

INFORME FINAL

1. Datos Generales del Proyecto.

Número asignado por la Vicerrectoría de Investigación: N° 724-A7-103

Nombre del proyecto: "Las comunidades académicas en la construcción del saber pedagógico del docente universitario"

Nombre del responsable:

Susan Francis Salazar.

Carga académica asignada: ¼

Investigadores asociados:

Patricia Marín Sánchez

Carga académica asignada: ¼

Nora Cascante Flores

Carga académica asignada: ¼

2. Antecedentes y Referente teórico.

El presente informe corresponde a un proyecto de investigación que surge como propuesta posterior a los resultados del Proyecto N° 724 A5 0 55 Los saberes pedagógicos del docente universitario valorado como excelente. En el citado estudio se reconoce cómo los docentes universitarios asumen como fuente de sus saberes pedagógicos las experiencias como estudiante, como asistentes y como académicos (Francis, 2007). Por lo anterior se concibe como importante reconocer las relaciones que se establecen entre el docente universitario y las comunidades disciplinares, específicamente las académicas.

El docente universitario ha sido concebido como un especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza, en su cotidianeidad es miembro de una comunidad académica.

En otras palabras, el docente universitario está ávido de capacidades y hábitos investigativos que le permiten el acercamiento científico a su objeto de estudio, comparte la tarea del logro de los aprendizajes en otros, y por último

su pertenencia a una comunidad académica supone el seguimiento de pautas, valores y actitudes que configuran su visión y accionar en el mundo.

En este sentido, los docentes del nivel universitario construyen y desarrollan acciones educativas y por tanto, promueven enfoques pedagógicos en el aula universitaria que llevan a consecuencias significativas tanto en la formación disciplinar como en las formas de concebir el acto educativo.

La construcción del saber pedagógico por parte del docente universitario pasa por considerar la complejidad de su comunidad académica universitaria influenciada por la vinculación de lo político, institucional y lo macrosocial con la misma docencia (Venegas, 1995) además considera particularmente la correspondencia entre el contexto de la academia con las de relaciones de poder, generación de investigación y extensión universitaria, demandas de retorno social, presiones económicas, entre otros.

En esta misma línea, es necesario recalcar que no es obligatorio para el docente universitario, contar con formación profesional en el área pedagógica que lo prepare para el ejercicio docente antes de ser nombrado en un puesto académico, con la aprobación de la comunidad profesional que está instalada en el ámbito universitario, el profesional universitario queda habilitado para trabajar en docencia.

Esta inmersión en el acto educativo le proporciona experiencias adicionales a la de su formación profesional cuyo resultