que permiten inferir que la procedencia del docente, da cuenta de algunas tradiciones

formativas, que no obstante, no se exploraron y que podrían ser objeto de estudiar en otro momento.

6. La práctica docente, se concibe inserta en la trama universitaria. Es solo una parte de la docencia y por lo tanto, solo una parte de la académica. El ejercicio docente, discurre en el amplio abanico de la tradición, la intuición, la creencia, los estereotipos y los estilos personales de cada quien.
7. El empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación en las prácticas docentes, es bastante reducido. Prevalecen los recursos convencionales como libros de textos, lo cual tampoco excluye el uso de recursos de Internet. Al respecto, se asocia como recurso e infraestructura, los laboratorios como recursos didácticos, pero la observación no dio cuenta de su uso.
8. Existe una clara idea de que la práctica docente, requiere de mejoramiento intencionado en el ámbito pedagógico y que la institución universitaria estaría obligada a ofrecerla, dejando de privilegiar a los académicos en Régimen Académico, quienes efectivamente se ven favorecidos de otra condición.
9. Finalmente, se puede apuntar que en la condición humana, el ejercicio docente, da cuenta de unas creencias que operan en las acciones humanas en general y específicas al interior de una profesión, y que cualquier proceso de profesionalización, habría de develar ese marco referencial como base o punto de partida.

## Capítulo 5

# LA TEORÍA DE LA PRÁCTICA

### 1. Un escenario de partida: el curso de Didáctica Universitaria

**El curso de Didáctica Universitaria, es ofrecido por la Universidad de Costa Rica desde 1975, a los y las docentes que ingresan al Sistema de Régimen Académico y de Servicio Docente, de acuerdo con lo que su Reglamento establece en el artículo 10. La Escuela de Formación Docente de la Facultad de Educación, mediante su Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN), ofrece el curso a la comunidad universitaria docente, aunque en algunos momentos, se han recibido a administrativos interesados en la docencia. Este se ha desarrollado desde diversos enfoques, tendencias y modalidades a lo largo de su historia. Está a cargo de docentes cuya formación profesional es diversa, así como su experiencia y posición teórica e ideológica y como tal, el curso se matiza de esas concepciones y se orienta, con la base de una propuesta programática desde la cual cada docente a cargo de un curso, le da su propia caracterización. En términos generales, los objetivos que se persiguen, procuran que el participante en el curso, se apropie conceptualmente de los principios didácticos fundamentales para iniciar su comprensión**

**de la didáctica universitaria. Al respecto, interesa que los aspectos relativos a los sujetos en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, al proceso didáctico y al contexto de la docencia universitaria, tengan un sentido más claro para ser comprendidos y asumidos en su ejercicio docente.**

Durante 16 semanas los y las participantes del curso, tienen la oportunidad de socializar experiencias laborales en el campo de la docencia universitaria, conocer otras vivencias de colegas universitarios, analizar el contexto de su ejercicio laboral y acercarse de manera gradual y sostenida, a la revisión conceptual de la didáctica universitaria. A la vez, revisar su propia actuación didáctica; todo ello en el concierto de un método que problematiza los temas esenciales de la didáctica.

Como iniciación a la docencia universitaria, el curso no proporciona la totalidad de una formación pedagógica ni siquiera didáctica general, pero a modo de inducción a la docencia, constituye, un ejercicio valioso que abre otras posibilidades al docente, para valorar la conveniencia de mejorar sus competencias para la docencia.

Otras experiencias de apoyo docente, han permitido al DEDUN apoyar procesos de mejoramiento pedagógico, y con ellos, abrir vías de comprensión del ejercicio docente en la Universidad de Costa Rica, principalmente. Asesorías a grupos de docentes universitarios, proyectos de investigación relativos a la docencia y el desarrollo de cursos, así como la realización de actividades de intercambio de experiencias en el campo de la docencia universitaria nacional e internacional (simposios, congresos, jornadas de reflexión, conferencias, paneles, mesas redondas, entre otras), han proporcionado conocimiento que se procura ampliar, orientado a dar una base teórica de utilidad para el trabajo que realiza el DEDUN en la Universidad de Costa Rica. Es en este espíritu que se propuso la investigación, esta vez partiendo de un acercamiento a un grupo de docentes y de la observación de su trabajo.



Por otra parte, la revisión de la literatura, ofrece valiosos recursos conceptuales para dar un contexto teórico al acercamiento investigativo y la reafirmación de las intenciones que se propusieron en la investigación, así como contexto para analizar los resultados obtenidos. En la investigación se tuvo claridad de que para profundizar la temática objeto de investigación, se hace necesario analizar comparativamente, grupos de docentes por área o campo de conocimiento, de manera que se puedan identificar variaciones según factores diversos, como experticia del docente, años de servicio docente, naturaleza del curso, por ejemplo. Este por lo tanto, es el primero de una serie de grados de investigación que permitirán una mayor comprensión de las prácticas docentes del profesorado universitario en la Universidad de Costa Rica.

## **2. Pensar la didáctica**

**2.1. Hacia la comprensión de la didáctica.** Puede afirmarse que la didáctica universitaria se singulariza en el espacio construido por estudiantes y docentes y posibilita la reflexión sistemática sobre la práctica personal, la de otros en el ámbito institucional, a la luz de enfoques, principios teóricos e inter formaciones propias de la disciplina (Lucarelli, 2000). Al hablar de didáctica estamos hablando de teoría y práctica.

La didáctica se ocupa de la teoría y la práctica de la enseñanza. Con frecuencia, teoría y práctica constituyen un binomio disociado cuando se trata de dialogarlo, pero operan totalmente amalgamados en el ejercicio docente. La enseñanza tiene la particular condición de ser acción que implica interacciones de sujetos, por lo que referirla como práctica, no resulta nada difícil, pero asumirla como teórica, es más complicado. No obstante, la enseñanza está soportada sobre un conjunto de principios teóricos que otorga fundamentación científica a la actuación, estrechamente asociado a tres elementos: los sujetos del aprendizaje y la enseñanza, el contenido y la metodología. Estos no deben verse como campos separados, que funcionan en tiempos diferentes. Este es uno de los problemas importantes cuando se trata de teoría y práctica asociadas e interactuantes.

Los tres elementos, están indisolublemente concertados. Pensar a los sujetos, al contenido o al método y actuar con y como sujeto, sobre un contenido y desde un método, sin embargo, no son dos momentos simultáneos. Con frecuencia se actúa y poco se piensa la actuación. Por eso, es posible hablar de práctica y de teoría para efectos de analizarlas por separados.

La didáctica forma parte de un proceso que toca la transmisión, la acumulación, la transformación de los saberes y la información. Por lo tanto, desde la didáctica se confronta un campo disciplinar siempre con posibilidad de ser reinterpretado. Por medio de la didáctica entonces, es posible no sólo la reinterpretación, sino la mejora y la constante búsqueda de la completud del hacer docente en un campo disciplinar. Pero cuando un o una docente, no se hace consciente del proceso didáctico, porque no lo reflexiona, y se mantiene en las prácticas convencionales basadas en lógicas transmisores y explicativas, sin que el o la estudiante, pueda participar activamente en la construcción y apropiación de los saberes, no se logra construir una base pedagógica para la comprensión de su realidad docente. Al respecto, la didáctica del docente no logra insertarse en una docencia transformadora. De ahí la importancia de que los procesos de enseñanza sean mejorados a partir de la comprensión didáctica que realice el o la docente.

El acercamiento a la didáctica coloca al docente frente a otros factores, en especial frente a los estudiantes. Lo que finalmente interesa en términos de la enseñanza -objeto de estudio de la didáctica-, es el aprendizaje –en término de las transformaciones- de los estudiantes. Ello sugiere una actuación docente, orientada didácticamente, una actuación en la que el docente asume el contenido, superando las lógicas transmisoras de información, de manera que el estudiante, pueda efectivamente apropiarse de la información o construir conocimiento y no sólo retenerla por simple memoria. La memoria está involucrada como un recurso pero no es el único ni el fin del aprendizaje. La idea es que con ello, el o la docente logre procesos de cambio tanto de su enseñanza como de los

estudiantes.

**2.2. La didáctica y la investigación.** La didáctica no es un asunto de métodos o de conjuntos de técnicas para la enseñanza. En la práctica docente, la didáctica constituye la expresión de la enseñanza del docente en el aula o escenario<sup>9</sup>. Como expresión puede ser objeto de reflexión y por lo tanto, abre la vía para que quien la realiza, pueda llevar a cabo también un proceso investigativo, dirigido a comprenderla y transformarla. El análisis de la práctica docente por parte del propio docente, requiere ubicarse en su experiencia como tal, con algunas herramientas por lo menos de tipo metodológico para apuntar a identificar los planteamientos conceptuales que subyacen a su propia práctica. Sólo de esa manera, es posible identificar el conocimiento didáctico que maneja y apuntar a la transformación de la práctica. Adicionalmente, el dominio del saber que enseña el o la docente, instaura la posibilidad de una didáctica y se convierte en un elemento esencial en la comprensión de la práctica y por lo tanto de su didáctica. Finalmente la relación del docente con el estudiante está mediada por el saber y la actuación de los sujetos involucrados. Las decisiones que tome el docente en relación con los sujetos, define en alto grado el comportamiento de estos (Rosales, 2000). De ahí la importancia del tema de la didáctica construida mediante los procesos investigativos que aportan a la comprensión de la docencia de la que forma parte.

**2.3. Las preguntas didácticas.** ¿Quién es el sujeto que aprende?; ¿cómo se dialoga con el estudiante?; ¿para qué se dialoga con el estudiante?; ¿cuáles son las acciones a emprender para que el estudiante aprenda?; ¿cuáles son los compromisos que se asumen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?; ¿cuáles son los conocimientos psicológicos, pedagógicos y sociológicos que se

---

<sup>9</sup> El término aula podría provocar la imagen de espacio cerrado, una habitación con un mobiliario por lo general constituido por mesas, sillas y pizarrón. No obstante, se hace la aclaración de que la palabra aula, es solo el lugar donde el docente actúa con el estudiante, con lo cual la gama que se abre es enorme en posibilidades, incluyendo los espacios virtuales.

incluyen en el ámbito didáctico? Este conjunto de preguntas resumen una posición didáctica centrada en el estudiante como sujeto de transformación educativa y establece la categoría práctica docente, con nuevos referentes. El tipo de preguntas que se formulen relacionadas con la enseñanza, devela la concepción o el enfoque educativo que subyace en la práctica docente. Y esto es de vital importancia, porque finalmente, la concepción de persona, de saber, de método que se maneje, responde a esas orientaciones de base filosófica que están en la base de los planteamientos educativos y que luego se traducen en las prácticas docentes. Por lo tanto, es posible que encontremos diferentes orientaciones filosóficas y en consecuencia diferentes orientaciones educativas. Las prácticas docentes, en tanto manifestaciones de estos idearios conceptuales, dan la diversidad didáctica. Si el docente o la docente, no considera la posibilidad de explorar y aclarar su posición teórica, es difícil que se profesionalice su práctica y por lo tanto, difícil que se transforme. Aclarar su posición teórica le lleva a identificar sus principios filosóficos y educativos.

**2.4. Los modelos históricos de estudio de la didáctica.** La didáctica surge formalmente en el siglo XVII y su desarrollo comprende las dimensiones sociológicas y técnicas pedagógicas, que permiten entender las demandas sociales al campo educativo, así como la respuesta de la educación a la sociedad a lo largo de la historia. Las posiciones ideológicas que tienen los y las estudiosas de la educación, matizan desde luego las interpretaciones que se han dado a las concepciones didácticas. El punto de partida -si es la formación o si es el aprendizaje-, ofrece distintas explicaciones. Desde luego, que los desarrollos conceptuales de los que se echa mano, contribuyen a develar diferentes asuntos. Si por ejemplo, se parte de enfoques etnográficos, es posible que sean los asuntos sociológicos los que mejor se descubran, o por lo menos, los que pueden tener mejores expresiones desde los procesos de interpretación. Temas como el lenguaje, la orientación del poder, la configuración de los grupos, la manera de dirimir los conflictos, la motivación grupal, están en la base de la comprensión de la enseñanza. Si los acercamientos investigativos se centran en teorías

psicológicas, se pondrá atención a los temas del aprendizaje individual y/o social, el desarrollo cognitivo, el comportamiento, la motivación, las interacciones y sus repercusiones en la individualidad, por ejemplo. Enfoques sociopolíticos darán prioridad al grupo y al poder y el aula se asumirá como espacio de conflicto, en el que se dirime el poder. De esta manera, la investigación ha aportado a la comprensión de la didáctica.

Como uno de los aportes más significativos para el estudio de la didáctica, se ha seguido el enfoque de la investigación del docente sobre su propia práctica, el cual procura llevarle mediante procesos reflexivos y analíticos, a la comprensión de su trabajo, a la identificación de todos aquellos aspectos que están involucrados en la tarea docente, pero sobre todo, a su comprensión. No basta la identificación. Es necesaria la comprensión.

**2.5. El estatuto epistemológico de la didáctica.** Se construye desde las perspectivas que se asuman para conocer. En este sentido, las tres orientaciones reconocidas por múltiples actores son: a) la concepción instrumental de la didáctica, mediante la cual se puede hablar de la identificación de los aspectos que se expresan en el aula desde relaciones causales, por lo que el modelo explicativo estaría construido con la base de un sistema de proposiciones, predicciones e inferencias. La didáctica se nutre de una visión fragmentada de lo que acontece en el aula y por lo tanto, las acciones que se proponen de actuación docente, responden a diseños predeterminados, intervenciones prediseñadas, selección de técnicas y definición de recursos para el logro de aprendizajes previamente definidos. b) Mediante enfoques de tipo interpretativo, la comprensión de las relaciones que se dan en el espacio de aula, se apunta a una interpretación social de la didáctica mediante modelos de explicación multifactorial. Desde acercamientos cualitativos, las interpretaciones de las personas –sujetos de la enseñanza y del aprendizaje- cobran particular importancia en la comprensión. c) También hay enfoques que miran o consideran a la enseñanza –en tanto objeto de estudio-, como una práctica, por lo que se asume a la didáctica como un ámbito teórico práctico de la enseñanza con una orientación dialéctica de la actuaciones

de los sujetos involucrados. La explicación y la comprensión de la enseñanza, juegan como ejes del modelo investigativo de la didáctica.

Para desarrollar algunas ideas relacionadas con el aspecto epistemológico de la didáctica, podemos partir de tres premisas teóricas, que sirven como plataforma de referencia para la intención propuesta.

- a. La didáctica posee como objeto de estudio, los procesos de la enseñanza y los procesos del aprendizaje. Entiéndase que no se trata de una relación subordinada del aprendizaje por la enseñanza, sino de procesos interactuantes.
- b. La didáctica es aquella disciplina que explica los procesos de la enseñanza y del aprendizaje para proponer su realización. Desde esta proposición, la didáctica contiene dos dimensiones: la explicativa y la normativa, en el tanto orienta para la acción. De allí la importancia del aspecto epistemológico de la didáctica, que plantea el problema de aclarar lo que constituye una explicación eminentemente didáctica y no una explicación sustentada en otras disciplinas como la psicología o la sociología. Hacerlo, significaría pervertir lo didáctico por fundamentos de otras disciplinas. O bien, derivar métodos de investigación para estudiar fenómenos educativos que se traducen posteriormente en aplicaciones tecnológicas, con la ayuda de otras ciencias sociales. Servirse de otras disciplinas en la construcción de lo didáctico, no significa subordinar el conocimiento a los conocimientos propios de ellas.
- c. La comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no se agota en el análisis y comprensión de los acontecimientos del aula. Por una parte se toman en cuenta las prescripciones curriculares, los modos de organización de la escuela, su estructura administrativa, la legislación, la organización espacio temporal, las condiciones físicas y materiales, y otras, que condicionan las prácticas escolares, de modo que lo que ocurre en el aula, está situado más allá de las decisiones personales. Es decir, la actuación autónoma del docente, está restringida. Por otra parte, estos

aspectos, se conectan con otras estructuras sociales. La enseñanza, se convierte entonces en una posibilidad para entender las distancias entre la realidad social y las aspiraciones educativas de las personas.

Es importante formular esas premisas, porque para la pregunta: ¿es científico el conocimiento que genera la didáctica, sobre todo partiendo de que la didáctica como disciplina tan peculiar, posee las dos dimensiones de conocimiento y acción?, se requiere una caracterización de la naturaleza del conocimiento didáctico. El problema principal, estriba, en el hecho de que el compromiso que tienen las disciplinas sociales en general, es de tipo teórico, mientras que el de las disciplinas educativas es de naturaleza práctica. Es decir, no se trata de saber, cómo funcionan las prácticas educativas, sino cómo conseguir realizar ciertas prácticas educativas. De modo que para que se considere científica la disciplina de la didáctica, hay que justificarla, en términos de lo que es la práctica científica, y lo que es la práctica didáctica, en tanto ciencia.

Las preguntas para formular para una reflexión en torno a la didáctica, son las siguientes: ¿Cuál es el nivel de científicidad de la didáctica? y ¿Tiene la didáctica un núcleo teórico propio o lo que hace es aplicar teorías de las ciencias sociales? Para dilucidar un poco en torno a estas preguntas, hay que referir primeramente, al rango de ciencia para la didáctica dentro de los enfoques más dominantes, por ejemplo, en el enfoque positivista, al que Habermas llama, empírico analítico. De acuerdo con esta concepción, la teoría producida por la disciplina científica, debe ser universal, por lo tanto no debe limitarse a un contexto particular. La producción de modelos axiomáticos semejantes a los de las ciencias físicas, sería uno de sus propósitos. La didáctica, produciría conocimientos universales descontextualizados y lo teórico debería ser válido para cualquier contexto.

Por otra parte, si se trata de hacer una teoría universal, habría que hacer ciencia sin intereses. Una teoría didáctica tendría que vérselas con la explicación de cómo funcionan las cosas. El cómo deben hacerse, sería de competencia de una

teoría por ejemplo, moral.

Desde un enfoque positivista o empírico analítico, el mundo social puede ser visto como un sistema de variables interactuantes entre sí, pero con suficiente independencia como para estudiarlas separadamente. Según esta perspectiva, la enseñanza, como campo de la didáctica, podría ser estudiada en sus elementos y averiguando las interrelaciones de los elementos, se averiguarían las causas.

Por otra parte, siempre dentro de este enfoque, hay que formalizar el conocimiento, crear definiciones invariantes, y operacionalizar las variables, de modo que los conceptos producidos, sean producto de esos procesos de operacionalización.

Por último, la formulación de un conocimiento formal, evita las ambigüedades y las contradicciones, por lo que las estructuras lógico deductivas del conocimiento, hacen posible la contrastación de las hipótesis, que eventualmente mejoran la teoría producida. Según esta idea, la didáctica tendría como asidero metodológico los métodos hipotéticos deductivos.

Partiendo de estos rasgos generales, la didáctica en tanto disciplina científica, asumiría su condición científica, purgándose de los elementos normativos, ideológicos y adoptando una posición objetiva y neutra, así como modelos nomológico-deductivos para sus explicaciones. Significaría que todo aquello que tenga que ver con los valores y las decisiones normativas debe quedar fuera. Se infiere que la didáctica dentro de esta visión, buscaría leyes en el comportamiento instructivo, regularidades entre variables operacionalizadas y cuantificadas, contrastaciones y explicaciones de los fenómenos de enseñanza como casos particulares de las leyes. La didáctica, dentro de este enfoque podría predecir, por ejemplo, que si el profesor hace A, el estudiante aprende B y que si los estudiantes aprenden B, es porque el profesor hizo A. Es decir, hay una actuación científica organizada sobre la manipulación y el control de los antecedentes que darán lugar a



los efectos deseados. Por lo tanto, el aspecto normativo de la didáctica, -asumido en las premisas supracitadas-, queda fuera de la producción de conocimiento de la didáctica en tanto ciencia.

Según esta posición, las teorías didácticas guiarían la práctica -en el aula- al realizar predicciones sobre los fenómenos educativos, concretamente los relativos a la enseñanza y el aprendizaje; establecerían las bases para la manipulación y el control de esos fenómenos y servirían para conseguir las metas educativas formuladas previamente -llámese objetivos educacionales-. Además, la investigación didáctica, permitiría el desarrollo de teorías explicativas del funcionamiento de los procesos de la enseñanza, y la aplicación de esas teorías producidas para formular estrategias que aumenten la eficacia de la práctica educativa, aportando de esta manera, soluciones objetivas avaladas por el uso de los métodos de la ciencia, particularmente, la psicología y la sociología. De ellas toman conceptos y métodos para hacer sus investigaciones. Dentro de esta perspectiva, la intención de la investigación didáctica, sería semejante a la de las ciencias naturales, esto es, descubrir regularidades en forma de leyes, mediante el empleo de métodos científicos y luego aplicar ese conocimiento a la práctica en el aula para hacerla más eficiente.

Una derivación en el ámbito de la práctica de la didáctica, partiendo de una concepción como la descrita (véase premisa 2), considera el planeamiento riguroso por sesiones u horas de clase, en función de objetivos -cuanto más específicos, tanto mejor-, materiales o recursos seleccionados con antelación, empleo prioritario de recursos tecnológicos e instrumentales sobre los recursos cognoscitivos o de otra índole, manejo cronometrado de las participaciones y acciones, inventarios de observaciones objetivas y rituales de control -llámese exámenes, productos, tareas específicas-, u otros.

En la dimensión empírico analítica, la didáctica provee una forma científica particular de ver la enseñanza, una forma para influir sobre la misma y una forma

para conceptualizar los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. En este último sentido, vale la expresión de tipo causal: proceso de enseñanza-aprendizaje. La didáctica sería una ciencia aplicada que usa las teorías de otras disciplinas para explicar la enseñanza y esto parece ser insuficiente para abarcar el estudio científico de la enseñanza y sus procesos.

Desde un enfoque interpretativo, el marco conceptual de la didáctica varía. De acuerdo con este enfoque, las observaciones objetivas de las conductas de los individuos, estudiantes por ejemplo, requieren ser reformuladas conceptualmente. Porque las actuaciones de las personas son concebidas como algo más que conductas. Son conductas significativas y su comprensión requiere de categorías interpretativas.

En este enfoque, la didáctica en cuanto ciencia, posibilitaría identificar las reglas que para los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, subyacen en los comportamientos sociales de una aula por ejemplo. La didáctica haría posible clarificar el flujo de sucesos que se dan en el aula tal y como los perciben e interpretan las y los profesores y las y los alumnos. La investigación didáctica, proveería una explicitación de los significados que se construyen como producto de las interacciones en el aula, los presupuestos que informan las decisiones de los estudiantes. La producción teórica de esta investigación, se pondría a disposición de los interesados -estudiantes, profesor-, al revelarles las reglas con las que actúan y al revelarles el significado de lo que hacen. Por lo tanto, una implicación importante que tendría una concepción didáctica dentro de un enfoque interpretativo, es, que se influye en la práctica, en el modo en que los sujetos se comprenden a sí mismos y comprenden su situación. Así, los sujetos se hacen conscientes y toman una actitud crítica hacia las formas de pensamiento según las cuales entienden sus acciones.

Para afirmar que los investigadores didácticos han efectuado comprensiones correctas de las acciones, -que le daría validez científica-, someterían a confirmación las interpretaciones por parte de los interesados. Es decir, se trata de ver la

compatibilidad de la teoría de los investigadores, con la teoría de los actores. De esta forma, el medio de validación teórica, tiene como sustento, la comunicación.

En una perspectiva de esta naturaleza, la acción didáctica, enfatizaría el acto comunicativo, dejando de lado o minimizando los aspectos técnicos. No se daría mayor importancia a la planificación y se dejaría de lado aspectos externos del contexto en el que se desenvuelven los sujetos, para privilegiar el significado de la acción ante la acción. La didáctica desde una perspectiva interpretativa permitiría comprender cuál es el significado social de la enseñanza y qué tipo de relaciones establece el sistema educativo con el sistema social y, analizar las estructuras sociales que se generan de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y las consecuencias que tienen en los grupos sociales, los contenidos, las normas y los valores. Pero esta explicación sería insuficiente para explicar, por ejemplo, cómo se dan los conocimientos académicos como producto de las acciones en una clase, o cómo actúa la enseñanza en la estructura cognitiva.

De esta manera, se puede afirmar, que las aportaciones de la didáctica en cada marco de referencia son insuficientes y no agotan el contenido de la didáctica como disciplina científica.

Se trata entonces, de dos situaciones extremas que aportan concepciones científicas parciales y reduccionistas. La didáctica tiene en forma intrínseca y fundamental, un carácter práctico. El nivel explicativo de la enseñanza, como objeto de conocimiento de la didáctica, desde ambas concepciones, no genera mayor conocimiento para una construcción del objeto y su compromiso con la práctica.

La didáctica no puede quedarse en el conocimiento de la estructura y funcionamiento de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Requiere por definición, estudiar las posibilidades de estructuración y funcionamiento de nuevas posibilidades docentes. Se trata de que la didáctica contiene un ideal: la construcción de una realidad, que expresa su carácter práctico. Este aspecto obliga a un

desarrollo normativo y prescriptivo que oriente la construcción de la enseñanza. Explicación y norma, conocimiento y acción. La enseñanza no puede verse como un fenómeno espontáneo o natural. Es intencional, provocado, expresamente creado y planificado. La didáctica está comprometida con la práctica, por lo que no es neutral; está comprometida con los valores que se ponen en juego en esa práctica. Por lo tanto, el desarrollo de la didáctica como disciplina científica, está condicionado por su compromiso con la práctica educativa.

Abordar el estudio didáctico, dejando de lado la investigación acerca de las posibilidades de intervención docente, dejando de lado la articulación de los conocimientos con la práctica, y abordar el tratamiento de la didáctica, situándola como disciplina científica que parte de la práctica para hacer teoría y vuelve a la práctica, pero en el plano teórico, porque en el plano práctico no se logra, o en sentido contrario, partiendo de la teoría para aplicar en la práctica, es una tarea irresponsable.

**2.6. Reflexionar la didáctica.** Saber de un campo de conocimiento, no deviene en enseñar ese campo. Por eso es que mucha gente confunde transmitir información con enseñanza, especialmente en la Universidad. Pero además, porque se valora que cuanto más arriba se esté en el sistema educativo, el estudiante requiere menos guía, por lo que la formación pedagógica no se mira como básica y necesaria. Quizá por eso también, la profesionalización del académico universitario se legaliza en el campo de su especialidad y no en el manejo de una formación pedagógica.

Una reflexión didáctica, ha de considerar como punto medular, las situaciones de enseñanza, las teorías del aprendizaje y las explicaciones que el o la docente hace de ellas y de su adopción en su práctica docente. Una posición conceptual del aprendizaje, determina el manejo que el o la docente hace de los contenidos, de ahí la importancia de reflexionar al respecto. Arroyo (1998), nos refiere a tres posturas: la técnica, donde los objetivos y los medios tienen la primacía en el trabajo didáctico y una reflexión apuntaría a analizar estos

temas y a valorar el control del proceso educativo. En una postura práctica, se asume la complejidad de la realidad, así como su apertura, de manera que cabe la incidencia sobre el proceso educativo, pero no se puede tener su control. Imaginar diseños no es lo aconsejable, pero si situarse en las situaciones educativas para entenderlas. Desde una posición estratégica, Palomo llama la atención a la planificación cuidadosa, a la observación sistemática, a la reflexión crítica, al diálogo y debate entre personas que estén en situaciones parecidas. La idea es la problematización de situaciones. No obstante, parece importante que uno de los ámbitos de reflexión sea el cómo se hace (cómo se enseña).

### **3. La teoría en la práctica. Una revisión en la enseñanza**

La teoría sobre la docencia, referida a la enseñanza, al aprendizaje, a los estudiantes, al papel de contenido, a los métodos, a la evaluación y los recursos por ejemplo, todos aspectos vinculantes con el ejercicio de un trabajo docente, no se encuentra explícita en la práctica de los y las docentes en esta investigación. En la práctica los docentes viven su trabajo con la seguridad que les proporciona su condición profesional, que de alguna manera refuerza la idea de que quien conoce un campo de saber –porque así lo han promovido quienes contratan a los profesionales en tareas docentes-, está preparado para la docencia. Por lo tanto, develar la práctica, supone necesariamente un proceso de reflexión de los docentes para identificar y hacer consciente el conjunto de supuestos que están sosteniendo su actuación en el aula y que de alguna manera están en la base de sus procesos formativos. Este ha sido un tema de discusión constante a lo largo de la historia de la formación de los docentes, en sentido estricto, es decir, de aquellas personas que se dedican a la educación formal de jóvenes y niños, no necesariamente a los docentes universitarios.

Mediante la observación de los y las docentes, la lectura de los textos de foros y descripciones de clases que docentes de esta investigación proporcionaron, fue posible identificar un conjunto de concepciones que funcionan como el engranaje desde el cual asumen su tarea docente y que funcionan

además, como marco explicativo de lo que hacen. Su lenguaje es revelador, pues las palabras están cargadas de una semántica que ilustra bastante bien los significados que dan a los términos que interesaron. En este apartado se hace referencia a varios asuntos relativos a la teoría pedagógica que manejan los y las informantes y a la noción de práctica docente o de práctica diferenciada de la teoría en términos más generales.

**3.1. La idea de práctica en los y las docentes.** Dos ámbitos de práctica manejan los y las docentes en la investigación. Referimos a su práctica o actuación como docentes y la idea de lo que es práctica en relación con los contenidos o los saberes que se enseñan. Al respecto, la práctica está cercana en el discurso al aprendizaje. Por lo tanto, las prácticas docentes que aproximan al estudiante a los aprendizajes, podemos decir que son prácticas docentes exitosas. Si el estudiante realiza aprendizajes consecuentes con las expectativas docentes, esas prácticas –actuaciones propias del acto de enseñar-, valieron la pena, son consideradas prácticas exitosas, tanto para el docente, como prácticas de aprendizaje exitosas para el estudiante.

La práctica es acción de un tipo particular. La práctica del docente es su propia actuación sea de verbalización u oratoria frente a un auditorio o sea ésta una actuación demostrativa de procesos o una clase con manejo de contenido de naturaleza enactiva.

La clase práctica es aquella en la que el o la docente, pone a actuar al estudiante. La idea de práctica se asocia más a un hacer por parte del estudiante.

**3.2. La concepción de teoría que manejan los y las docentes.** En términos generales la teoría puede mirarse como aquellas concepciones explicativas de cualquier asunto o realidad. En este sentido, el contenido probablemente sea de naturaleza simbólica y/o icónico más que simbólico y es viable asumir construcciones de naturaleza racional tendientes a proporcionar explicaciones de fenómenos, que responden a las lógicas particulares de quienes las ofrecen. La clase puede verse como un escenario para la actuación: “**Desde que entro a**

**clase dejo todo lo que traigo afuera y asumo otro papel. Esto es una actuación” (IMOE5).**

La teoría refiere al conjunto de principios y conceptos que el docente desarrolla del tema que maneja en su curso y su teoría de la práctica como docente, haría igualmente referencia a las concepciones que tiene de los diferentes aspectos que involucra su actuación. Pero esa teoría no está reflexionada, no está articulada en un “texto” si pudiésemos llamarlo de esa manera, por lo que cabe el acercamiento a un conjunto de campos nocionales de lo didáctico y de lo docente, para entenderla.

**Si la teoría no se asienta en una práctica no hay sentido. La teoría se puede volver muda. Es mejor hablar de una generalización de la teoría y la práctica. El hecho de que una persona se involucre en una serie de experiencias permite la aplicación práctica (IMOE4).**

**3.3. La teoría de la práctica del docente universitario.** Los profesores y profesoras que formaron parte de este proyecto, no se pueden considerar novatos, en el sentido estricto del concepto. Con menos experiencia que otros, han emprendido la docencia y han matriculado el curso de Didáctica Universitaria, por una de estas dos razones: han ingresado al sistema de Régimen Académico y de Servicio docente por la vía de un concurso, o se preparan para ello. Esto los ha colocado en un nivel variable de experiencia docente, y por lo tanto, poseen niveles diferenciales de conocimiento pedagógico.

**No obstante lo anterior, es posible identificar matices diversos relativos a la comprensión de su práctica docente a la luz de una teoría. Podemos afirmar que el o la docente, posee referencias teóricas, sin que necesariamente se enmarquen**

**consistentemente en una teoría pedagógica particular. Ferry (1997) propone cuatro niveles para explicar el avance en la teorización, que funcionan como en escalada.**

En un primer nivel de la práctica (nivel del hacer) un sujeto “hace” de manera empírica. Se trata de una acción que reproduce formas y se puede afirmar que no se necesita ningún tipo de distanciamiento para entender la práctica. Al respecto, el nivel de teorización se podría afirmar, es prácticamente inexistente como acto consciente, como intelección. Esto no quiere decir que no se puedan apreciar los referentes teóricos de esa práctica, pero es un ejercicio que no hace el sujeto.

Un segundo nivel de la práctica, consiste en poder ofrecer un discurso sobre lo que se “hace” o sobre el “hacer”, pero que es, empírico. Se trata de “tener” un conjunto de “técnicas” que funcionan. Por ello, el sujeto “actor” es capaz de distanciarse de la práctica para buscar aquello que le funciona en la práctica o que eventualmente le puede servir. Ferry llama a este nivel técnico y considera que en tanto técnicas, se pueden aprender. Al respecto de esta posición, es evidente que la selección de técnicas, conlleva un nivel de conocimiento y de información básica e incluso de creciente complejidad, acerca del saber pedagógico. Como saberes técnicos, quien los posea puede manifestarse como un sujeto con dominio de esos saberes técnicos puede enseñarlos, desarrollarlos y elaborarlos cada vez mejor. En el aula, un profesor o profesora con saber técnico, domina algunas técnicas, las puede justificar y seleccionar e incluso explicarlas con niveles superficiales que ahondarían en la utilidad.

En un tercer nivel, un docente estaría dando respuesta al por qué se “hace” algo de una determinada manera. La simple intención de responder al por qué, conlleva al sujeto no sólo al por qué lo hace, sino al qué y para qué. Ferris denomina a este nivel, praxiológico, en el tanto la o las acciones que se



desarrollan, ocurren en un contexto dado que es necesario analizar para tomar decisiones al momento de ejecución.

Para los efectos del análisis de la teoría de la práctica docente, parece evidente la indagación de niveles praxiológicos, que nos den indicios de la teorización. No obstante, existe para la investigación, la tarea de indagar aspectos de la teoría –en cualquiera de los otros dos niveles de la propuesta de Ferry subyace a la práctica del docente. En ese sentido, valgan los siguientes comentarios en el tema que nos ocupa.

El o la docente recorre trayectos formativos de su práctica docente, en el ejercicio académico. Por tanto, el nivel experiencial puede ser un factor conocido a ese recorrido formativo, que lo puede encontrar en niveles bajos de teorización –a veces nula teorización-, o conducirlo poco a poco al nivel praxiológico, e incluso al nivel científico, un cuarto nivel explicativo soportado en procedimientos de carácter comprobativo de hipótesis propuestas.

**El paso de un nivel empírico a uno praxiológico como antesala al cuarto nivel, o nivel científico, supone, desde el ámbito del ejercicio docente en el aula –llámese práctica-, acciones de distancia de la acción y acciones de pensamiento y reflexión de la acción, que no ocurren necesariamente en solitario. Hemos comprobado desde el curso de Didáctica Universitaria que las acciones compartidas de revisión de la acción docente como un punto de partida, conducen a generar reflexiones del “hacer” docente siempre que estén mediados por el acompañamiento del profesor o profesora del curso, como de materiales de referencia bibliográfica. Por lo general, en esos procesos el docente a cargo del curso de Didáctica, propone mecanismos para indagar en los participantes la significación social, política y pedagógica de la acción docente. Sin embargo aún falta profundizar en la significación didáctica.**

A partir del programa de curso, se dan abordajes metodológicos inscritos en preguntas eje que orientan el trabajo de los y las participantes del curso y que toman como escenario, el curso que cada docente tiene a su cargo.

Al indagar la teoría que manejan en sus prácticas docentes, hay un dato que descubre la preeminencia del nivel empírico y el nivel técnico del conocimiento teórico de la práctica: el análisis de expectativas, que da abundante cuenta, de la búsqueda de técnicas para implantar en el aula. Prácticamente, ha sido una tradición el constante rodeo que dan los profesores y profesoras universitarios que solicitan el curso, en el tema de las técnicas didácticas y es claro el hecho, de que se asume que las técnicas probablemente sirvan para cualquier curso y en cualquier nivel formativo.

La búsqueda de los participantes en el curso de didáctica, de modelos para hacer las cosas, o en su defecto, la búsqueda de técnicas, resulta de la más clara importancia como “medio formativo” o como recurso innovador de las prácticas, pero revela también el bajo nivel de explicación pedagógica de la intervención docente. De alguna manera, ha sido también esperable que esa sea la condición de ingreso para justificar la existencia de un curso que por lo demás, no resulta prometedor del cambio, aunque sí de procesos de inducción al mejoramiento pedagógico del docente universitario.

Algunos datos muestran estos dos niveles iniciales supracitados:

**En la mayoría de los casos las actitudes hacia la docencia son “adquiridas” de manera no tan consciente y permean nuestra labor frente a los y las estudiantes. Hemos ido aprendiendo la docencia desde los modelos que tuvimos en las diferentes etapas de nuestra educación formal. (IFF15)**

**Una cosa es ser profesional, otra es ser docente. No basta saber mucho de algo, en la Universidad el asunto es como lograr que los estudiantes logren alcanzar el máximo de conocimiento y actitudes asertivas, propositivas y positivas ante su propia vida, posibles. Ahora bien, dado que el currículo no lo elige el estudiante ni el profesor, sino los**

**“especialistas”, generalmente los “académicos”, es un hecho que de manera consciente o no, cada cual desarrolla un currículo oculto. (IMF14)**

**En los escasos 8 años de trabajar como docente, por las condiciones de formador en mi disciplina, la informática, computación, he experimentado diversos cambios que me ha hecho cambiar la forma de impartir mis clases y por que no lo cotidiano. Considero que la labor docente con todo su contenido teórico, es más bien una experiencia formativa, que es influenciada por aspectos socioculturales, geográficos y personales, en donde el elemento humano juega un papel sumamente importante, que hacen de cada docente universitario un caso particular, que tiene diversos puntos de vista de los formados y los propios colegas. Por esto resulta familiar e interesante conocer sobre la verdadera naturaleza del ser docente en la UCR. (IMF19)**

**La experiencia docente no se desarrolla en las aulas, en calidad de estudiante. Es más bien el producto de la interacción dialéctica entre teoría y práctica cotidiana. Por lo que no puede ser ni repetitiva ni generalizada. Lo que es bueno para unos no lo es para otros, en virtud de lo complejo que es el trabajo de un ser humano para con otros seres humanos. Esta dimensión platea de fondo, que la docencia se construye día a día, clase a clase. Pero para ello, es necesario que el “docente” o quien cree ejercer tal papel, sea consciente de cada acto que realiza. (IMF14)**

La revisión de estos estados iniciales y la experiencia que tenemos en el ámbito de la docencia universitaria, también da cuenta de que el paso por estos niveles no es necesariamente progresivo. Tal y como el mismo Ferris sostiene, un docente principiante en los procesos de mejoramiento pedagógico y en la docencia, podría dar un salto hacia el nivel praxiológico sin haber pasado por el nivel técnico. No obstante, esta investigación no exploró los cambios que se pudiesen haber dado en los conocimientos teóricos de la práctica docente.

### **3.4. No se puede entender la práctica sin referentes teóricos.**

En la docencia, el trabajo no tiene un momento teórico. Todo momento teórico está referido a la práctica. Este aspecto nos lleva a plantear que la dicotomía teoría práctica reduce de manera significativa la experiencia y el acto pedagógico. Por ello, al abordar a la observación de la práctica del docente informante, de alguna manera se cae de lleno en el territorio donde el actor o la actora (el profesor o profesora observada) concreta su teoría a la vez que el observador teoriza sobre la práctica del observado. Y si esto ocurre en el nivel investigativo (que también concreta una teoría en la práctica) la experiencia del actor, en tanto práctica, puede ser objeto de teorización, no sólo del observado y podría estar ubicándose en el tercer nivel.

La idea de lo teórico y lo práctico está en la evaluación también:

**“En la segunda parte formulo varias preguntas (4 o 5). La pregunta no es completamente teórica, sino que les pongo una situación práctica para que me digan qué institución se aplica y den la explicación de ésta“(IFC8).**

Pero volviendo al centro de la temática, existen en la práctica observada, una serie de referentes conceptuales que los informantes (observados), tienen a su haber consciente o no: lo que el o la docente debe hacer en un curso y que despliega características de la más amplia variedad, relacionadas con aspectos técnicos, institucionales así como personales:

**Debe asumir una posición firme. Prepara, plantea ejercicios, desarrolla teoría, pregunta, verifica, evalúa. Deben estar en competencia con los estudiantes, si son jóvenes, para ganarse el respeto (IFOE1).**

**Por lo general los que están como docentes pueden pertenecer a tres de los siguientes grupos: 1. Los que de verdad quieren dedicarse a las labores de docencia e investigación como parte de la Universidad de Costa Rica y luchan constantemente por el mejoramiento y la proyección de sus Escuelas. 2. Los que están desempleados y están ahí mientras les aparece la oportunidad de trabajo que esperan,**

pero se esfuerzan por hacer bien las cosas porque necesitan fortalecer sus currículos para colocarse pronto en un nuevo trabajo, y 3. El peor de todos los grupos, los profesionales mediocres que les da miedo enfrentarse a las responsabilidades sociales y legales que se deben asumir en nuestra profesión cuando se trabaja “en la calle” y prefieren buscar a toda costa su plaza en la Universidad para **ASEGURARSE SU TRABAJO Y PENSIÓN DE POR VIDA, BAJO LA SOMBRA DE LA UNIVERSIDAD**, sin tener que invertir mucho esfuerzo ni tiempo. Todo esto bajo el absurdo supuesto que ya por estar dentro de la U a nadie pueden despedir aunque sea incompetente y mal su trabajo (IFOE2).

el papel del estudiante, que por lo general es devaluado:

**Copian todo pero no dicen nada, son como momias. No se dan cuenta de lo que copian (IFOE1).**

**Observadores ante un programa cargado de contenido. No presta interés al contenido que deberían prestar. No piden cosas. No comparte. Solo cuando la buscan. No aprovechan las horas de clase. Me gustaría que fueran más participativos. Los estudiantes son más libres, es otra época. Temen ser cuestionados (IFOE3).**

el papel de la evaluación, que asociado a los exámenes, ofrece indicadores de una cultura instituida para dar cuenta del desarrollo del curso:

**Ciertamente los exámenes son un problema, pero se pueden combinar con otras actividades, por ejemplo a los de cursos avanzados de contabilidad se les da la opción de sustituir una de las pruebas cortas con la creación de una revista contable que elaboran en grupo bajo la dirección, edición y organización de los estudiantes más destacados (IFOE1).**

**En CR no hay verdaderamente la noción de examinación, que es además de dar cuenta de estado de conocimiento y de **COMPRENSIÓN** de ese conocimiento, es dar cuenta en tiempo y espacio... Esto se evidencia respecto de los estudiantes de primer ingreso que parecen no haber pasado por un sistema de examinación, pese a haber pasado por una masa informe e indefinida de exámenes... Un examen es examinarse. Yo siempre lo formulo como un ejercicio real para pensar lo sabido (y si además el estudiante no lo sabe... bueno, mejor no decir nada), porque lo que se valúa, nuevamente, no es la repetición, al menos no para mí, sino la capacidad de examinar su estado psico-somático, por designarlo de alguna manera respecto de los problemas y los conceptos... (IMOE4).**

**Un segundo escollo con el que hay que luchar en la actividad docente está dado, (...) por el sistema tradicional de exámenes. Es en esta ámbito docente los mitos son mayores y las dificultades casi infranqueables. La consigna de todas la “liturgia examinística” que propugna el pedagogismo se basa**

en una premisa muy simple, a saber: la creencia de que los exámenes son el único instrumento adecuado para medir el “rendimiento” y el “progreso” de los estudiantes. (...) por un lado hacer exámenes le permite al docente auto convencerse de que está evaluando correctamente a los estudiantes y justificar de esa forma su actividad laboral y burocrática. El profesor “siente” que con la realización de dos pruebas parciales y una final (este es el esquema usual en la Universidad), ya ha cumplido con su “misión” de transmitir a los alumnos sus conocimientos. Si el estudiante reprueba es porque no estudió, es decir, es un vago, o porque es incompetente en la materia en la que se evaluó.

Con el esquema de exámenes tradicionales también el estudiante gana su consuelo. Él cree que sometiéndose a un régimen de estudio “febril”, que usualmente se limita a unos días antes de la prueba, ya ha cumplido con su deber de instruirse. Aquí no importa que los contenidos teóricos sobre los que versó el examen sean olvidados a los pocos días (u horas) después de realizados dichos exámenes. Tampoco importa que los alumnos, no rara vez, tengan que someterse a un verdadero *tour de force*, que recurrir a las anfetaminas y estimulantes para poder mantenerse en pie durante la fase examinatoria. ¡Lo que importa, finalmente, es el examen y NO el aprendizaje (IMF7).

el papel de los recursos como los libros de texto o los audiovisuales:

En cuanto a la bibliografía lo remito a la biblioteca virtual que posee la biblioteca. Son artículos de periódicos, revistas y resúmenes de libros de lo más actualizados (marzo 2004) con los temas más diversos y opiniones realmente profesionales (IFOE1).

(...) debemos cambiar el concepto de evaluación que tenemos. Si bien es cierto los exámenes son medios importantes de evaluación, también son igualmente importantes todas aquellas formas de evaluación en proceso. Para ello no necesitamos grandes cantidades de recursos y ellos son una forma de observar en forma cercana los avances de los estudiantes. Un ejemplo de ello puede ser el uso de portafolios (IFF21).

la escuela a la que pertenece, por ejemplo:

La tradición con la que se aprendió, heredada, es buena y funciona En Ingeniería es hacer, primero la teoría y luego las aplicaciones (IFOE1)

O el escenario donde ocurre su docencia, al que nadie hizo referencia alguna.

Para el docente universitario, el momento de su actuación es meramente práctico. Los referenciales teóricos se aprenden y pertenecen a otro momento. Al momento cuando se lee un documento o artículo referido a la didáctica por ejemplo, o cuando un formador o formadora explica los aspectos de la didáctica, pero cuando se está “haciendo” la clase, cuando se está “enseñando”, importa el dominio práctico, en la aplicación de la teoría.

La teoría cubre sujetos, recursos y procesos. Abarca discrepancias, conceptos, leyes. Ofrece explicaciones y propuestas, sugiere, limita o impide, pero la práctica implica la acción.

Al indagar con algunos docentes el aporte considerado teórico del curso de didáctica universitaria, comentan que algunos contenidos se focalizan en asuntos tales como el papel social de la universidad, la situación socio-económica y política del país, la perspectiva política de la educación y los aspectos curriculares y didácticos, pero que la “práctica” no necesariamente se toma como objeto de análisis, aunque sí, como referente para discutirla y pensarla.

**Esto revela que, independientemente del trayecto del curso, el docente mantiene disociado el par teoría - práctica, ubicando la teoría en el ámbito de los conceptos y descripciones y, la práctica en el ámbito de la actuación.**

**3.5. Actos teóricos, actos pedagógicos.** Hemos planteado con Ferry, el nivel de conocimiento técnico, mediante el cual un docente realiza su práctica enmarcado en el conocimiento de esquemas y técnicas con algunos niveles de selectividad y desarrollo. Pero en los actos pedagógicos, ocurren secuencias organizadas y definidas intencionalmente, para alcanzar una actuación inserta en proyectos concretos, cultural y antropológicamente, valiosos. Un acto pedagógico difiere sustancialmente de un acto empírico o de un acto técnico. No obstante, en el marco de una nueva pedagogía, los actos pedagógicos habrían de trascender

los planteamientos éticos, filosóficos, ideológicos, para considerar además, aquellos planes de tipo estructural, con su inminente repercusión transformadora<sup>10</sup>.

Las prácticas docentes observadas revelan que hay todavía distancia entre el discurso y lo que se hace. Docentes enfrentados a un grupo de estudiantes, en salones organizados con pizarra al frente, pupitres unipersonales, una puerta lateral que da la visibilidad al docente para mirar quién entra y quién sale, espacios estrechos para el volumen de estudiantes en clase, prácticamente obligan a dejar por la borda el discurso de una docencia menos frontal, más participativa de quien es el sujeto del acto de aprendizaje. La observación de los entornos de aula, puso de manifiesto estas relaciones subordinadas a la organización y distribución del aula. Los docentes en todo caso, no dan mayor importancia a estos detalles cuando describen su docencia. Su preocupación se centra en preparar la clase: **(...) cumplo muy estrictamente mis responsabilidades (asistencia, preparar las clases, accesible al estudiante...)** (IMF7).

**3.6. La docencia va más allá de la clase.** La docencia permite la enseñanza. Mediante la enseñanza, se realizan no sólo transferencias de información y del conocimiento producido, sino transformaciones de esos conocimientos e información, mediante el tratamiento crítico, reflexivo, creativo e investigativo. La docencia va más allá del consumo de la información por parte del estudiante, pero esto supone que el o la profesora, habría de poseer una concepción consecuente con ella. Para quienes piensan así, la práctica docente, es objeto de estudio y tienen más posibilidad de recrear los saberes prácticos de la profesión, renovando con ello la misma práctica profesional docente. Indiscutiblemente, la didáctica contenida en un tipo de concepción como ésta, abarcaría nuevos contenidos que

---

<sup>10</sup> Al respecto consúltese: García Carrasco, Joaquín (1980). Aproximación al estudio de la estructura del acto pedagógico. Lección inaugural del curso académico 1980-1981. Universidad Pontificia. Salamanca.



los estrictamente vinculados con la información del campo donde se inserta el curso. La acción del docente, esfera propia de la práctica docente, es intervención de la más legítima y va también más allá de la competencia metodológica, pues los aprendizajes, siempre van a estar vinculados con dimensiones que trascienden lo meramente informativo:

**Lo que se enseña debe servir para algo en la vida**  
(IFOE1).

**Lo primero es demostrarles que el curso hará aportes  
a su carrera profesional** (IFOE1).

**3.7. La planificación del curso como parte del guión de la práctica.** La asignación de un curso como parte de la tarea docente, lleva implícita la idea de que el curso se planifica, no sólo en su totalidad cuando se construye el programa de curso o al menos el cronograma de actividades que normalmente acompaña a ese programa, sino la actividad propia de las clases: **“Lo cierto es que al iniciar una clase, ya he preparado la misma”** (IFC8). La planificación está inserta en la cotidianidad del docente:

**Por lo general yo preparo cada clase, salvo cuando actividades personales o académicas me lo impiden, pero esto es excepcional. Cuando inicio el desarrollo de un tema (por ejemplo el proceso jurisdiccional), ya he dejado con antelación la tarea de leer un texto referido al mismo** (IFC8).

con diferentes niveles de desarrollo según el dominio y experticia del docente, aunado a condiciones de personalidad y seguridad del docente.

**Con el tiempo se hacen más cosas y menos en el papel. Yo tengo una especie de guía, pero en la práctica eso a veces cambia** (IMOE5).

**Yo lo desarrollo (el programa) y lo voy cambiando** (IMOE5).

Pero en el plano de las observaciones, se pudo constatar que la planificación a la que refieren discursivamente, se traduce en el mejor de los

casos, en una hoja de papel con una lista de tareas para realizar, cuando no, en un acto memorístico que permite ir ejecutando la clase. El desarrollo de la clase, da cuenta de un guión explícito en el papel o no, por el cual circula la planificación realizada por el docente y que ha quedado plasmada en el programa de curso, único elemento que efectivamente da cuenta de la globalidad de la planificación.

Desde la época de Comenio, se hacía referencia a ese ordenamiento que alude en el día de hoy a la planificación (Comenio, 1970) y que cobra una importancia enorme en la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días.

#### **4. Conclusiones**

Los aspectos conceptuales que orientan la práctica de los docentes universitarios que formaron parte de este estudio, están vinculados a los elementos que se analizan en el contexto de la didáctica. En ese sentido, varias nociones construidas desde los referentes de su propio conocimiento pedagógico, informan en primer lugar, de una actuación que se orienta por el manejo de un saber, campo profesional por el cual el docente por lo general es contratado por la institución universitaria.

Los docentes observados presentan diferentes niveles de conocimiento pedagógico. Referido este conocimiento al estudiante, al papel del docente, al papel que juegan los recursos, los exámenes y la planificación, se amalgama la percepción de la práctica y la teoría que se maneja respecto a la docencia.

Al respecto, queda claro que los niveles de comprensión de la práctica se subsumen en la idea de la acción. Práctica como actuación sea del estudiante o del docente. Práctica como hacer del estudiante, cuando de trabajo práctico se trata. En ese sentido se insertan en la idea, los ejercicios, los problemas, el trabajo que involucre alguna acción concreta del estudiante, mientras que la teoría refiere

en su esencia, al conjunto conceptual que el docente maneje en sus procesos de verbalización frente al estudiante, a los niveles de actuación docente que no expongan al estudiante a una actuación más allá de la escucha. En ese sentido una clase es teórica. Pero el ámbito de la teoría referida la práctica docente, se construye de la conciencia que el docente tenga de los presupuestos que maneja respecto a su actuación como tal, y en ese sentido, es todavía un conjunto de conceptos e ideas que no está totalmente manifiesta y explícita.

Las observaciones permiten, al igual que los foros y textos producidos, confirmar que el proceso de mejoramiento de la práctica docente, ha de pasar necesariamente por procesos sostenidos de reflexión y explicitación de todo el instrumental conceptual que permita la claridad teórico metodológica que involucra el pensar la teoría y la práctica docente universitaria en una de las más significativas tareas de la academia, como es la docencia.

## **Capítulo 6**

### **LA COMPRENSIÓN DE LA PRÁCTICA DEL DOCENTE: UNA MIRADA DESDE ADENTRO**

#### **1. Una revisión teórica necesaria**

Las discusiones y propuestas relativas a la comprensión de la enseñanza, la teoría de la acción y algunos principios de las teorías implícitas de los y las docentes, permiten fundamentar la comprensión de la práctica del docente universitario desde los discursos y observaciones realizadas a los y las informantes.

**1.1. Entender la práctica del docente desde su enseñanza.** La propuesta teórica de Sacristán y Pérez (1996), de tres modelos para la comprensión de la enseñanza aporta una serie de elementos para su análisis: el Modelo Producto Momento; el Modelo Mediacional y el Modelo Ecológico de Análisis del Aula. De acuerdo con el primero, los fenómenos del aula se reducen a interacciones simples observables por el comportamiento del docente y en los rendimientos del estudiante, de manera que los ejes básicos para la explicación de la enseñanza y el aprendizaje están en estas relaciones. De acuerdo con esta postura, la investigación de la enseñanza y el aprendizaje se fundamenta en la identificación de correlaciones entre la enseñanza y el aprendizaje<sup>11</sup>.

Desde el enfoque ecológico del aula, que asume una serie de principios relacionados con la fenomenología y la etnografía, es posible tener una visión mucho más global, tanto de las relaciones que establecen los sujetos en interacción, como del papel que juegan las condiciones físicas, simbólicas,

---

<sup>11</sup> Si se realiza una revisión a las tradiciones en la teoría educativa relativas a la comprensión del papel socializador que tiene la institución escolar, así como al significado y estructura del currículo oculto, la tradición estructural funcionalista es compatible con este modelo. Se interesa por el problema de cómo se transmiten los valores sociales y las normas y enfatiza que la institución escolar adiestra a los estudiantes en el aprendizaje de habilidades requeridas por la sociedad y en el mantenimiento de los compromisos requeridos por esa misma sociedad (Giroux, 1990).

estructurales, temporales, el lenguaje y los recursos que circulan en el ambiente. En ese sentido, la comprensión de la enseñanza involucra diversos planos de la realidad del aula y pone en la mesa de la discusión, aspectos del poder, del conocimiento, el lenguaje, el espacio, las relaciones de los y las actoras, la organización y distribución de las acciones pedagógicas. De alguna manera, podemos decir que en el aula, existe una complejidad de su universo social.

La comprensión de la enseñanza, también se nutre de algunos principios de la teoría de la acción y principios de la comunicación, que permiten apoyar las reflexiones relativas a la práctica docente. Al respecto, interesa en primer lugar, referirnos a la actuación docente. Esta se inscribe en una serie de interacciones que se desarrollan dentro de ciertos límites o de ciertas situaciones que las determinan, por ejemplo: el desarrollo de las temáticas que ocurre de una manera definida, generalmente, por el o la docente; el lenguaje que se maneja y que incluye el lenguaje gestual; el comportamiento del estudiante; la forma como se entrega, recibe o intercambia el material cultural y, lo que socialmente el grupo permite, así como el contexto material en el que la acción ocurre.

También el ejercicio de comprender la enseñanza, nos lleva a entender que la práctica del docente tiene un escenario. Este es el aula, un espacio definido con una serie de recursos que el o la docente no necesariamente determina. En la Universidad de Costa Rica, las aulas son diversas: laboratorios, el campo, estaciones experimentales, hospitales, talleres, por ejemplo. Las condiciones de estos espacios con frecuencia determinan el tipo de interacciones posibles en función de las mesas de trabajo, la disposición y ubicación de pizarras, puertas, tipo de espacio, ventilación y otros recursos disponibles.

En las aulas, los y las docentes desarrollan sus prácticas como tales, desde planificaciones o improvisaciones, -la práctica no siempre responde a un guión determinado- en las que se ponen de manifiesto las estrategias de actuación frente a los y las estudiantes. También la práctica docente se desarrolla dentro de

un orden social que ella misma genera. La actuación del docente provoca comportamientos de sus estudiantes. Pero las actuaciones de los y las estudiantes, provocan comportamientos del docente. Se puede decir que hay una interacción que no es del todo planificada, ni previsible. Las orientaciones de la acción, ponen en acción a ciertos estudiantes y a otros no. Esa interacción está cargada de significaciones que son comprensibles en el microcosmos culturalmente producido.

En la actuación del docente, hay límites tanto físicos como simbólicos y en ese sentido, hay una serie de normas de actuación en virtud de la naturaleza social en la que ocurre la interacción. Asimismo, estas normas involucran el lenguaje. El lenguaje determina, en tanto constitutivo de la comunicación, la dirección de la acción comunicativa y detona las respuestas. Es decir, en las prácticas docentes, el profesor o la profesora es el dinamizador o dinamizadora principal de la comunicación y quien otorga conscientemente, el sentido y la dirección de la misma. Al respecto, si el alumno se moviliza física, intelectual y emocionalmente, con esa movilización se activa su receptividad, atención y acción mental. Por lo tanto, es posible que “algo” ocurra en su actividad cognitiva además de su actividad física. En este caso, se alude directamente al aprendizaje como uno de los posibles efectos de esa movilización cognitiva.

En esta idea de los acontecimientos en el aula, el material –llámese contenido-, es puesto en juego por lo general, por el o la docente, en el escenario del aula. No circula de manera unidireccional, sino en forma cambiante, porque aunque el profesor o la profesora indique el sentido y dirección, hay una movilidad que la da el grupo y ésta se incrementa en los procesos de participación. Así, la directividad de un contenido dada por el o la docente, disminuye con la participación del estudiante. Es decir, cuanto mayor sea la participación, tanto más se socializa el contenido y tanto más disminuye la directividad.

**1.2. La teoría de la acción.** Una propuesta para la comprensión de los fenómenos educativos, asumidos desde los procesos que subyacen a los cambios del sistema comportamental humano en el contexto sociocultural en el cual se expresa, plantea dos perspectivas. Una, psicopedagógica, desde la cual podemos poner atención a una serie de comportamientos, tales como los usos sociales, los espectros lingüísticos, la internalización de las normas, las formas y competencias en la resolución de problemas, el aprendizaje de principios, el logro de objetivos según los aspectos que los influyen y los procesos educativos en el contexto. Otra, perspectiva se interesaría por el estado de las cosas en una situación dada, que implica la toma de conciencia y que por lo tanto incluye no sólo el momento de la acción, sino también el momento mental de quien actúa y su contexto. Por tanto, y como parte de un acercamiento desde una perspectiva pedagógica a la comprensión de la práctica del docente universitario, interesa la actividad mental del docente, en tanto el sistema representacional que posee y construye de esa práctica (ideas, creencias, valores, por ejemplo), y en tanto sistema de acciones que desarrolla en el contexto sociocultural (comportamientos sociales, concretamente). Este planteamiento ha sido desarrollado por García y García (1996) del cual seguidamente, se describen las ideas que sirven al tema que se analiza.

Interesa al objetivo de este trabajo, desde el cual se procuró el conocimiento de la práctica docente del profesorado universitario, efectuado desde los discursos docentes y la observación de sus prácticas, la idea de que no se puede confundir la realidad del discurso con su acción en la realidad. Aunque la mayor parte de los componentes de un proceso educativo es inobservable, hay

manifestaciones observables que pueden ser objeto de estudio. Este es el campo de las acciones o comportamientos, que van más allá de los discursos.

La segunda idea de interés, es que la interpretación de una situación, está determinada por las interpretaciones mutuas de quien observa y quien es observado. El comportamiento de ambos se compone de las percepciones actuales, de residuos de experiencias anteriores, semejantes y transferencias que los sujetos hacen de otras experiencias en otros momentos y circunstancias y que proyecta e incorpora en el presente.

En tercer lugar, se plantea que quien observa, lo hace a partir del marco que le proporcionan sus sentidos y sus experiencias de observación de comportamientos. Por ello, las inferencias que se realicen desde procesos de observación, pueden ser falsas o verdaderas según opere el proceso de análisis del observador.

En cuarto lugar, la idea de que un observador solamente puede evaluar la correspondencia entre el patrón de comportamiento observado y el entorno de ese comportamiento, porque es el único aspecto accesible, e inferir esa correspondencia en el contexto de los cambios de estado de quien es observado, fue de utilidad como recurso metodológico.

Interesa también el planteamiento de que el entorno y los estados de las cosas en el medio interno de un sujeto observado, provee una secuencia de comportamientos que se activan. Por ello, es que no se puede garantizar que los entornos sean los únicos detonantes de la acción y explica las resistencias que se realizan a estímulos del entorno, así como las dificultades para el cambio en los procesos formativos.

La posibilidad de que la creatividad de la conducta humana se origina en el hecho de que el entorno se presenta como una condición que puede ser percibida



como realidad y no meramente como estimulación, resulta importante, a los efectos de considerar la dinámica vital humana creadora de cultura. Desde esta idea, se deja abierta la vía del comportamiento humano inserto de amplios ámbitos experienciales, en los que tienen cabida las posibilidades de cambios y la organización de comportamientos en función de normas y valores.

Hay dos contextos que no se pueden confundir. Uno, el contexto de la acción y por lo tanto, de los comportamientos de los actores. Otro, el contexto de la observación para el observador. Se trata por lo tanto de dos categorías de contexto que pueden dar origen a equivocadas interpretaciones de los comportamientos y engaños y, da cuenta de la dificultad de las interpretaciones de contextos que no son exactamente, los contextos de quien es observado. Por ello, es que todo proceso observacional está mediado por las teorías de los observadores y observadoras, y los contextos que se superponen, tanto del observador como de los observados.

Desde estas ideas que se han planteado, es necesario considerar entonces, que la lectura sobre el mundo de los observadores y observadoras, se realiza con el aporte de sus significados y enunciados, por lo tanto, metodológicamente, todo lo que aquí se propone, se realiza desde la lectura de quien investiga y los límites de verdad, se encuadran en sus perspectivas teóricas, experienciales y profesionales. Es finalmente, un recorte, una versión de las prácticas docentes de los y las profesoras universitarias analizadas.

**1.3. El papel de las normas en la comunicación docente.** La acción docente, es una acción mediada simbólicamente. Es acción comunicativa en contexto con repercusiones formativas. La acción supone que estamos avalando la existencia de hechos o fenómenos educativos en los cuales ocurren procesos de interacción susceptibles de ser categorizados con contenidos sobre los cuales es viable construir principios y explicaciones. Llevado esto al aula, en relación con la

comunicación en ella, parece evidente que la estructura social que se gesta o queda determinada en ella, obedece a una serie de reglas o normas que el grupo instala desde la misma tradición social, educativa y desde el juego social que se instituye en la comunicación.

La etnometodología (Coulom, 1995) propone sobre el tema de las reglas, la existencia de dos tradiciones: una, incluye a pensadores del talante de Weber, Durkheim y Parsons. Otra, a Garfinkel, Wilson y Wittgstein en la fenomenología. De acuerdo con la primera tradición, sostiene el autor, el acto se sostiene por reglas, de manera que existe una relación entre las normas sociales y la conducta. Así, los actores sociales interpretan papeles basados en normas y tienen conductas a seguir. Para Coulom, en Durkheim los hechos sociales son medios de actuar y de pensar objetivos y observables. Las normas sociales son externas, restrictivas y características; las reglas son obligatorias. Pero los actores y actoras interiorizan las reglas, las normas y los valores, de modo que constituyen categorías culturales que luego son usadas para dar instrucciones a seguir en la vida cotidiana.

Un principio de las normas de actuación, establece que quien actúa, solo descubre la regla cuando la pone en práctica, de manera que los y las docentes, mediante procesos de reflexión de su práctica, pueden llegar a identificar las reglas que usan. La interiorización de una regla, ocurre cuando se usa de una manera concreta, por lo que, es el uso de una regla, el que determina el comportamiento (Zimmerman<sup>12</sup>, citado por Coulom, 1995). Esto sugiere que no se puede predecir un comportamiento, sólo por conocer una regla. Podría inferirse, que el conocimiento de las normas que el grupo docente establece, no determina el comportamiento pedagógico. Solamente conociendo los comportamientos pedagógicos, podemos acercarnos a la comprensión pedagógica, así como operar un cambio si es posible que quien actúa, tenga claridad de esos comportamientos y asuma la posibilidad del cambio. Para Ziemmerman, no es el respeto a las reglas lo que hace que una persona se comporte de una determinada manera, sino el deseo de mostrar el aspecto razonable de su acción.

Otro aspecto que es de utilidad en el marco de esta perspectiva de la práctica, es que el uso de las reglas depende de la experiencia de un grupo que

---

<sup>12</sup> Coulom ofrece la referencia: Ziemmerman, Don. "The Practicalities of Rule Use", pags. 221-238. En Douglas, Jack (comp.). (1970). **Understanding Everyday Life; Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge**. Chicago (IL). Aldine Publishing Company

decide usarlas de ese modo en determinada situación. Si los docentes o las docentes hacen las cosas de una determinada manera, es porque el grupo del cual aprendió le mostró alguna experiencia válida para usarla de esa manera. La pregunta que surge es si es la valoración social del grupo, la que determina el valor de la regla de acción y no solo la experiencia.

En otra vía, Coulom (1995), propone que la competencia media exigida en la actuación<sup>13</sup>, es producto de la interpretación social de la regla. Por lo tanto, en el caso de la institución educativa, influirían los profesores, la administración, el alumnado, por ejemplo. De acuerdo también con el autor, para cambiar la conceptualización social, habría que seguir lo que Ziemmerman y Wider<sup>14</sup> proponen:

- Abandonar la hipótesis de que las conductas sociales se rigen por normas
- Considerar que las personas saben describir y explicar la coherencia y regularidad de la vida social
- Usar las descripciones de los sujetos para analizar un hecho y ver si el acontecimiento sigue una regla.

Una idea que ha interesado, en este trabajo, fue la noción de confianza propuesta por Garfinkel<sup>15</sup>. Se trata del reconocimiento del orden constitutivo de los acontecimientos, es un orden moral no percibido de manera explícita por las personas. Por ello la gente debe confiar en su entorno cuando duda de la interpretación de una regla. Por la confianza, somos capaces de comprender el

---

13 Un tema interesante para comprender el seguimiento de las reglas, la proporcionan los estudios sobre el juego de Garfinkel. Él señala que existen expectativas constitutivas y que los jugadores usan las reglas preferenciales y dan estética o eficacia al comportamiento. Así, un jugador reconoce el momento para el uso de una regla.

14 También citado por Coulom en Douglas, Jack, (1970) op. cit.: Ziemmerman, Dom; Wieder, Lawrence. "Ethnomethodology and the Problem of Order: A Comment on Denzin", pags. 287-295.

15 Referido por Coulom: Garfinkel, Harold. "A Conception of, and Experiments with, "Trust" as a Condition of Stable Concerted Actions". En Jarvey., O.J. (comp.). (1963). **Motivation and Social Interaction**, Cognitive Determinants. Nueva York, Ronald Press.

modo como alguien que actúa da sentido al entorno y entender en qué consiste una percepción normal de los acontecimientos. Cuando se rompe una regla se rompe también la confianza, pero en la vida social no se desmorona por la ruptura o la infracción de una regla. Por eso, dice Garfinkel, hay que ver las propiedades de los hechos o acontecimientos que desencadena la violación de una regla.

Las acciones son diferentes a las instrucciones. Una acción se basa en una instrucción, por lo tanto, es una instrucción activada y encarnada en una práctica. Por eso es que el conocimiento de una regla, no da cuenta de una práctica. Las instrucciones, las normas, las reglas y las consignas, deben ser activadas para ser obedecidas y respetadas. Este es un asunto importante, por cuanto, el programa del curso que recoge las intenciones de trabajo docente propuestas para ser desarrolladas en el aula, no necesariamente da cuenta de la práctica, no pasan de ser meras intenciones descritas en las instrucciones y reglas, pero que no serán reales hasta tanto no se concreten en una acción. Por eso es que tampoco una guía de clase, informa de lo que acontece en el aula ni de lo que hace el o la docente, es decir, es necesario ver mejor el detalle de la acción instruida. El conjunto de acciones que constituye la práctica da cuenta de esa práctica. El estudio de las acciones encarnadas en las reglas, contribuye a introducirnos en el mundo real de las eventualidades (Coulom, 1995).

#### **1.4. La acción comunicativa desde Habermas como base para la docencia.**

Cuando se analizan en Habermas los conceptos de racionalidad técnica e instrumental y se trasladan al ámbito de la interacción social, se encuentra que Habermas deduce dos tipos de actuación: la estratégica, en la que las decisiones se toman desde la racionalidad técnica, por lo que una persona se subordina al discurso y actuación del otro y, la comunicativa. En esta última, no ocurren subordinaciones en las actuaciones porque tampoco existen planes previos para obtener determinados resultados. La vía que se establece ocurre mediante actos de entendimiento (Habermas, 1987).

Habermas opta por una ética discursiva o comunicativa desde la cual un término clave es corrección. Esto entonces supone el diálogo entre quienes corrigen y quienes son corregidos. Sólo mediante el diálogo, se logra el consenso, que finalmente es el consenso de subjetividades y sus intereses. Por ello es una ética que no prescribe ningún tipo de contenido moral pero que si enfatiza el método como se establecen las normas y las decisiones. En el caso de los actos educativos institucionalizados, la intervención en el aula es una acción de tipo ético, y por ello es que la docencia tiene una fundamental responsabilidad en los aspectos éticos que se incluyen en las relaciones entre los y las docentes y los y las estudiantes, y en especial, en término de las responsabilidades éticas que devienen de los actos correctivos.

La corrección moral en una institución educativa, sin embargo, demanda de la consideración de la diversidad que supone el reconocimiento de las especificidades de las diferentes actores e instancias que se ven involucradas. Cuando de las actividades docentes universitarias se trata, el personal que se contrata, generalmente responde por la vía normativa principalmente, a los aspectos propios de una cualificación profesional. Estas personas asumen sus trabajos y lo diversifican mediante el conjunto de responsabilidades que se van desarrollando y gestando a lo largo de su experiencia académica. Hablar de responsabilidades significa asumir también los derechos, en el marco de las normas que maneja una institución. La normativa de alguna manera proporciona el marco de la comunicación institucional, porque es el conjunto de instrumentos jurídicos con los cuales la institución dialoga con su comunidad. Esto no quiere decir que una universidad deba decidir unilateralmente, porque sería negarla como tal en sus principios y fundamentos, por ejemplo, desde su función social. La sociedad, por lo tanto, también le demanda a la sociedad, le propone de los temas de diálogo, y formas de diálogo. Porque de alguna manera, la sociedad también hace demanda de una formación que requieren sus miembros. En esta función social, la docencia como actividad académica, inscrita desde la ética que la justifica en tanto acto interventivo en los procesos de formación profesional en

particular y de formación en general, demanda de la construcción comunicativa como la vía para la plena puesta en escena del conocimiento, a los actores que en ella están involucrados.

**1.5. Las teorías implícitas del docente.** El profesor puede verse como una persona racional y reflexiva, capaz de tomar decisiones en sus actuaciones. Pero también, una persona que actúa con la base de sus creencias y sus pensamientos y formas de pensamientos, que ha ido construyendo su cosmovisión en un contexto cultural. Partir de esto, nos permite proponer que las acciones de un docente hay que entenderlas y describirlas en el marco del contexto sociocultural en el que actúa, porque ese contexto determina en alto grado sus pensamientos y sus acciones. Desde esta perspectiva, es claro que las tradiciones culturales y en ellas, las pedagógicas, juegan un papel importante: la cultura pedagógica del docente es uno de los elementos configuradores de su práctica.

El o la docente, manejan teorías de manera implícita. Algunas veces, lo hacen explícitamente. Una teoría implícita puede verse como el conjunto de principios que en el nivel cognitivo del docente, orienta sus acciones.

Esto significa que hay un reconocimiento al sistema de creencias, principios y valores que guían al docente y que por lo tanto, constituyen las concepciones que dan sentido a sus actuaciones. Parece evidente, entonces, que el contexto ideológico del docente y aspectos de la personalidad influyen sus experiencias docentes.

**1.6. La caracterización de la docencia.** En el análisis de las experiencias de la formación pedagógica de los y las docentes universitarios en múltiples contextos y latitudes, se identifica una característica común con un importante nivel de generalización: se aprende a ser docente mediante procesos de socialización, autodidáctica o por modelaje, en ausencia de sistemas de

contratación docente con criterios y requisitos de experiencias y formación pedagógica. Al respecto juegan un papel importante, las tradiciones pedagógicas que existen en las diferentes escuelas y facultades universitarias, de manera que la experiencia de los grupos docentes, matiza en alto grado, las prácticas del profesorado universitario.

Los medios de actuación docente, signados por los escenarios en los que actúa, son medios complejos y dinámicos, provocadores de experiencia y de aprendizajes, en los que circulan los contenidos culturales, las tradiciones y creencias pedagógicas, los valores y las formas de actuación docente. En estos escenarios, el o la docente expresa sus teorías respecto a lo que es la docencia. Es decir, las prácticas docentes, son vertederos de manifestaciones de las teorías pedagógicas que manejan y refieren a una serie de aspectos que caracterizan la docencia, entre otros prioritariamente:

- La provocación de los aprendizajes por parte del profesorado
- El manejo del conocimiento de la disciplina que se enseña y se aprende
- El tipo de aprendizajes que se potencian en la clase
- Los procesos de comunicación que se construyen
- El actitudinal que se genera en la interacción y que la genera
- Los recursos que circulan el contenido cultural que se enseña
- Los mecanismos que se emplean para la enseñanza y el aprendizaje
- El aprendizaje de la práctica social del profesorado y su vinculación con el cambio de sus prácticas
- Las bases sobre las cuales descansa el ejercicio profesional de la enseñanza
- El impacto de la rutina sobre las prácticas docentes

La forma como se dan estos aspectos, determina y caracteriza las diferentes prácticas, de manera que puede afirmarse que existe un amplio espectro de prácticas docentes en la enseñanza universitaria que pueden tener o no rasgos comunes como para identificar modelos de actuación o de práctica docente: técnicas, científicas, artísticas, por ejemplo. Y éstas a su vez, se inscriben en espectros diversos amalgamados por la experiencia docente, las tradiciones de la unidad académica y de la profesión y, la cultura pedagógica del

docente. Es claro que existe una diversidad de la cultura docente (Venegas, 1996) y por ende, de las prácticas docentes universitarias que a la vez poseen núcleos comunes y núcleos diferenciadores. Uno de esos núcleos comunes, es el método pedagógico, que caracteriza de manera esencial la práctica docente y sobre el cual circulan los otros factores que se supracitaron.

## 2. La práctica del docente

**2.1. La concepción “docente universitario” del profesor universitario.** Un primer acercamiento a los datos recogidos, posibilita explorar la idea que tienen los profesores universitarios de sí mismos como profesores y profesoras. La idea que emana de la misma realidad que viven como docentes, se expresa en un amplio conjunto de características que cada una de las personas informantes describe según sus propias valoraciones y experiencias. El encuentro da cuenta de personas seguras de sí mismas, interesadas en lo que hacen y como lo hacen, pero al ahondar un poco más, se perciben otras aristas. Una de las informantes por ejemplo, se mira como una persona dinámica, fría en sus relaciones con los estudiantes e individualista, lo cual le preocupa relativamente (IFOE2). Otro dice ser transparente con el estudiante (IMOE4) y horizontal en su trato (IMOE5).



Otros docentes, como universitarios valoran como un elemento importante, poseer experiencias de vida fuera de Costa Rica. Este aspecto se valora como un recurso formativo que influye la experiencia docente: **“Creo que todo mundo debe vivir fuera por lo menos seis meses. El concepto de realidad de nosotros es tan pequeño!”** (IMO5).

También se miran como funcionarios que respetan y actúan en el marco de una normativa universitaria. La normativa universitaria constituye uno de los aspectos que los y las docentes identifican como marco para su actuación. Resulta un tema vinculado a la condición docente, más que al ejercicio de docente en el aula y refiere con marcado acento a las diferencias del propietario y el interino en sus bondades y limitaciones como funcionario académico universitario: **“Al acceder al tema de la identificación del docente interino con la institución, desde mi punto de vista, se hace necesario subdividir dicha categoría en dos: interinos con continuidad y los interinos a destajo o por período (...).”** (IMF12)

**Ahora bien, si la institución no es gentil con nosotros, no significa que al trabajar en la misma, tengamos que asumir actitudes iguales, sería un error. Para la U, uno es un docente más, pero para muchos estudiantes, muchas veces, uno puede ser la diferencia entre continuar o desvanecerse. Esto no tiene que ver con la categoría del sujeto, sino con la comprensión de su papel. Lamentablemente este aspecto psico emocional no se percibe en ninguno de los reglamentos o normativas, y por ello gran cantidad de gente con un gran compromiso con la docencia se pierde y en contraparte, muchos de aquellos que logran agarrarse del vagón de la propiedad, en virtud de la seguridad que esta categoría les da, pierden o diluyen su compromiso inicial, aspecto que se manifiesta cuando comienzan a repetir sus pocas experiencias docentes por muchos años.** (IMF14)

**Parece que hay de todo en la Viña del Señor: así como encontramos docentes en propiedad que no muestran ninguna identificación con la Universidad, igual tenemos lo contrario: de la misma manera sucede con los interinos, más bien depende de la persona, de su responsabilidad académica y ética, así como el deseo de hacer bien las cosas, por lo cual, bien o mal percibe una remuneración económica, que en una gran mayoría es la única, por lo que es, aún más necesario cuidarla y mantenerla.** (IMF13)

**es evidente que en nuestra Sede (de ...), el peso de la academia, de la Acción Social y de los cargos docentes administrativos están en manos de los interinos, mientras los docentes en propiedad están enfocados más en la investigación para ascender en régimen académico. (IMF17)**

En relación con la normativa de la institución, y en otra perspectiva, concretamente en el actuar dentro del aula, un docente encuentra que hay maneras de "doblar" sin quebrar la ley para darle la oportunidad a los estudiantes de estar en un curso, en especial cuando se trata de cursos de gran demanda y que son complementarios de la formación profesional:

Uno sabe que no todos los estudiantes que matricularon el curso se quedan, y hay otros interesados, por eso doy la oportunidad de que se matriculen aunque sea como oyentes. Este es un curso difícil de matricular por la demanda.

**(IMOE5)**

También el docente se siente poseedor del conocimiento que le otorga su condición profesional y que le proporciona una autoridad propia para ser profesor o profesara, por ello, los saberes respecto al contenido que enseñan, constituyen el escenario que los legitima en su condición docente, y desde la cual elaboran una serie de representaciones relativas al ejercicio como tales. Aspectos como la autoridad, o su propio liderazgo, no obstante con salen como aristas discursivas.

**2.2. Los saberes referidos al contenido.** La preocupación central del docente parece estar, en el desarrollo de los contenidos que se establecen en el programa de curso, más que en el aprendizaje del estudiante.

**Planifico meticulosamente. Sé a dónde voy. En cada clase digo hasta dónde voy a llegar previendo las disgresiones. Mis clases están programadas. Sé cuánto voy a gastar en comentar el programa. Eso por una cuestión de equilibrio. La eficiencia es vital en clase probablemente hablo yo. (IMOE4)**

Junto a los contenidos propios del curso que tienen a cargo, algunos de los docentes incorporan contenidos de la realidad nacional, aspecto que no es frecuente - por lo menos en el nivel de observación de las clases- en el grupo de los informantes: **"Ahora he iniciado con el tema del Tratado del Libre Comercio"** (IMOE5). En este caso, la idea parece estar íntimamente ligada a intereses individuales del docente, pues no se aprecia desde las entrevistas que responda a una política de la unidad académica o a una necesidad formativa: **"Surge naturalmente. Como profesor lo siento así. Me cautiva hablar de ciertas cosas, abrirle a los estudiantes sus horizontes."** (IMOE5). Se pudo apreciar en este docente, el aprovechamiento que realiza de cualquier situación en el aula o con los textos que se trabajaban, para relacionarlos con

otras situaciones, para pedirles criterio a los y las estudiantes o para ampliarlos desde otros ángulos. La naturaleza del contenido que este docente maneja, le da más oportunidad de manipulación de los contenidos.

**Hago conexiones de lo que vivo con lo que tengo que dar en clase. Cuando estoy en la calle y veo algo, o leo un documento o noticia, hago conexiones, ya sé que eso me puede servir en clase. Leyendo el periódico, por ejemplo, veo una caricatura y digo: eso me sirve. Soy como una esponja que absorbe de la vida diaria experiencias para la docencia. (IMOE5).**

También parece estar en estrecha relación con los niveles de creatividad que manifiesta el docente y da cabida a pensar en los márgenes de autonomía que posee, así como al dominio y seguridad personal que manifiesta el docente.

En cuanto a los contenidos, es evidente que constituye la tarea esencial a la que el docente le otorga su trabajo y que en consecuencia, supone la preparación de la clase. La planificación entonces, representa ese acto en el que el docente construye su actuación y que viene siendo el escenario para legitimar su estatus como tal ante un grupo de estudiante.

**2.3. Los saberes referidos al método.** La enseñanza universitaria, desde las ideas que se proponen el curso de Didáctica presupone una serie de conocimientos, métodos y técnicas que el y la docente ha de usar idealmente con criticidad para dar la orientación adecuada a los y las estudiantes en los procesos de autonomía y aprendizaje, que involucran el desarrollo de capacidades de reflexión y el manejo de instrumentos y lenguajes especializados propios de los campos profesionales. Pero también es preciso advertir que los y las estudiantes poseen sus propios presupuestos sobre la enseñanza y los saberes que estudian. En ese sentido, el conjunto de protagonistas desarrolla una dinámica dentro de la cual se expresa con particularidad y especificidad, el método pedagógico, es decir, éste finalmente, es una expresión de la convergencia de múltiples factores, entre ellos los presupuestos que sobre el método, la enseñanza y los saberes, tienen docentes y estudiantes. Esto nos pone en alerta cuando se analiza el método de enseñanza de los y las docentes .

El desarrollo de la clase, fue un interés de la investigación, en el tanto se procuró conocer la práctica docente, de manera que una arista fundamental fue mirar la acción docente como tal en el aula y en esa idea, el método empleado, reveló en alto grado, características de esa práctica.

Algunos docentes parecen tener una visión de integración cultural que la trasladan a su ejercicio docente, en atención al reconocimiento que hacen a la formación del estudiante. Por ello, es que realizan una organización básica y flexible del curso, y del método. El empleo de una guía en el desarrollo de las clases que fueron observadas, da evidencia de que ha existido una planificación, pero que el docente se orienta con ella, sin que necesariamente sea estructuradora de cada situación en el aula. La flexibilidad la proporciona, en muchos casos, la incorporación que el docente hace de temas de la realidad nacional y que pueden estar como temas nacionales al momento de desarrollar la clase.

Los y las docentes reconocen que la experiencia en un mismo curso, les da idea de lo que tienen que hacer y cómo hacerlo:

**“En el camino uno sabe lo que puede cambiar. La flexibilidad se aprende. Al principio es necesario tener mucha dirección pero luego uno va haciendo “concha” , cambia y se arriesga.” (IM5)**

“Hay materiales y secuencias que uno maneja pero a veces se les da vuelta.”  
**(IM5)**

**“Vivo el curso desde antes de que me lo den.” (IM5)**

Mediante las observaciones a docentes en sus clases, fue posible mirar mejor el método que emplean en ellas, pues no siempre el discurso sobre el método es congruente con lo que ocurre en el aula. Al respecto, se puede apreciar que en el aula hay situaciones mucho más directivas y protagónicas del docente respecto al

papel del estudiante, mientras que el discurso docente tiende a reconocer el papel protagónico del estudiante o conductas menos directivas del docente.

**2.4. Estructuras de clase.** En el desarrollo de las lecciones observadas, se identifica una estructura que refiere a un modelo básico para desarrollar la clase. También durante las entrevistas y los análisis de los trabajos de los docentes, se obtuvo información relacionada con la estructura de la clase que se pudo confrontar con las observaciones. Al respecto, se pudo identificar las siguientes fases en la secuencia cronológica:

- **Fase preparatoria:** se identifica por el tiempo y las acciones que el o la docente realiza antes de dar inicio a la clase. Comprende su ingreso al aula y las acciones de ubicación de sus materiales, de su persona y de la acción global de la enseñanza. No se hace referencia acá a la preparación de las clases, aspecto que se comenta en otro acápite.
- **Fase introductoria:** comprende el período que emplea el docente para ubicar a los estudiantes y dar inicio de la clase. Incluye el saludo, las instrucciones, los comentarios preliminares y cualquier otra acción que antecede al desarrollo propiamente del tema previsto por el o la docente. Al respecto se apreció que la mayoría de los y las docentes ingresan a su aula, puntualmente o con algunos minutos de antelación.
- **Fase de desarrollo:** corresponde al período en el cual el o la docente desarrolla lo que podría llamarse un tema previsto desde la planificación y que abarca la mayor parte del tiempo de la clase. Es también el espacio en el cual el docente realiza sus actividades de evaluación, como por ejemplo, exámenes, prácticas y exposiciones que realizan los estudiantes.

- **Fase de consolidación:** comprende un breve período que utiliza el o la docente para reafirmar ideas, conceptos, principios, presentar resúmenes de lo visto en la clase.
- **Fase de cierre:** corresponde al tiempo que emplea el o la docente para dar por concluida la clase y puede incluir instrucciones para la siguiente y recomendaciones.

Los resultados informan que la mayoría de los y las docentes observadas, ingresan al aula con algunos minutos de antelación que les permite organizar sus materiales y objetos personales: libros, carpetas, bolsos o maletines, borrador, marcadores, grabadora, sombrillas o paraguas, por ejemplo. Se observan diferentes maneras de actuación. Por lo general quienes hacen uso de material para proyectar o equipo audiovisual, ocupan un poco más de tiempo para tener todo en orden respecto a quienes hacen uso de la oralidad, recursos literarios o de pizarras.

Los y las estudiantes aprovechan estos espacios para hacer lo propio: ubicarse en los pupitres, preparar sus cuadernos, grabadoras, lapiceros y libros. En numerosos casos, los teléfonos celulares de docentes y estudiantes se incorporan como parte de los materiales expuestos en la clase. Este tiempo comprende de tres a cinco minutos.

La clase da inicio, en la mayoría de los casos, con un saludo general del o la docente que no siempre es respondido por los estudiantes. El saludo también es valorado como un aspecto formativo:

**Cuando comienzo siempre saludo a los estudiantes y espero a que ellos contesten la cortesía, de forma tal que entiendan que somos personas dignas de todo nuestro respeto, tanto de ellos para mi, como de mi para ellos. (IM11)**

Algunos docentes hacen recordatorios de lo que se vio en la clase anterior

**... incluyendo preguntas que quizá alguno de los estudiantes formula sobre ese tema. Si quedó alguna pregunta sin responder en la clase anterior, sea por falta de tiempo o porque no conocía la respuesta, se responde de una vez. (IF10)**

La atención de dudas es una de las acciones que por lo general introduce las clases. Por ejemplo, un docente manifestó que: **“Tengo por norma trabajar sobre materia que ha sido leída previamente a la clase, al inicio de la lección proceso a aclarar dudas sobre la lectura asignada”** (IF9).

Lo que se va a atender en ese día, también se presenta en esta fase.

También se da el caso de prácticas evaluativas que anteceden al desarrollo de la lección, por ejemplo exámenes cortos. No obstante, se encontró a una docente que realiza pruebas cortas al finalizar la clase:

**“El paso siguiente es la realización de un quiz sobre la materia vista la semana anterior con el fin de ayudar a los estudiantes a estudiar la materia poco a poco y a que se den cuenta de si tienen dudas o entendieron debidamente lo que se les ha querido transmitir.”** (IF10)

Se puede apreciar que el informante mira la realización de un quiz como una forma de que el estudiante evalúe su aprendizaje, no obstante, no parece

tener la oportunidad de rectificar antes de un examen, pues el quiz o prueba corta, forma parte de la evaluación sumativa.

En otros casos, se registran acciones formativas como la de introducir temas de la realidad nacional, que permite a los y las estudiantes estar informados, dar opiniones, formar criterio y ampliar sus perspectiva cultural como parte de la profesión en la que se forman, pero esto no es lo usual.

El desarrollo de los temas o del tema que el o la docente planificó para una clase, se realiza de diferentes maneras. En las entrevistas, los docentes dicen planificar su clase: meticulosamente (IM4), con cuidado (IM5). Algunos docentes lo introducen mediante la explicación, que parece ser la forma que privilegiadamente ocupa la atención docente (IF9). El tiempo juega un papel importante ligado al tema previsto:

**También debo tomar en cuenta el tiempo asignado, a veces es poco en relación con el programa a desarrollar y eso hace que a veces no pueda detenerme en un tema todo el tiempo que los estudiantes pudieran requerir, pero lo cierto es que trato de hacer prácticas sobre los casos relacionados con cada uno de los temas y considero que es la práctica con ejemplos en clase y de tarea lo que ayuda a la comprensión definitiva del tema. (IF9)**

Se apreció acá una valoración que es frecuente en los informantes: cumplir con el programa de curso, aunque se tenga que sacrificar el aprendizaje, porque éste se puede realizar por otras vías, tal y como se puede deducir de esta referencia.



El desarrollo de la clase permite también que el profesor o la profesora aclare las dudas a los estudiantes:

**“En cada tema desarrollado, trato de aclarar todas las dudas que hayan podido tener los estudiantes, les pregunto constantemente sobre ello y si es del caso devolverme al principio del tema con tal de que todo quede claro.” (IF9)**

Un docente observada dinamiza y diversifica la clase a partir de una relación directiva, pero organizada y propositiva. Los y las estudiantes aún así, se limitan a seguir las instrucciones, a reaccionar de manera pasiva, lo cual se puede ver como una manera de realizar una rutina tanto del docente como del estudiante: lectura comentada, preguntas, revisión de tareas, revisión de textos, escucha, discusiones, trabajo en grupos con apoyo docente, comprobación de lecturas, trabajo individual (IM5). Otro diversifica menos y sigue en la fase de desarrollo de la clase una dinámica que incluye la siguiente estructura: explicación, lectura, discusión, lectura, ejemplo, explicación (IM4). Una docente se limita a explicar haciendo uso quizá en exceso, de diapositivas en presentaciones power point mientras los estudiantes se limitaban a copiar (IF3). Todo su foco de atención, lo constituyen estos recursos, no el estudiante.

## **2.5. “Mi clase”, una revisión sobre la actuación docente**

En los casos que se presentan seguidamente, se ilustran las fases que se han propuesto en el apartado anterior, y que permiten ver desde las narraciones

que hacen los y las informantes, el nivel descriptivo de sus apreciaciones sobre su propio trabajo, pero además, ver las variantes que se introducen en las prácticas docentes.

En el primer caso, se puede mirar un poco más de reflexión que el informante realiza de su acción docente en el aula. Nótese cómo hay referencias en la fase introductoria a autores como Freire que dan idea de la relación que el informante hace con la teoría. No obstante, hay que tener presente que se trata de los discursos, por lo tanto, son niveles que bien pueden estar mezclando los ámbitos del “deber ser” y el “ser” y pueden ser solamente ideas introducidas por la cercanía de autores desde el curso de Didáctica Universitaria.

Por otra parte, se puede mirar en este primer caso, el involucramiento que realiza el docente de los estudiantes, aunque no necesariamente la forma cómo lo plantea, podría ser la mejor. Se nota también la diversidad de técnicas que introduce el informante, desde guías, hasta el desarrollo de la clase de manera colaborativa con el estudiante.

## CASO 1

### DESCRIPCIÓN DE UNA CLASE (IMC11)

**FASE INTRODUCTORIA** Cuando comienzo siempre saludo a los estudiantes y espero a que ellos contesten la cortesía, de forma tal que entiendan que somos personas dignas de todo nuestro respeto, tanto de ellos para mi, como de mi para ellos. Cuando comienzo, intento que ellos se sientan libres de opinar y de ofrecer sus argumentos, así que convierto mi clase ante todo en un modelo dialógico, horizontal, tratando de que Paulo Freire me marque el camino por seguir. Siempre insisto en que “no se traguen” todo cuanto dice el profesor, sin que antes haya sido cuestionado por ellos y si hallan que los argumentos ofrecidos son aceptables, lo tomen, de lo contrario, los animo a que encaren al profesor, a que traten de saber más que el profesor. De forma tal que asuman una actitud activa, despierta, nunca pasiva ni fría. Para mi un grupo callado y que no chisten, es un grupo enfermo.

Ante esa solicitud que recuerdo al principio siempre, comienzo el tema introduciéndolo, luego suelo formar grupos para que se ayuden entre sí; **FIN DE FASE INTRODUCTORIA INICIO FASE DE DESARROLLO** reparto una guía (...) que me ha dado muy buenos frutos. Esa guía la combino usualmente con una caricatura (...) que ofrezca una situación social, con pasajes o textos completos del tema que se va a tratar. Esta integra las actividades y una puesta en común. Cuando comienzan a trabajar suelo estar cerca de ellos para ayudarles orientándolos en lo que mejor se pueda. Al final les pido que se repartan las conclusiones entre los grupos, y que cada cual ofrezca sus criterios sobre lo hecho por los compañeros o bien, simplemente la puesta en común.

En los casos en que debo exponer el tema, me ayudo con un grupo de estudiantes para que preparen también el tema y lo expongan lo mejor que puedan, advirtiéndoles que se trata de una ayuda, que ellos no tienen por qué saberlo todo, y que lo haremos juntos, interviniendo yo en la exposición toda vez que lo necesiten o que yo necesite ampliar o aclarar el tema en cuestión. Premio a esos grupos que así me ayudan tratando de estimular la investigación y el esfuerzo que ellos ofrezcan.

Siempre se deja el canal del diálogo abierto para que los demás puedan preguntar o confrontar con sus propios argumentos, y antes de responder yo, trato de que los estudiantes que me ayudan contesten ellos por sí mismos lo que les da mayor confianza.

Dentro de esta apertura, también trato de estimularlos para que en sus participaciones integren sus propias averiguaciones sobre el asunto. y si esta

**FASE DE CONSOLIDACIÓN** Toda vez que puedo, trato de ofrecerles un filme que ilustre el tema tratado. Para ello he adquirido mi propio equipo multimedia, que me permite la libertad necesaria para planear la lección cuando éste se consiga más apropiado. Siempre trato de adquirir mediante la TV Cable, los documentales y las películas más adecuadas para los temas del programa.

Las tareas que pongo suelen ser de tipo evaluativa, basadas por lo general en verdaderos mapas conceptuales, instrumento de alto valor didáctico por mostrarnos con claridad las capacidades de síntesis y análisis, deducción e inducción, que tiene el estudiante sobre lo tratado. **FIN FASE DE CONSOLIDACIÓN**

**FASE DE CIERRE** Al finalizar, me despido de ellos de forma que todos puedan oírme, pronto van entendiendo que somos personas, dignas de toda consideración y respecto, de toda cortesía y amabilidad, tanto de mí para ellos como de ellos para este servidor, que soy su profesor, pero no por ello me deben pleitesía, que ellos son mis estudiantes, pero no por ello dejan de pensar, sentir, reír, vivir su juventud, con criterio en formación, pero con su propia visión del mundo y de sí mismos, que en ningún modo estamos autorizados para cambiar o desestimar.

En el caso de la fase de consolidación, encontramos formas diversas, como la realización de ejercicios, apoyo con documentales y elaboración de mapas conceptuales. En otros casos, el nivel narrativo del docente informante, no permite apreciar las acciones que se realizan. Es probable que no haya fase de consolidación y ésta se traslade como fase introductoria en la clase siguiente. Esto se puede apreciar mejor en el caso del caso 3.



## CASO 2

### DESCRIPCIÓN DE UNA CLASE (IFC10)

#### **FASE INTRODUCTORIA Saludo a los estudiantes**

Hago un recordatorio de lo que se vio en la clase anterior, incluyendo la respuesta a preguntas que quizá alguno de los estudiantes formulan sobre ese tema. Si quedó alguna pregunta sin responder en la clase anterior, sea por falta de tiempo o porque no conocía la respuesta, se responde de una vez.

Presento lo que pienso desarrollar en la nueva lección. **FIN FASE INTRODUCTORIA**

**INICIO FASE DE DESARROLLO** Procedo a desarrollar el tema planeado para ese día.

Desarrollo ejemplos sobre el tema en estudio y propongo ejemplos relacionados con la vida cotidiana. Formulo preguntas para que los estudiantes relacionen lo que se está estudiando con temas de la vida diaria. **FIN FASE DE DESARROLLO**

**INICIO FASE DE CONSOLIDACIÓN** Luego procedo a desarrollar ejemplos sobre los temas estudiados y sugiero algunos problemas que se pueden resolver con lo visto en clase. **FIN FASE DE CONSOLIDACIÓN**

**INICIO FASE DE CIERRE** Para finalizar, hago un cierre sobre el tema, presento lo que se analizará en la clase siguiente y sugiero temas de lectura o de estudio para

También se reconocen variantes de clases, aún con el esquema que se ha presentado. Temas de desarrollo posterior, son asignados a los estudiantes. No queda claro si se trata de una manera de estimular el autoaprendizaje o de promover un mecanismo de apoyo al docente o de motivación aversiva.

Nótese cómo las actividades de cierre pocas veces dejan al estudiante como actor y que sea él quien actúe como protagonista de una acción que va dirigida a su propia transformación.

### CASO 3

#### DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

**Tengo por norma trabajar sobre la materia que ha sido leída previamente a la clase. INICIO FASE DE INTRODUCCIÓN** Al inicio de la clase procedo a aclarar las dudas sobre la lectura asignada. Si los estudiantes demuestran no haber leído, entonces yo hago las preguntas. Eso me ayuda a formar un criterio sobre el grupo de personas a quienes estoy instruyendo. **FIN FASE DE INTRODUCCIÓN**

**INICIO FASE DE DESARROLLO** El paso siguiente es la realización de un quiz sobre la materia vista la semana anterior, con el fin de ayudar a los estudiantes a estudiar la materia poco a poco y a que se den cuenta de si tienen dudas o entendieron debidamente lo que se les ha querido transmitir.

Paso siguiente, inicio la explicación de los temas a desarrollar, según el programa y el cronograma de actividades.

En cada tema desarrollado, trato de aclarar todas las dudas que hayan podido tener los estudiantes, les pregunto constantemente sobre ello y si es del caso, devolverme al principio del tema lo hago, con el fin de que todo quede claro. **FIN FASE DE DESARROLLO**

En algunos casos, las narraciones no llegan a dar evidencia, por ejemplo, de la fase de consolidación que parece ser una de las fases que podría dar cuenta del aprovechamiento y orientación de la clase y le podría permitir al docente monitorear la interacción pedagógica.

**2.6. Los escenarios.** El aula es el escenario de la docencia. Estos son diversos y también se tornan cómodos o no, no sólo por los recursos y condiciones físicas que poseen, como luz, espacio, ventilación, sino en término de la cantidad de estudiantes que los usan. Permiten capturar los significados de los procesos que en ella ocurren pero no la totalidad. Esto significa que los problemas de la práctica docente, no están solo en el aula. Es necesario ubicarlos en un contexto mucho mayor. Con esta aclaración, hacemos referencia a lo que acontece en el aula como un recurso para entender la práctica docente.

En general la Universidad de Costa Rica posee condiciones en su infraestructura diversas: las aulas son espacios con ventilación y accesos adecuados para unos grupos, otros tienen espacios pequeños y la ventilación y la luz no es buena. Observamos clases en un edificio, en donde uno de los informantes mantenía un grupo numeroso que no podía moverse ni siquiera para una actividad de trabajo en grupos, mientras otro profesor, disponía de una aula que se convertía en espaciosa frente a los seis estudiantes que la ocupaban.

Las aulas observadas –que son las más numerosas en la Universidad– poseen una sola entrada, una pizarra y un escritorio para el docente colocado frente de los pupitres unipersonales de los estudiantes. No se apreciaron pupitres para personas zurdas, aunque sabemos que la Universidad ha hecho importantes esfuerzos en esa línea y ha dotado a numerosas aulas de este tipo de mobiliario. En ningún caso se observaron estudiantes con alguna discapacidad de tipo físico. Las aulas observadas no cuentan con equipo audiovisual propio. El docente o la docente se coloca siempre frente a los estudiantes, sea de pie, sentado o bien, desplazándose frente a estos y alternando con posiciones de pie o sentados en la silla o sobre el escritorio, y asumiendo diversos grados de formalidad. Por lo general los docentes observados procuran un ambiente natural con el estudiante.



En razón de que las aulas de los y las docentes observadas, son relativamente semejantes en mobiliario y equipo, no fue posible concluir si una mejor infraestructura y un mayor equipamiento, se traduce en mejores prácticas docentes con mejores participaciones de los estudiantes y con el desarrollo de técnicas más dinámicas.

**2.7. La interacción social.** En las entrevistas algunos de los y las informantes manifestaron tener relaciones horizontales con los y las estudiantes, pero una dijo tener pésimas relaciones y reconoce que los estudiantes tienen el concepto de que ella es “**joven, gruñona, ogra**”

**A mi nadie me habla. Soy una persona de pocas relaciones sociales (...) Al iniciarme en el campo de la enseñanza tan joven, me di cuenta de que debía asumir una posición firme. El primer semestre que di clases tenía alumnos mayores que yo. Alumnos de mi misma generación. Me invitaban a salir. De esta manera, la relación con los estudiantes ha sido cero. No he desarrollado ningún vínculo con ellos. (IF2)**

Uno de los informantes dijo mostrarse ante el grupo como él cree que es (IM4) lo cual le permite ganar credibilidad y empatía. Al observarlo en clase, se comprobó que su trato es directo, jovial aunque directivo y de vez en cuando, se apreciaron gestos de imposición que no necesariamente impiden al estudiante participar en la dinámica que él establece. Otro de los informantes, dijo establecer relaciones cordiales y la observación evidenció sus esfuerzos para involucrarse con el estudiante, pero éste último se limita a una mínima participación (IM5) que no favorece los esfuerzos del docente por acercarse . En general la participación del estudiante se estable limitada desde unas interacciones mínimas con el docente.

**2.8. El lenguaje.** El lenguaje empleado por los y las docentes en sus clases como elemento constitutivo de la interacción social, es claro, poco cargado de emotividad y podría decirse, técnico por lo general. En uno de los casos, se pudo apreciar visos de sarcasmo en el docente (IM4). El contenido del curso es

mediador de la relación. Se pudo apreciar que cuando el contenido es icónico, por ejemplo, la docente abusa de material de exposición a través de diapositivas; cuando es simbólico, el docente es quien habla. En pocas oportunidades el estudiante se expresa con soltura, exponiendo su propio pensamiento. Siempre parece ser el hilo conductor del docente, el que marca el camino para la interacción.

**2.9. Los desplazamientos del docente.** Los y las docentes tienen un desplazamiento reducido en el aula. Por lo general se ubican frente a los estudiantes y no cambian la posición tradicional que además es facilitada por la distribución del mobiliario. La disposición típica del aula, con pupitres de estudiantes frente al escritorio del profesor y frente a una pizarra, hace que el o la docente se desplace relativamente poco y con dificultad cuando el grupo es grande. En esta oportunidad, no se observaron clases en laboratorios ni en auditorios<sup>16</sup>. Cuando la docente o el docente emplea material mediante el empleo de una presentación con power point por ejemplo, el desplazamiento del docente es mínimo.

**2.10. Los saberes referidos al profesor y al estudiante.** Los estudiantes tienen pocas oportunidades de expresarse. En algunos casos, los y las docentes les preguntan si tienen dudas o si requieren explicaciones adicionales, pero por lo general no usan estos espacios. En otras oportunidades, el o la docente (IM4; IM5) incluye como parte del desarrollo de la clase, la participación activa del estudiante, mediante preguntas directas, referencias a las lecturas de textos y comentarios, ejercicios que el estudiante desarrolla y comenta públicamente. En

---

<sup>16</sup> En otro estudio que el DEDUN realizó en Cursos No Ponderables, se estudiaron las clases en auditorios. Véase: Venegas, M.E; Sequeira, A.; Francis, S. (2003). **Informe final. Los cursos no ponderables. El caso de Química General I y II, y de Cálculo I y II en la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica

otros, el estudiante es un simple espectador frente a la oralidad del docente (IF1; IF3). En todo caso, aún cuando los o las docentes observadas dieron espacios para una actuación más participativa del estudiante, ésta no parece ser una preocupación prioritaria del docente como si lo es su propia actuación. En algún momento se pensó que la presencia de una investigadora en las clases podría inhibir la participación, pero luego se comprobó que esa actuación era permanente.

Algunos docentes atribuyen la baja participación estudiantil a una baja receptividad del estudiante o al cansancio que llevan a la clase: **"No todos los estudiantes ni los grupos son receptores"** (IM5); **"Los alumnos llegan cansados a mi curso, sobre todo porque es de noche"** (IM5); **"Creo que los estudiantes por lo menos en el tipo de curso que doy, son los que tienen que hablar"** (IM5). Quizá sea este uno de los aspectos que más extraña el docente pero que tampoco se aprecia, esté resolviéndolo.

Podríamos afirmar que en el caso de la docencia universitaria en su expresión de la enseñanza, se mantienen los esquemas convencionales de atención a grupos de estudiantes mediante relaciones con diverso grado de frontalidad, bajo esquemas de trabajo –enseñanza- donde el docente es el protagonista y por lo tanto, se privilegian relaciones más directivas respecto a otras formas de comunicación.

### 3. Conclusiones

Es importante tener presente, que todos los docentes que participaron, ya habían llevado el curso de Didáctica Universitaria, por lo que era esperable que algunos hallazgos informaran, si no de cambios en las formas convencionales de la enseñanza, por lo menos de conocimiento sobre cambios en las prácticas respecto a modelos tradicionales de enseñanza. Esta apreciación produjo una confirmación de una idea que hemos venido apreciando, y es que un solo curso de Didáctica Universitaria, no cambia las prácticas docentes si no va acompañada de un proceso sistemático y constante de acompañamiento al docente en su trabajo pedagógico.

La práctica es entendida por el docente desde los reducidos ámbitos de la acción en el aula. Los límites para la discusión y la reflexión pedagógica se circunscriben en una práctica docente que gira en torno a los contenidos de un curso, a las relaciones con estudiantes desde los referentes que normalmente colocan los profesores. Se aprecian elementos que indican que hay docentes que procuran visiones del curso con un espectro cultural más amplio, pero que este sigue siendo un aspecto poco observado y que habría que revisar con más cuidado, para identificar si se trata de una omisión verdadera en los procesos formativos de profesionales, si se trata simplemente de una observación que no permitió ver otras prácticas, o si efectivamente, es un aspecto deficitario que nos llevaría a promover una enseñanza menos estrujada que la que se da en el encuadre de los contenidos de un programa de curso.

Una derivación de los resultados obtenidos, está en la idea no de promover cambios o sustentar tradiciones de enseñanza, sino en fundamentar los juicios desde principios que emanan de la comprensión de los procesos docentes y profundizar aspectos de interés didáctico. Esto significa que es necesario someter a los y las docentes universitarias, a procesos de reflexión y análisis de su práctica de manera más sistemática e intensa, en el entendido de que una revisión a los asuntos medulares de su didáctica, promoverían más conocimiento desde su práctica docente. El conocimiento práctico de los y las docentes universitarias, permitirá, al estilo de Shulman, recuperar la sabiduría de la práctica para dotar de contenido científico procesos de formación y asesoría docente.

Hay tradiciones pedagógicas iniciáticas muy fuertes que mantienen los y las docentes, construidas desde su experiencia formativa universitaria, sea como docentes o como estudiantes, que representan valoraciones al uso que le han dado, por lo que en término de procesos de asesoría y oferta pedagógica orientada a mejorar las prácticas, se confirma que acciones asistemáticas de apoyo docente, o con contenidos que no provienen de su propio bagaje cultural y pedagógico, no producen necesariamente cambios de las prácticas. Esto es de utilidad política en la academia universitaria.

## Capítulo 7

# LINEAMIENTOS PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

### 1. El contexto de la propuesta

Diversas acciones ha realizado el DEDUN, desde su creación en el año 1975. En su trayectoria de 30 años y a pesar de una limitada dimensión legal para su funcionamiento, como es la obligatoriedad de un curso de Didáctica Universitaria para todo docente que desee ascender en el Sistema de Régimen Académico y de Servicio Docente, según se estipula en el Reglamento respectivo en el artículo 10, en numerosos docentes y unidades académicas de la Universidad de Costa Rica, se ha ido generando la convicción de que el

profesorado universitario cuente con recursos para acceder al mejoramiento docente.

En esa trayectoria, el DEDUN ha participado de un contexto que lo ha influenciado, no sólo en términos de las orientaciones conceptuales que han dado fundamentación a su trabajo, sino en término de las consecuencias del trabajo de otras instancias universitarias como el Centro de Evaluación Académica (CEA) y de eventos o hechos que dinamizan su acción. Así por ejemplo, el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, ha permitido el desarrollo de la bimodalidad para su oferta académica, mediante la cual se ha explorado la combinación de sesiones presenciales, con sesiones de trabajo a distancia, mediante el empleo de recursos diversos y multimediales. Así mismo, la existencia de procesos de auto evaluación como requisito para las acciones de acreditación de carreras –de acuerdo con la normativa del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES)-, han promovido la solicitud de acciones de mejoramiento de la docencia. Esto por cuanto en las autoevaluaciones de las carreras, o en las aspiraciones a cambios curriculares, la docencia aparece como una función que requiere ser mejorada.

Otras acciones se suman a una creciente convicción del mejoramiento docente. A pesar de que un docente o una docente en el Sistema de Régimen Académico Docente, haya aprobado el curso de Didáctica Universitaria, éste no necesariamente traduce su docencia a una docencia de calidad, pues el curso por sí mismo, resulta insuficiente y poco sostenible en términos de una formación pedagógica. Por ello, cuando un docente aspira a una nueva categoría docente en el régimen mencionado, puede salir mal evaluado por sus estudiantes. Al respecto, conviene mencionar que todo ascenso requiere de una evaluación docente que ejecuta el CEA y cuyos resultados con frecuencias son enviados a la dirección de la unidad académica del docente y al DEDUN. Es evidente entonces, que desde esas tres posibilidades, se ha hecho cada vez más frecuente, la demanda de servicios de apoyo para el mejoramiento docente, al DEDUN. No obstante, al

quedar todo en el ámbito de la decisión personal o en la recomendación por parte de la Vicerrectoría de Docencia de acciones para el docente desde el DEDUN, los procesos de mejoramiento de la docencia se mueven en la tensión que ocasiona el voluntarismo del docente y la valía que le otorgue la dirección de las unidades académicas, a estos procesos. De ahí que la vía de las jefaturas, se convierte en una de las principales fuentes de cambio.

Hemos podido apreciar, que el discurso docente relativo a la práctica como profesores universitarios es omiso en la referencia al papel de las jefaturas. Si bien es cierto que son las direcciones de las unidades académicas quienes contratan a los y los docentes, prácticamente dejan de lado la previsión de procesos de mejora de la docencia, porque la preocupación central, parece estar ubicada en las labores que desarrollarán y no en la mejora docente propiamente dicha. Aunque tampoco para la mejora de otras labores como investigación, acción social, comisiones o coordinaciones. Esto no sólo afecta la actividad docente, sino el trabajo académico global y el administrativo docente en general también.

La historia da cuenta también, de que la experticia académica en una unidad académica, en la Universidad de Costa Rica, se construye en una larga trayectoria de trabajo en la que el aprendizaje cobra errores y aciertos y no es precisamente producto de procesos sistemáticos, ni de políticas universitarias. También la historia académica en la Universidad de Costa Rica, da cuenta de los esfuerzos y de las propuestas que el DEDUN ha gestado para ir construyendo una pedagogía universitaria. El producto no deja de ser desalentador al cabo de 30 años, cuando bien podría haberse logrado con más voluntad política en todos los niveles, un trabajo universitario orientado por el mejoramiento docente institucionalizado.

Diversas investigaciones realizadas en el DEDUN y su experiencia cotidiana en los cursos, asesorías y proyectos de acción social, sin embargo, han hecho posible insistir en el conocimiento de la docencia universitaria. Este da

cuenta de que es necesario no desistir y “asistir” de alguna manera, a una de las funciones esenciales de la academia, como es la docencia.

## **2. La acreditación de la formación pedagógica de los profesores universitarios en Costa Rica**

La acreditación de la formación pedagógica, tiene en esta presentación dos puntos principales para ubicarla como tema de discusión. Uno, las experiencias de formación vinculadas a acciones de acreditación. Otro, las posibilidades de acreditación en contextos y tiempos recientes y a corto y mediano plazo.

A modo de introducción, conviene tener presente que al interior de las universidades, no siempre las escuelas de educación gozan del reconocimiento de su trabajo, aspecto que se suma a las representaciones que se hacen de que cualquier persona que sepa algo, lo puede enseñar. Las concepciones de la ciencia y lo que es científico desde una visión positiva del conocimiento, han influido de manera importante para desacreditar a la pedagogía como disciplina científica. Al respecto no se le reconoce un estatuto epistemológico, especialmente por la naturaleza plural de su objeto de estudio. En nuestro país, debemos agregar, hemos estado ayunos de la teorización de la educación tanto en los procesos formativos, como en los círculos académicos donde se debaten los temas de actualidad. La subordinación teórica a desarrollos conceptuales extranjeros y el poco análisis y discusión de la teoría de la educación, nos hace frágiles y por ello, poco claros en cuanto a la naturaleza, importancia, implicaciones y posibilidades de una teoría de la educación para fundamentar los procesos docentes en la universidad.

Por otra parte, la misma idea de la educación cae en la trivialidad. La condición humana sólo es posible mediante la educación, es decir, la hominización nos plantea una dimensión antropológica y una ética que no puede ser abordada desde una superficialidad, como sería suponer que el conocimiento de los



presupuestos teóricos de un campo de saber, son suficientes para la comprensión de la complejidad humana y en ella, de los procesos de conocimiento. Quizá en esto convenga recordar a Carlos Gagini quien sostenía que el educador debe ser la persona que más sabe, en una clara alusión a la complejidad, y naturaleza de la educación y a la responsabilidad ética de quienes asumen la docencia.

Como referentes principales para ubicar el tema del reconocimiento social y académico de la formación pedagógica a docentes que forman a los profesionales de un país, es importante tener clara la función social de la universidad, el compromiso que tiene para con la sociedad. Este hecho específico, le demanda una actitud de permanente reflexión y de reinterpretación de su quehacer, en las condiciones que se plantean actualmente en el mundo, en los aspectos políticos, sociales, económicos y culturales.

La docencia, la investigación y la acción social, definidas como las funciones concretas que debe realizar la Universidad, generan una concepción del trabajo docente, en la que subyace la conjugación docencia, investigación y acción social<sup>17</sup>. Pero en la práctica estas funciones no se realizan en forma conjunta o permanente ni en el ámbito individual ni en el colectivo. Son una trampa académica que ha subordinado a la docencia a la investigación, a pesar de que es la actividad que mayor tiempo laboral consume de sus académicos y no han logrado en más de medio siglo, ser una realidad. La Universidad tiene todavía pendiente el reto de replantearse el trabajo académico a la luz de una conjunción de la docencia, la investigación y la docencia, y de revisar la semántica que fractura las prácticas académicas.

---

<sup>17</sup> El artículo 175, Título III del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica, referente al régimen de enseñanza, expresa: "Los profesores son los funcionarios universitarios que, como principal quehacer, tienen a su cargo la enseñanza y la investigación en las diversas disciplinas del conocimiento, y la participación activa en el desarrollo de los programas de acción social". Queda claramente establecida la vinculación docencia-investigación-acción social.

Con este referente, puede entenderse que una acreditación de los procesos y acciones de formación pedagógica, aún en el siglo XXI, tiene un pedregoso camino por recorrer.

## **2.1. Acciones de formación docente y acreditación**

**a. Sistemas de régimen académico.** Lo primero que tendríamos que reconocer, es que la acreditación supone un reconocimiento en el marco de los procedimientos que la Universidad tenga instalados para los reconocimientos y ascensos laborales y profesionales de académicos. Es indiscutible que estos procedimientos poseen un enfoque que perfila las características del pensamiento de la institución pero también está determinado por las posibilidades y recursos con los que cuenta la institución. Los aspectos financieros son una arista polémica y probablemente los asuntos de la administración financiera sean un obstáculo importante para la acreditación intelectual con implicaciones en los salarios.

**b. Experiencias de formación pedagógica.** Otro asunto que hay que tener en cuenta, es que existen registros de acciones de formación docente, que podríamos considerarlas más como acciones puntuales de mejoramiento de la docencia, que no se traducen necesariamente en algún tipo de acreditación y acciones de formación que se toman en cuenta para la acreditación. En el caso de la UCR, el único requisito que se ha logrado sostener a lo largo de casi treinta años, es un curso de didáctica universitaria de dieciséis semanas de duración con sesiones de cuatro horas presenciales, y equivalente a un curso de posgrado, obligatorio únicamente para los profesores que deseen ascender en Régimen Académico. Esto ha quedado establecido en el artículo 10 del reglamento de ese régimen. El curso no tiene créditos: se aprueba o reprueba. De ahí en adelante, cualquier otra oferta en formación docente ofrecida por el DEDUN, ha respondido a intereses de unidades académicas o a grupos de docentes organizados o no que solicitan cursos o asesorías en temas específicos: evaluación de los aprendizajes, técnicas didácticas, organización de cursos, por ejemplo. Hay

unidades académicas más beligerantes que otras y asumen con más credibilidad y compromiso, acciones de mejoramiento docente. Tenemos una muy buena historia reciente y lejana con el sector salud.

En otras universidades públicas, también se han tenido experiencias de cursos de didáctica, como en la UNED. Y hay experiencias compartidas con las universidades estatales en eventos nacionales e internacionales sobre pedagogía universitaria y una muy positiva y larga relación que lamentablemente se terminó en los años noventa.

**c. El impacto de la formación docente.** No obstante, las acciones desarrolladas, no se cuenta con ninguna investigación que muestre que los docentes que llevaron un curso de didáctica, han tenido resultados diferentes y mejores con sus estudiantes respecto a los que no lo han llevado. No podría asumirse como presupuesto, que un curso, se traduzca en cambios e impactos de importancia tanto en las formas de enseñanza, en la calidad de la docencia que el profesor desarrolla, como en los aprendizajes de los estudiantes.

**d. La valoración del curso de Didáctica Universitaria y otros cursos o actividades de mejoramiento pedagógico.** Hay información en el DEDUN, producto de exploraciones que hemos realizado que informan que el curso de didáctica es valorado de manera diversa por el profesorado. En general no hay una mala valoración pero tampoco se puede decir que es una valoración 100% positiva. Las exploraciones nos permiten decir que los docentes que han llevado el curso, reconocen que la formación para la docencia es importante. Hemos encontrado también interés por el desarrollo de un programa de posgrado en pedagogía universitaria. También reconocemos que los docentes no encuentran ningún tipo de incentivo ni económico ni académico para matricular un curso, o realizar actividades de mejoramiento académico.

**e. Los prejuicios y resistencias a la formación pedagógica.** Es evidente que la tradición pesa de manera sustantiva en este campo. La universidad ha tenido la tradición de contratar al profesor por su idoneidad profesional exclusivamente. Hay algunas resistencias en cuanto a la sola existencia de la pedagogía como tal. Al interior de la Universidad, hay claramente dos tendencias: una que reconoce la importancia de la formación pedagógica para el desarrollo de la docencia universitaria y que la asume como presupuesto para el mejoramiento y otra que la considera innecesaria, y la ubica en el contexto de los prejuicios pedagógicos, normalmente orientados a señalar lo pedagógico como acientífico, carente de profesionalismo y de menor categoría respecto a los saberes de otras profesiones. Se llega incluso a menospreciar la palabra profesor y se prefiere la palabra académico. Estas dos tendencias, existen también en la universidad latinoamericana y europea.

También se mantiene la idea de que un buen investigador es un buen docente. Lamentablemente no necesariamente el investigador de la Universidad, está enseñando lo que investiga y eso tampoco lo faculta a manejar la docencia.

Por otra parte, los procesos de evaluación docente, no se traducen en ninguna acción compensatoria para quienes hayan salido mal evaluados. Tanto la evaluación docente como el curso de didáctica no han pasado del campo del requisito. Después de ellos, no ocurre nada, es decir, no hay un proceso de seguimiento al docente que sale mal evaluado, ni de apoyo y seguimiento para quien ha emprendido acciones de mejoramiento. El curso de didáctica es insuficiente para apuntar por la mejoría de la docencia, la evaluación no es un mecanismo de promoción del mejoramiento docente. La relación entre el DEDUN y el CEA no tiene ningún punto de encuentro en el campo académico ni estructural. La trayectoria de formación pedagógica al interior de la Universidad es entonces, diversa y con una única vía de acreditación.

**f. Las tendencias de la demanda de formación docente.** Por otra parte, se encuentra que desde el momento en el que han comenzado a darse procesos de

auto evaluación y acreditación de las carreras en algunas unidades académicas, hay una mayor demanda por acciones de asesoría pedagógica, y esto se podría ver como una forma de acreditación colectiva. Interesa cumplir con ciertos requisitos o recomendaciones colectivas. Podría decirse que los procesos de auto evaluación llevan a los profesores a reflexionar sobre la actividad docente y ahí se hace evidente la necesidad de incrementar competencias para el desempeño docente.

Por otra parte, se aprecia que la incursión de la tecnología en la actividad académica, ha creado nuevos escenarios que son motores para incrementar la demanda de formación docente, pero tampoco se traduce en una demanda notoria. En otra perspectiva, la oferta podría no ser llamativa para el profesor en dos vías: en término de la acreditación o incentivación y en término del contenido pedagógico, su utilidad y novedad.

**g. El interés de las autoridades universitarias.** En este aspecto en términos generales, no se ha contado con una intención clara para potenciar este campo de la actividad académica. A pesar de que más del 70% del tiempo laboral de los académicos se ocupa en la docencia. Esto no significa que no apoyen las iniciativas en este campo que puedan surgir de las instancias que como el DEDUN tienen a su cargo el mejoramiento pedagógico docente. En otra idea, no se ha tenido una propuesta que haya salido de la comunidad o del DEDUN para arriesgarse a dar un salto cualitativo en este sentido. Se han privilegiado las formas tradicionales de mejoramiento docente y los cambios que se han dado, o las propuestas elaboradas de proyectos y otras actividades, siguen siendo tímidas. Las estructuras universitarias tampoco favorecen el desarrollo de un proyecto más sistemático y permanente con cierto nivel de autonomía, para su desarrollo y financiamiento. Al interior del Consejo Universitario, se han propuesto comisiones que analizan en diferentes momentos, el Reglamento de Régimen Académico.

#### **h. Proyectos innovadores de mejoramiento orientados a la acreditación.**

La universidad de Costa Rica tuvo en la Escuela de Administración de Negocios durante los años 97- 2000, un proyecto de Evaluación del Desempeño Docente que se enmarcaba en un programa de Mejoramiento Académico. Se logró construir un instrumento para tal efecto, se validó y aplicó durante un año y fue producto de un importante proceso construido para tal caso. Luego por cambio de administración se dejó de usar. Posteriormente se presentó al Consejo Universitario una propuesta que el mismo solicitó, para la formación del Profesor Postulante, de 300 horas de las cuales 100 horas se destinaban a la preparación pedagógica. En este momento hay dos proyectos claramente orientados a promover la acreditación de la formación pedagógica del docente. Uno, denominado Mejoramiento Académico del Docente de la Facultad de Medicina, en acción, bajo enseñanza bimodal que incluye la búsqueda de acreditación. Y un proyecto que recién se está construyendo en Ingeniería Mecánica.

## **2.2. Posibilidades de acreditación**

**a. Algunas experiencias a nivel internacional.** En Europa es donde se encuentran las más variadas y permanentes experiencias de mejoramiento académico en el ámbito de la formación pedagógica, un poco menos en USA y en Canadá hay esfuerzos importantes. En el resto de América Latina, el CINDA en Chile recogen experiencias diversas y en algunos otros países la temática es objeto de análisis, tal es el caso de Argentina, Cuba, Colombia y México. Seguidamente algunas referencias a esfuerzos interesantes en este campo.

- 1996: International Consortium for Educational Development (ICED) organizó una conferencia en Finlandia titulada "La preparación de los profesores universitarios". Se constató, a partir de la evidencia de 13 países, un movimiento mundial para la mejora de la formación de los profesores universitarios. Igualmente se están tomando medidas para coordinar otros desarrollos similares dentro de la Unión Europea.

- 

Australia: se ha comprobado que los profesores universitarios que tienen un certificado de docencia obtienen mejores puntuaciones en las evaluaciones de los estudiantes que aquellos que no tienen este certificado (Nasr et al. 1996).

**b. Experiencias nacionales**

En el caso de la Universidad de Costa Rica por medio del DEDUN son:

- Cursos de Didáctica Universitaria, evaluación de los aprendizajes, métodos alternativos para la enseñanza universitaria, microenseñanza, planificación curricular
- Propuesta del Profesor Postulante
- Asesorías anuales o de más tiempo en diversos aspectos a una unidad académica: Escuela de Sociología y Antropología, Escuela de Medicina
- Asesorías puntuales prolongadas: Escuela de Medicina, Facultad de Odontología, Escuela de Administración de Negocios, Escuela de Estudios Generales,
- Estudios diversos: cursos no ponderables de química y matemática, exploración de necesidades pedagógicas de los docentes, exploración de mercado para una maestría en docencia universitaria
- Investigaciones: de la docencia en Ciencias Sociales y Ciencias Básicas, Salud y Sedes Regionales (Venegas, 1996; Venegas, 1999; Venegas y otros, 2002). Actualmente, el estudio de la práctica del docente universitario (Venegas, 2003)
- Seminarios y congreso, eventos diversos: se han realizado simposios internacionales de pedagogía universitaria, también una jornada internacional y otra nacional en la misma temática, encuentros inter universitarios y eventos institucionales en este campo.

**c. ¿Cuándo hacer la formación?**

Hay propuestas diversas en algunos países. No obstante, este es un aspecto que podría ser consensuado con las universidades estatales.

- Antes del servicio: Noruega (Fuglem, 1996); Australia (certificado, programa extenso de formación)
- Al momento del contrato Suecia (Ekman, 1996) Holanda (Wubbels, 1996; Bouhuijs y Kesen, 1997)
- En servicio: Europa. Esta parece ser la vía más adecuada por el sistema de contratación que se tiene en las universidades y por la misma constitución de los cuadros profesionales y sus jornadas laborales.

**d. Tipos de formación.**

Las experiencias documentadas muestran que por lo general los programas de formación tienden a enfatizar los aspectos de aula y no los del currículum. También se encuentran:

- Programas por niveles ascendentes: Universidad de Oxford Brookes. Una propuesta en ese sentido fue analizada por el DEDUN.
- Programa multinivel: Inglaterra
- Acreditaciones programas: USA (Baume y Baume, 1997)
- programa obligatorio: Universidad de Oxford Brookes: 1 año duración (1982 en adelante)
- puntuaciones destacadas en Evaluación de la Calidad
- Experiencias diversas en formación inicial: Exeter y Edimburgo, Durham.

**e. El contenido.**

- Opcional y a pequeña escala: Variado. No hay evidencia de impacto



- 200-300 horas de duración, incluyendo la práctica de docencia y el tiempo de reflexión. (norte de Europa y en Oceanía)
- Nueva Zelanda: intentos de especificación
- Universidad de Utrech: (Keesen et al., 1996): el diseño instruccional, la organización y competencias generales incluyendo la reflexión sobre la práctica profesional.

**f. ¿Contenidos iguales para áreas diferentes?**

- En Australia, algunos programas incluyen trayectorias de enseñanza y gestión en los cuales los profesores universitarios pueden especializarse después de un núcleo inicial común (Neumann y Lindsay, 1996).
- perspectiva integral en la cual tanto la investigación, como la consultoría, la gestión, y todos los componentes de una vida académica profesional y no sólo la enseñanza, sean adecuadamente contempladas por un programa de formación (Brew & Bowd, 1997; Johnston, 1996).

**g. Lo que se podría hacer**

- Propuestas con una perspectiva integral
- Incorporación de las nuevas tecnologías podrían permitir el desenvolvimiento de sistemas de aprendizaje paralelos al sistema educativo formal que ahora conocemos; sistemas con sus propios títulos y certificaciones, con una flexibilidad institucional mucho mayor, más adaptados a las necesidades específicas de aprendizaje de cada educando, y sin barreras nacionales que impidan su libre desarrollo.
- Investigación de la docencia: pasar del trabajo intelectual reproductivo al trabajo intelectual productivo.
- La formación inicial extensiva y obligatoria de los profesores.

- Establecimiento de sinergias con las universidades públicas que abarate los costos y permita un empleo de los recursos humanos, las experiencias y que ofrezca vías para una acreditación compartida.

#### **h. La acreditación**

Hay algunas experiencias que se han iniciado para intentar una acreditación de la formación pedagógica. Dos de ellas al interior de la UCR

- Un proyecto de la Escuela de Administración de Negocios. En este caso, se partió de una evaluación del desempeño del docente y desde ahí, la idea era identificar las necesidades específicas de formación que reflejara el profesor. Para ello se procedió a elaborar un instrumento de evaluación del desempeño en el que participamos el DEDUN, un representante del CEA y de la Escuela. Se hizo una consulta a la comunidad docente, estudiantes y autoridades universitarias sobre las características del desempeño docente, se revisaron los instrumentos elaborados y usados en otros momentos y sectores para evaluar el desempeño docente, se levantó un inventario de aspectos docentes y de ahí se procedió a sacar las variables que luego por juicio de docentes y estudiantes se agruparon en áreas. Salieron tres áreas: académico profesional, técnico pedagógica y, ético profesional. Con ellas se procedió a caracterizarlas, se definieron las variables y los indicadores y se construyeron los ítems con el apoyo de una especialista en este campo actual directora de la Escuela de Estadística. El instrumento se piloteó en doce grupos grupo representativos de los cursos de esa escuela y en un total de 214 estudiantes, la prueba arrojó un tiempo promedio de respuesta de doce minutos. Con los resultados se hizo una prueba de análisis de factores para ver cómo se comportaban los ítems por factor o área y se revisaron los constructos. También se hizo una validación técnica con los coordinadores de las carreras para ver contenido, formato y administración del instrumento. Los resultados permitieron ver la diversidad cultural y la importancia de contextualizar los instrumentos. De aplicar el instrumento no

se logró pasar, pues aunque se fueron dando los resultados a los docentes en grupos y se identificaron los aspectos en los cuales se necesitaba apoyo pedagógico, no se logró concretar una política dentro de la Escuela para estas acciones y finalmente el instrumento se desechó por falta de financiamiento para estar aplicándolo. No se pudo pasar la acreditación de un proceso de apoyo pedagógico porque no se logró concretar.

- Otra acción está puesta en el proyecto de Mejoramiento Académico del Docente de la Facultad de Medicina, proyecto que surge después de realizarse un foro nacional de los recursos de salud en el 2001 y un taller de inducción a la docencia en el 2002. A partir de ahí hemos iniciado un proyecto de formación en tres niveles: inducción, formación básica y profundización de la formación pedagógica. De tipo modular, se ofrece de manera bimodal usando el campus bimodal UCR Interactiva y estamos elaborando los módulos conforme desarrollamos otros. Estamos construyendo la propuesta de acreditación.
- El Profesor Postulante. Fue una iniciativa del Consejo Universitario que ahora está detenida por recursos planteados por algunos profesores. Se construyó una propuesta de formación académica de 300 horas de las cuales 100 eran para la parte pedagógica, se pensó también modular y por niveles. La idea de Medicina se orienta en esa línea justamente porque si se implementara la propuestas elaborada para el Profesor Postulante, estaríamos en la misma idea formación y la acreditación podría ser más expedita.

Finalmente, la acreditación de la formación pedagógica en la UCR está focalizada en un curso de didáctica solo para ciertos docentes en ascenso en Régimen Académico. No pasa de ser un requisito. El profesor no tiene tampoco tiempo asignado para ir a los cursos. La evaluación del desempeño, con frecuencia sólo sirve para calificar y cumplir el requisito para ascenso en Régimen. En la elaboración del instrumento no participa el DEDUN, la realiza el CEA y los resultados son entregados al docente. Si son bajos se le recomienda al DEDUN

para que ofrezca apoyo al docente pero queda al docente la decisión de ir a una asesoría o no. Por lo general no se hace nada, pues el docente vuelve a su rutina con sus carencias o mejorando a su ritmo y creencias.

Al interior de la UCR no hay ninguna política establecida para potenciar la formación pedagógica del docente hasta el 2006, cuando se formulan las políticas del 2007. La idea de la formación pedagógica probablemente remite a ciertas representaciones sociales que circulan en las que no se considera importante frente a otras que sí la avalan.

Un proceso de formación requeriría de un marco filosófico que enmarque la acción, la formulación de una política universitaria, la concertación de las instancias para ello, especialmente las técnicas y las académicas, y los procesos planificados para generar un proceso que distinga lo básico de la profundización. Por ello habría que definir en la contratación, los requisitos formativos profesionales y pedagógicos y los procesos de mejoramiento. Estos últimos son los que deben ir teniendo peso en la calificación docente. Para monitorear la consistencia formativa y la adecuación en el tiempo, la evaluación del desempeño periódica, sea para ascenso o para el paso académico.

### **3. La propuesta**

Si la docencia es estatutariamente una de las funciones relevantes de la Universidad de Costa Rica, estaría por demás plantear en el nivel de las políticas universitarias, procesos continuados, obligatorios y crecientes de mejoramiento de la misma, porque su propia existencia lo demandaría. Pero como se ha mencionado, las acciones de mejoramiento de la docencia se circunscriben al ámbito individual principalmente. Esto significa que nadie es

obligado a mejorar su docencia. Por otra parte, tampoco forma parte de los requisitos de contratación docente. Solamente en algunos pocos casos se pone como tal en los carteles de concursos, y los actuales medios de evaluación del desempeño docente, no determinan tampoco, que un o una docente mal evaluada, esté por ello expuesta al cese de sus funciones, a lo sumo, a que no se le contrate más, si es interina. Es decir, que la Universidad de Costa Rica, no posee mecanismos que garanticen el desarrollo de una docencia con calidad pedagógica. Por lo general, son las tradiciones formativas docentes, imperantes, las que en cada unidad académica, junto con el liderazgo y la cultura pedagógica de los y las docentes, las que marcan el desarrollo de la docencia universitaria. Incluso, las orientaciones que emanan de los programas de los cursos que se les suministran a los docentes, contribuyen a gestar un tipo de docencia.

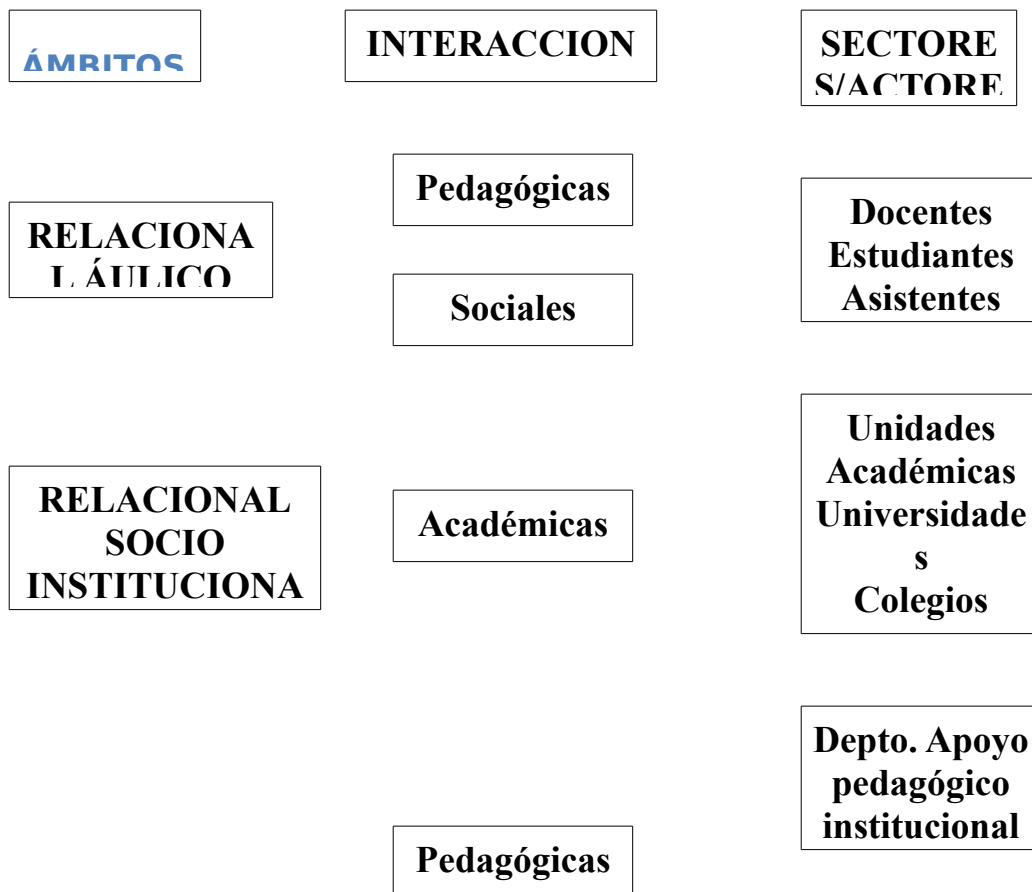
Por otra parte, es cada vez más común, encontrar en la literatura, el reconocimiento a la necesidad de que las universidades organicen programas de apoyo al mejoramiento de la docencia universitaria como un elemento que aporta a la calidad de la docencia y de la academia en general. No obstante, resulta hasta cierto punto contradictorio que una universidad como la Universidad de Costa Rica, que gestó un Perfil Docente con un conjunto de rasgos que harían a quien los poseyera un ser especial casi excepcional en su condición laboral y humana, no haya institucionalizado la gestión y el desarrollo sostenido, continuo y creciente, de la mejora pedagógica de su profesorado, después de 65 años de fundación y ante los inminentes y abruptos cambios socioculturales y económicos que la impactan.

En una perspectiva de proyecto institucional y desde una concepción de universidad, contemporánea, la propuesta de formación pedagógica, orientada a

una mejora *in crescendo* de la docencia universitaria, habría de considerar diversos ámbitos de trabajo. Así por ejemplo, podemos referir a los siguientes:

1. **Ámbito relacional áulico:** en él se alude a las interacciones tanto pedagógicas como sociales que establece el o la docente con sus estudiantes o con otros docentes que podrían estar a cargo del curso, así como con los asistentes del curso, si los tuviese.
2. **Ámbito relacional socio institucional:** comprende el conjunto de interacciones que el o la docente desarrolla con sus pares en su unidad académica, con otros en las Universidad y fuera de ella.
3. **Ámbito relacional pedagógico disciplinar:** abarca las interacciones que el o la docente desarrolla con los profesores de su departamento, sección, cátedra o área, en el marco de los saberes profesionales, y con profesores y profesoras del campo pedagógico.

El esquema N°1 ilustra la propuesta.



**RELACIONA  
L  
PEDAGÓGIC**

**Profesionales**

**Acciones  
pedagógicas  
diversas**

**Educación  
continua  
Capacitación  
Formación  
profesional**

Esquema N°1. Propuesta de ámbitos relacionales según la interacción laboral del docente universitario por sectores o actores involucrados

De acuerdo con esta propuesta, el o la docente universitaria, dirige su trabajo docente en una urdimbre social en la que el aula constituye el escenario medular de su condición docente, pero estrecha y vinculante con el espacio socio institucional, rico en posibilidades de por sí y con el espacio pedagógico, que interseca el plano disciplinar o profesional con la pedagogía (ninguna pedagogía existe fuera de un saber). De esta manera, hemos construido un espacio / escenario / ambiente, que da coordenadas a la función docente.

Ahora bien, construido el escenario, existente en todo caso sin o con acciones de influencia de mejoramiento pedagógico, se hace necesario construir la estrategia de dicha influencia, involucrando a los sectores / actores que participarían en ella. Además, proporcionar referentes o coordenadas temporales que permitan operacionalizar procesos en el contexto de la estrategia. Para ello, la propuesta que se formula, considera las realidades recuperadas de la exploración investigativa y de la experiencia académica del DEDUN tal y como se justifica seguidamente.

Una estrategia de intervención para el mejoramiento de la docencia universitaria asumiría:

1. La existencia de una acción continua y paralela al ejercicio de la docencia en particular y académica en general, del profesorado universitario, a lo largo de su trabajo.
2. La existencia de un proceso de sensibilización sobre el mejoramiento docente, en las unidades académicas, como base para esa acción continua y paralela al ejercicio académico.
3. La presencia de grupos interdisciplinarios de apoyo pedagógico que den soporte conceptual y metodológico en el marco del proceso de sensibilización y de la acción continua y paralela al ejercicio académico.



4. La existencia de medios de monitoreo, seguimiento y evaluación de las estrategias implementadas que eventualmente sean base para acciones de acreditación y reconocimiento docente.

De ese modo, la estrategia de intervención consideraría “Rondas de calidad de la docencia” que funcionarían de manera continuada a través de un proceso espiralado, consecuente con el desarrollo profesional docente, en el marco de una visión de educación continua, y con el referente de la formación pedagógica como fundamento teórico.

Al respecto, hay que considerar que los ámbitos relacionales (ver Esquema N°1), son espacios que se expresan de manera simultánea en la cotidianidad docente (Esquema N°2).

### **Ámbito relacional áulico**

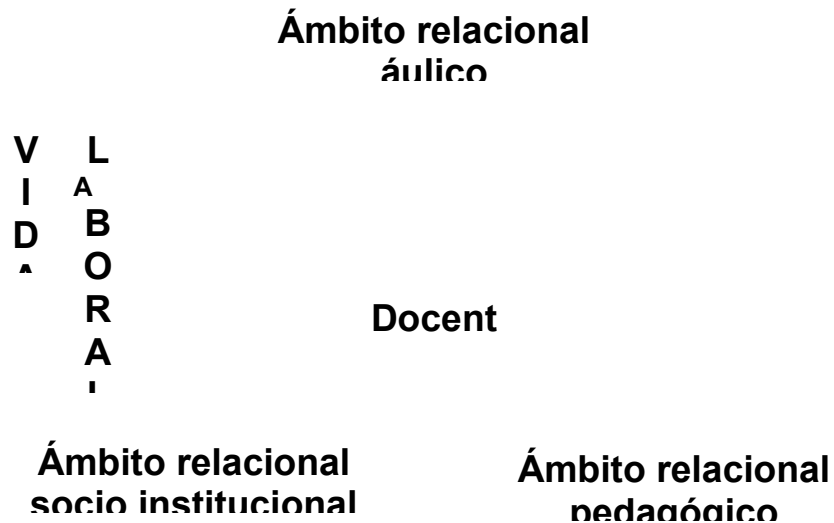
**Docent**

**Ámbito relacional  
socio institucional**

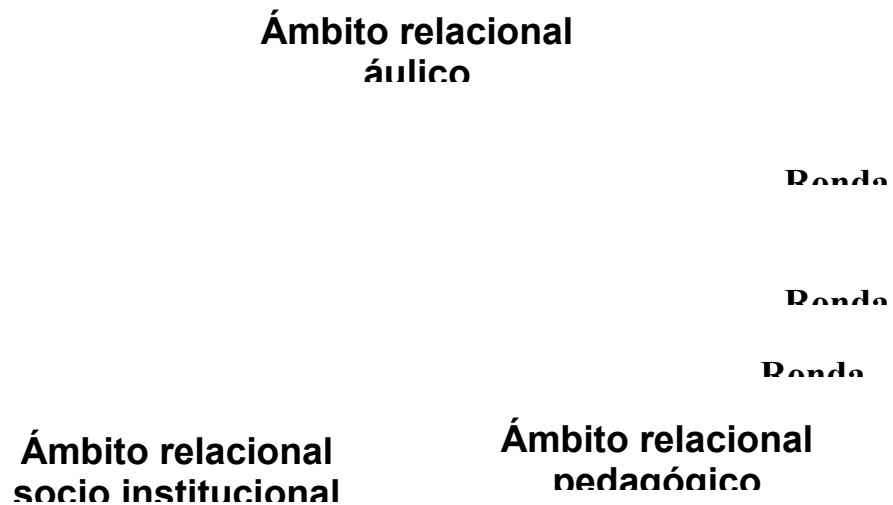
**Ámbito relacional  
pedagógico**

### **Esquema N°2. Ámbitos relacionales**

Por lo tanto, la temporalidad habrá de pasar por ellos en un proceso continuo pero creciente (Esquema N°3) y habría de estar soportado en el engranaje institucional que lo impacta, como se ilustra en el Esquema N°4. Este engranaje se propone constituido por tamos formativos que al funcionar en los tres ámbitos, generan las “Rondas de calidad de la docencia”, de forma tal, que amplían la formación global del trabajo docente en sus tres ámbitos, en la temporalidad o vida laboral del docente.



**Esquema Nº3. Ámbitos relacionales según vida laboral**



**Esquema Nº4. Rondas de calidad por Ámbito relacional**

Para que esto sea posible, el equipo de influencia en las Rondas de calidad, habría de ser interdisciplinario, en consecuencia con la naturaleza del trabajo docente y sus escenarios, con la Pedagogía y con la formación humana en general y académica en particular. Al respecto, las Rondas de calidad de la docencia, pueden formularse considerando las categorías del Sistema de Régimen Académico, esto es: Instructor, Adjunto, Asociado, Catedrático, sin que sea una limitación para aquel docente que nunca llegue a tener propiedad, y que por lo tanto no pase de poseer la categoría de Instructor. En ese sentido, se puede establecer una correspondencia temporal, que para efectos prácticos, podría plantearse en intervalos desiguales como se formula seguidamente:

#### **Cuadro Nº 4. Propuesta de tiempo por intervalos según categoría docente**

<b>CATEGORÍA DOCENTE</b>	<b>INTERVALO PROPUESTO EN AÑOS</b>
<b>INSTRUCTOR</b>	<b>1....3</b>
<i>ADJUNTO</i>	<b>4....8</b>
<b>ASOCIADO</b>	<b>9....13</b>
<b>CATEDRÁTICO</b>	<b>13.... o más</b>

El rango de cada intervalo, como se aprecia es variable. Se ha considerado en  $i=3$  en el caso de la categoría de Instructor, asumiendo el tiempo que un docente podría permanecer en una condición susceptible de ser superada por medio del ingreso e inicio en el Sistema de Régimen Académico y de Servicio Docente. Un  $i=5$ , para la categoría Adjunto, que cubriría el docente mediante una etapa de su trabajo académico en varias funciones, de manera progresiva y amplia, en la cual podría profundizar su docencia, acción social e investigación; un  $i=5$  para otra etapa laboral en la que el docente maneja más experticia profesional y académica, amplía probablemente sus publicaciones y eventualmente podría estar asociado a mejoras profesionales sustantivas. Es la etapa de la categoría de

Asociado y finalmente, está la categoría de Catedrático, etapa en la que el docente o la docente, consolida su trabajo académico, tiene más madurez académica y es una etapa que le demanda más tiempo para alcanzarla, el mismo que el Sistema de Régimen Académico Docente establece.

Cada Ronda de calidad de la docencia, estaría configurada en las diversas áreas académicas, por una actuación pedagógica. Esta actuación pedagógica involucra además del escenario y la temporalidad como se ilustró en el cuadro N°1, un guión o contenido y un grupo de apoyo, que dimos en llamar equipo interdisciplinario, que opera en los tres ámbitos relacionados como se describe seguidamente:

- Un asesor pedagógico curricular
- Una dirección de unidad académica
- Una coordinación de cátedra, sección, carrera, área, o dirección de departamento
- Un docente experimentado y de reconocida trayectoria académica docente

Sería esperable que en la trayectoria académica del docente, pase por cuatro rondas de calidad de su docencia. Cada área –de acuerdo con la estructura universitaria- tendría cuatro rondas de calidad operando simultáneamente. Bajo este esquema, se requerirían en el ámbito pedagógico, al menos 24 jornadas de 10 horas para atender 24 rondas de calidad de seis áreas, equivalente a seis docentes de tiempo completo, una propuesta viable en términos de asesores pedagógico curriculares. El resto del personal de cada ronda, se propone sea integrado por los Consejos de Área que posee la Universidad de Costa Rica. De esta forma, cada ronda de calidad, podría funcionar por intervalos definidos según el cuadro N°1 y los equipos construidos se irían profesionalizando

paulatinamente y fortaleciendo la docencia universitaria, mejorando la identidad universitaria y desde luego, promoviendo sinergias y experticia en pro de la mejora de la docencia.

En cuanto al guión o contenido de cada ronda, podemos esbozar un guión posible para la ronda de calidad primaria correspondiente a la de profesor instructor, y que emana de los hallazgos de la investigación desarrollada tal y como se propone seguidamente:

- Inducción a la vida universitaria: estructura, organización, servicios, funciones, normativa y vinculaciones
- El estudiante: visión del estudiante como aprendiz; proyección del estudiante como profesional en servicio, como futuro profesional o como profesional retirado, condición de ser en formación.
- Interacciones áulicas: relaciones del docente / enseñante / Aprendiz con el estudiante / aprendiz / enseñante; el papel socializador de la colectividad; la mediación del contenido en el marco de la profesionalización del estudiante; la función modeladora y mediadora del docente.
- El clima pedagógico a través del método de enseñanza: las tradiciones formativas en la enseñanza universitaria; los recursos disponibles para la enseñanza; la evaluación del aprendizaje.
- El conocimiento de la profesión y su entrega pedagógica: el programa de curso en el contexto del plan de estudios; las singularidades del conocimiento profesional para su socialización formativa; la educación continua y la capacitación en el entorno de la enseñanza universitaria.
- Vinculaciones docencia, investigación y acción social: formulación de proyectos; la gestión y evaluación académica; el desarrollo institucional; la formación investigativa.

Finalmente, se pueden derivar de la propuesta, los siguientes lineamientos para el trabajo mejorado de la docencia, en el entendido de que un curso de Didáctica Universitaria, no logra dar una respuesta efectiva al mejoramiento docente, requiriéndose de procesos de mayor duración y de que se hace necesario una acción pedagógica orientada, una planificación no una estructuración, que considere el actuar responsable y de independencia gradual:

1. La docencia universitaria, en tanto función académica en el tríptico Docencia-Investigación-Acción Social, participa de la importancia social que le imprime su condición de actividad humana, interventiva y formativa. Esto deriva en la responsabilidad ética y en la obligatoriedad de un mejoramiento constante, gradual y sostenido, institucionalizado, con la participación interdisciplinaria, que garantice su mejora y sostenibilidad.
2. La existencia de recursos humanos preparados, expertos y suficientes, al interior de la Universidad, para asumir procesos de mejoramiento docente, a la luz de las demandas socio institucionales y pedagógicas de los cuadros docentes que se incorporan a la Universidad y que se van desarrollando de manera creciente, en el contexto de la vida académica.
3. Los procesos de mejora de la calidad docente, han de formularse al menos en el marco de una estrategia que considere al menos cuatro rondas de calidad de la docencia, organizados por área académica, consecuente con la trayectoria profesional del docente, bajo la concertación de equipos interdisciplinarios de trabajo, elegidos en cada Consejo de Área.
4. La unidad académica, proveerá al docente de su jornada laboral cuando esta sea de al menos 10 horas, 2 horas semanales para que sus docentes, participen de los procesos de mejora de la calidad docente.
5. Las rondas de calidad de la docencia, funcionarán preferentemente según una calendarización que definan las áreas, de manera que sean efectivas y eficientes.

6. Las rondas de calidad de la docencia, podrán ser monitoreadas y evaluadas por la institución a fin de que garanticen sus funciones y finalidades y eventualmente puedan ser consideradas para procesos o acciones de acreditación para el ascenso docente. Al respecto considérese la reflexión que se adjunta como corolario a esta propuesta.
7. En la medida de lo posible, el artículo 10 del Reglamento de Régimen Académico y de Servicio Docente, habría de ser modificado, lo cual no excluye la concreción de estos lineamientos.

## Capítulo 8

# CONCLUSIONES ÚLTIMAS

Como producto reflexivo de esta investigación, se plantean las siguientes conclusiones y recomendaciones principales:



**1. La práctica del docente universitario se mantiene como un campo todavía virgen en cuanto a su conocimiento y desarrollo teórico. A la luz de los conocimientos que demanda la época actual, especialmente en el marco de los contextos de trabajo multimediado, parece necesario conocer cómo es que asume el profesorado su ejercicio docente, toda vez que las demandas pedagógicas se han complejizado y abierto. Esto significa que es importante para asumir procesos de mejoramiento, que el profesorado acceda a una acción reflexiva muy bien impulsada y dirigida para que aquellos aspectos que esta investigación ha señalado como tópicos importantes en la docencia, puedan realmente abonar al mejoramiento de las prácticas y su transformación.**

**Por lo tanto, es recomendable que quienes tienen puestos de dirección de unidades académicas, impulsen de manera más organizada los procesos de reflexión docente, no solo al calor de procesos de autoevaluación para caminar hacia la acreditación de carreras, sino como parte de una cultura docente que aspira a la excelencia y a la transformación. Se recomienda compartir estas aportaciones mediante actividades de difusión y colaboración promovidas por el DEDUN y el CEA.**

**2. No está por demás resaltar que los docentes universitarios manejan una serie de creencias y de ideas que se vierten en el clima organizacional, otorgándole a cada unidad académica particularidades o singularidades que obligarían a explotar mucho más estos trabajos, de manera que las unidades académicas se dirijan a conocer mejor sus propias tradiciones y creencias, sus propios idearios e imaginarios y en esa vía, superen y amplíen la visión profesional de la docencia universitaria.**

4. La noción de práctica docentes corre aparejada a una serie de creencias acerca de cómo enseñar, cómo manejar las situaciones de aula, cómo usar los recursos, cómo organizar la lección, cómo evaluar. Probablemente este capo tan propio de la didáctica nos esté mostrando los mil rostros de la conceptualización que han ido construyendo los distintos actores por los que las mismas personas han pasado en sus procesos formativos y ahora en calidad de formadores, reproducen. No obstante es solo una tesis susceptible de ser probada en estudios posteriores. La noción de práctica se mantiene en los estrechos márgenes de un activismo que no da visos de abordajes conceptuales más profundos. Es decir, no están sustentados en explícitas teorías o fundamentaciones conceptuales, lo que conduce a valorar la permanencia de enfoques clásicos de formación pedagógica al interior de la Universidad y un apenas emergente germen de teoría pedagógica conscientemente interioriza en los docentes. Al respecto, no parece haber evidencia aún del nivel de apropiación que los docentes pudieran estar haciendo desde el curso de Didáctica Universitaria de un referencial teórico explícito para sustentar su ejercicio docente, lo cual habría que confrontarse con otros docentes que han aprobado el curso y tienen más tiempo de laborar en docencia.

5. No fue posible descubrir en los textos producidos por la investigación desde los informantes, el empleo de las TIC's en el ejercicio docente. Este es un punto que llama la atención, toda vez que esperaríamos de una población nueva en la docencia, este recurso incorporado de manera más activa. Al respecto la conveniencia de que el DEDUN impulse el uso de estos recursos que además tienen algunas implicaciones en los marcos de construcción de la realidad.

6. Más allá de la práctica, la teoría es todavía un referente no explícito del cual el docente no da cuenta formal. Los "haceres" si así se les puede llamar, propios de su docencia, se insertan en la actividad más allá de la teoría. Parece que no hay cabida para la teoría referida a la práctica y que la necesidad de los docentes está más centrada en la acción cotidiana que se estrecha en la lección diaria. Al

respecto las prácticas docentes se deslizan en la cotidianidad con poco brillo teórico explícito, con una acción propia de una tradición dentro de la organización. La fuerza de la organización apenas se vislumbra, no fue objeto de análisis en este trabajo, pero sí hay vestigios de que es una fuerza importante para ser develada para su comprensión y para valorar si es ahí donde radican las resistencias más importantes para mejorar y trascender las prácticas profesionales.

7. Las tradiciones y rituales de la profesión docente operando en el contexto universitario, aún son objeto de desconocimiento pedagógico. Este pareciera ser uno de los retos importantes en el proceso de construir una teoría pedagógica en la Universidad de Costa Rica.

8. Es indiscutible que un solo curso de Didáctica Universitaria no puede dar la condición de docente preparado para tal tarea al profesorado universitario. Es evidente que hay necesidades políticas para una transformación y habría que analizar la capacidad de gestión que tanto las unidades académicas tienen para una tarea de mejoramiento pedagógico como la voluntad política para insertar los cambios en la normativa universitaria.

9. Finalmente, el territorio de teoría y práctica funciona totalmente amalgamado en el ejercicio docente pero oculto tras la noción de práctica que prevalece. Sería necesario un sistemático proceso de reflexión docente para que estos aspectos propios de la conceptualización sobre la teoría y práctica como dimensiones del quehacer docente, tengan el asidero teórico necesario para hacer de la docencia una práctica más cercana a la condición científica.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

1. Abbagnano, Nicola. (1966). **Diccionario de Filosofía**. (Traducción de Alfredo N. Galletti). México: Fondo de Cultura Económica.
2. Acevedo Díaz, J. A. Una breve revisión de las creencias CTS de los estudiantes. En **Revista Iberoamericana de Educación**. OEI. En <http://www.campus-oei.org/salactsi/acevedo.htm>

3. Alonso, Luis. "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa". En Delgado, Juan; Gutiérrez, Juan. (1998). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. España: Proyecto Editorial Síntesis Psicología.
4. Apel, Hans-Jürgen. (1994). "Teoría y práctica de la educación del maestro". En **Revista Educación**. Colección semestral de Aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas. Volumen 49/50. Tübingen, República Federal de Alemania: Instituto de Colaboración Científica.
5. Arroyo, Paloma. (1998). Algunas notas sobre la reflexión didáctica en la enseñanza. En **Cuadernos de investigación urbanística**. Número 21. Febrero, 1998. Páginas 45 a 49. En:  
[www.uned.es/ntedu/espanol/master/primeromodulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/paloma1.htm](http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primeromodulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/paloma1.htm)
1. Baume, C. & Baume, D. (1997). A national scheme to accredit university teachers. **International Journal for Academic Development**, 2,1.
2. Benedito, Vicenç; Ferrer, Virginia; Ferreres, Vincent. (1995). **La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario**. Barcelona, España: Universitat de Barcelona Publicaciones.
3. Bouhuijs, P. and Keesen, F. (1997). Preparing university teachers in the Netherlands: issues and trends. **International Journal for Academic Development**, 2,1.
4. Bourdieu, P. (1997). "Razones Práctica sobre la teoría de la acción". Editorial Anagrama, Barcelona, España.
5. Brew, A. And Boud, D. (1997). Preparing for new academic roles: a holistic approach to development. for new academic roles: a holistic approach to development. **International Journal for Academic Development**, 2,1.
6. Briones Salazar, Leopoldo. (2001). **La Práctica en Docencia Universitaria y sus rasgos distintivos**.
7. Broddy, C. ; Day, M. (1993). Co-teaching, teacher beliefs and change: a case of study: presented at the annual meeting of the AERA: Atlanta. En Marín Díaz, Verónica. (2005). Las creencias formativas de los docentes universitarios. En **Revista Iberoamericana de Educación**. OEI. Número

8. Bujarin, Nicolai. (1931). **Teoría y práctica desde el punto de vista dialéctico**. Edición a cargo de Pablo Huerga Melcón del trabajo presentado por Bujarin al II Congreso Internacional de Historia de la Ciencia. (Londres 1931)
9. Cáceres Mesa, M. y otros. (s.f) **La formación pedagógica de los profesores universitarios. una propuesta en el proceso de profesionalización del docente**. En <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/475Caceres.pdf>. (Capturado el 8 de abril del 2005)
10. Carr, W., y Kemmis, S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona, Martínez Roca.
11. Carr, Wilfred. (1996). **Una teoría para la educación: hacia una investigación crítica**. Madrid: Ediciones Morata.
12. **Cataldi, Z.; Lage, F. “Un nuevo perfil del profesor universitario”. En Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales. Vol.1(3). Pp 28-33, 2004.**
13. Comenio, J. A. (1970). **Didáctica Magna, Sepan Cuántos**. México: Porrúa
14. Coulon, A. (1995). **Etnometodología y educación**. Barcelona: Paidós Educador.
15. Cox, M. (1995). The preparation of new and junior faculty. In W.A. Wright (Ed.) **Teaching improvement practices**. Anker.
16. Davis, Nancy; McCarty-Kenneth. L; Sidani Taffa, Shaw. (1992) **Examinando las influencias del constructivismo en educación: teoría y práctica** (Traducción libre de Sonia Abarca). Usa: Florida State University. (Mimeografiado)
17. Díaz Barriga, Ángel. ( s.f.). **Didáctica. Aportes para una polémica**. Argentina: Aique Grupo Editor, S. A.

18. Eckman, B. (1996). **Compulsory pedagogical training as a requirement for an Associate Profesorship**. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Vasa: Finland.
19. Eisenhart, M.; Borko, H. (1993). **Designing classroom research**. Boston: Allyn & Bacon.
20. Elbaz, E. (1980). **The Teachers Practical Knowledge. A case of study**. Doctoral Dissertation. University of Toronto. En <http://www.fi.uba.ar/laboratorios/lie/Revista/Articulos/010103/A3oct2004.pdf> (Capturado el 10 de enero del 2005)
21. Erickson, Frederick. (1993). "El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase". En Velasco Maillo, Honorio; García Castaño, Javier; Díaz de Rada, Ángel (Editores) (1993). **Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar**. Madrid; Editorial Trottas, S.A.
22. Fenstermacher, G. (1989). **Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza**. En M. Wittrock /La Investigación de la Enseñanza /Tomo I. Barcelona: Paidós.
23. Ferry, G. (1993). "**El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**". Editorial Paidós, Barcelona, España.
24. Ferry, G. (1997). "La relación teoría – práctica en la formación". En **Pedagogía de la formación**. Argentina: Ediciones Novedades educativas. Pp. 75-94.
25. Fuglem, M. (1996). **Preparing university teachers in engineering and architecture at the Norwegian University of Science and Technology**. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Vasa: Finland.
26. Fullat i Genís, Octavi. (s.f.). **Filosofía de la educación**. España: Editorial Síntesis Educación.
27. García Carrasco, J.; García Del Dujo, A. (1996). **Teoría de la educación. I**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

28. Gimeno Sacristán (1998). **El currículum, una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Ediciones Morata
29. Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (1996). **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid: Ediciones Morata, S. L.
30. Giroux, H. (1990). "Hacia una nueva sociología del currículum". En: **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** España: Editorial Paidós.
31. Giroux, H. (1997). **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Madrid, Paidós/mec.
32. Habermas, J. (1987). **Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de acción y racionalización social.** Madrid: Taurus.
33. Hameline, Daniel. (1981). **La instrucción una actividad intencionada.** Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones.
34. Hargreaves, A. (1996). **Profesorado, cultura y posmodernidad.** Madrid: Morata.
35. Jacob, E. (1992). "Cultur, context and cognition". En M. LeCompte; W. Millroy; J.
36. Jiménez, Kemly. (s.f.). **Módulo #2: La reconstrucción de la práctica como docente de la educación superior.** Material del curso de Didáctica Universitaria. Universidad de Costa Rica/DEDUN. (Mimeografiado).
37. Johnston, S. (1996). **Addressing the "big picture": teacher preparation as part of induction into academic life and work.** International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Vasa: Finland.
38. Keesen, F., Wubbels, T., Tartwijk, J.V. & Bouhuijs, P.A.J. (1996). Preparing University Teachers in the Netherlands: issues and trends. **International Journal for Academic Development**, 1,2, pp. 8-16.
39. Kemmis, Stephen. « La teoría de la práctica educativa ». En Carr, W., y Kemmis, S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.** Barcelona, Martínez Roca.
40. Lucarelli, Elisa. (2000). **El asesor pedagógico en la universidad.** España:



Paidós.

41. Mansilla Triviño, A. **Creencias e ideas en Hume y Ortega**. En <http://cuhwww.upr.clu.edu/exegesis/ano10/v27/mansi.html> (Capturado el 11 abril 2005)
42. Marín Díaz, V. (2005). Las creencias formativas de los docentes universitarios. En **Revista Iberoamericana de Educación**. OEI. **Número 34/5**
43. Martín, C. (2005). **Socialización profesional docente en la universidad: las tareas de investigación como referente**. Buenos Aires, Argentina: UBA. En <http://contexto-educativo.com.ar/archivo.htm> (Capturado el 11 abril del 2005).
44. Mayor, Cristina. (1996). "Los problemas y necesidades de los profesores principiantes universitarios". En **Revista Bordón**. Madrid, España: Sociedad Española de Pedagogía. Vol. 48, N°1.
45. Mayorga, Román. Los desafíos a la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. En **Universidad Siglo XXI Revista Iberoamericana de Educación**. Número 21. Septiembre - Diciembre 1999: OEI Ediciones.
46. Montero, Lourdes. (2001). **La construcción del conocimiento profesional docente**. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
47. Nasr et al. (1996). **The relationship between performance between university lecturers qualifications in teaching and students ratings of their teaching performance**. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Vasa: Finland.
48. Nepomneschi, Martha; Abal de Helvia, Isabel; Donato, María E.; Finkelstein, Claudia; Faranda, Claudia. (Lucarelli, Elsa, compiladora). (2002). **El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica de la formación**. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
49. Neumann, R. And Lindsay, A. (1996). **Developing an integrated course in university teaching, management and administration**. International

- Consortium for Educational Development in Higher Education Conference.  
Vasa: Finland.
50. Ocaña Moral, M<sup>a</sup>. T.; Quijano López, R.; Pérez Ferra, M.; Vida Sagrista, L.C. (2005). **El docente en la universidad: ¿Cómo enseñar cuando no te han enseñado a hacerlo?** En [educaweb.com](http://educaweb.com) educación, formación y trabajo.
  51. Peiró y Gregory, Salvador. (1988). **La acción educativa en el proceso pedagógico**. Granada, España; Ediciones TAT.
  52. Pereira Ramalho, Jether. (1976). *Practica educativa e Sociedade. Um estudo de sociología de educacao*. Rio de Janeiro: Zahan Editores.
  53. Pérez Gómez, A. (1996). **La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores**. España: Universidad de Málaga.
  54. Porlán, R.; Rivero, A.; Martín del Pozo, R. (1997): "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: teoría, métodos e instrumentos". En **Enseñanza de las Ciencias**. 15(2), pp. 155-171.
  55. Preissle (Ed.) **The handbook of qualitative research in education**. San Diego: Academic Press.
  56. Rábade Romeo, S.(1975). **Hume y el fenomenismo moderno**. Madrid: Editorial Gredós.
  57. Ricoeur, Paul. (1988). **El discurso de la acción**. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.
  58. Rodríguez, José Gregorio; Bernal Castañeda, Elsa. Los profesores en contextos de investigación e innovación. En **Profesión docente. Revista Iberoamericana de Educación - Número 25**. Enero - Abril 2001: OEI Ediciones.
  59. Rojas Osorio, Carlos. (s.f.) Estudios sobre Foucault, escuela y poder. Documento fotocopiado facilitado por el autor, con referencias incompletas de la revista. Año 6, N° 1 y 2.
  60. Rosales, C. (2000). **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza**. Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones.

61. Schön, D. (1992). **“La formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones”**. Editorial Paidós, Barcelona, España.
62. Segall, Avner. (2001). “Rethinking Theory and Practice in the Preservice Teacher Education Classroom: teaching to learn from learnig to teach. En **Teaching Education**, Vol.12, N°2.
63. Solía Camba, M. **Ideas y creencias**. En Red Científica. En <http://www.redcientifica.com/doc/doc200202240001.html> (capturado el 11 de abril del 2005)
64. Stenhouse, L. (1998). **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid, Morata.
65. Tecla Jiménez, Alfredo; Garza Ramos, Alberto (1980). **Teoría, métodos y técnicas en la Investigación Social**. México: Ediciones del Taller Abierto
66. Tedesco, J. C. (1995). **El nuevo pacto educativo**. Madrid, Anaya.
67. Unesco (1998): **“La Educación Superior en el Siglo XXI”**. París, Francia: Ediciones Unesco.
68. Universidad de Costa Rica/Oficina de Planificación Universitaria. (2002) Panorama Cuantitativo Universitario 2002. Serie de Diagnósticos. (material de uso interno).
69. Venegas, M.E. (1996). **La función docente en la Universidad de Costa Rica. El caso de los docentes del área de Ciencias Sociales y Ciencias Básicas**. Tesis para optar al grado de Magíster Scientiae en Educación. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
70. Venegas, M.E., Jiménez, K. (1998). **La docencia universitaria en el área de ciencias de la salud**. Universidad de Costa Rica.
71. Venegas, M.E., Jiménez, K., Hernández, A. C. (2000). **La docencia universitaria en las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica**. Universidad de Costa Rica.
72. Venegas, M.E; Sequeira, A.; Francis, S. (2003). Informe final. Los cursos no ponderables. El caso de Química General I y II, y de Cálculo I y II en la Universidad de Costa Rica. Universidad de Costa Rica.

73. Wubbels, T. (1996). **Portfolios in a faculty training program and assessment procedure.** International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Vasa: Finland.
74. Zabala, Miguel A. (2002). **La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.** Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

## ANEXO N°1

### BOLETA DE REGISTRO E INFORMACIÓN

Dato solicitado	Información profesor(a)	Código
Nombre		
Edad	De 25 a 35 ( )    De 58 a 68 ( ) De 36 a 46 ( )    De 68 en adelante ( ) De 47 a 57 ( )	
Grado Académico más alto		
Categoría en		

Régimen Académico		
Número(s) telefónico(s)		
Dirección electrónica		
Estudios realizados		
Estudios actuales (si/no - cuáles?)		
Años de trabajo en la UCR		
Años de trabajo en docencia		
Situación laboral	Plaza en propiedad ( ) Interino ( ) Invitado ( )	
Unidad de Base: Facultad/Escuela donde trabaja actualmente		
Otras unidades de colaboración en la UCR		
Curso(s) a cargo		
¿Realiza algún proyecto en su Unidad Académica?, ¿cuál(es)?		
¿Participa o tiene a su cargo algún proyecto de Investigación o de Acción Social?, ¿cuál(es)?		
Intereses personales y profesionales		

**ANEXO N°2**

**SOLICITUD DE INFORMACIÓN A INFORMANTES**

Estimado profesor, estimada profesora:

Con motivo de la exploración dentro de una investigación sobre el concepto de práctica que manejan los docentes universitarios, el Departamento de Docencia Universitaria desarrolla un trabajo en esa línea con docentes de los cursos de Didáctica del año 2004. Por esa razón, le escribo con el propósito de solicitarle su colaboración para obtener su opinión con la base de unas preguntas que agradezco pudiese contestar.

Hemos seleccionado a un grupo de docentes para esto, y la idea es explorar cuál es la noción de práctica docente y contrastar con la idea de teoría. Hay dos niveles en los que nos hemos movido: uno, el de la práctica docente, que involucra su ejercicio como docente. Otro el de la práctica en tanto concepto que el docente diferencia en su ejercicio docente, cuando dice a sus alumnos: mi curso es teórico práctico, o cuando dice: vamos a hacer una práctica. La idea es conocer el primer nivel principalmente.

La colaboración tarea que le solicitamos es la siguiente:

1. Escribir en no más de dos páginas, una descripción de una clase típica suya: todo lo que realiza cuando desarrolla una clase, desde que inicia.
2. Responder a las preguntas: por qué hace lo que hace en clase, cómo se siente con lo que hace en clase.

A partir de esto, quizá y podemos conversar un poco y valorar la posibilidad de conversar en algún momento para ampliar algunas de las ideas que usted nos comparta. Desde luego, no habrá referencia al informante, pues el anonimato está garantizado.

Estoy a la orden para aclarar cualquier pregunta y agradezco su colaboración.

Dra. María Eugenia Venegas Renauld  
Directora DEDUN  
Teléfono: 2074775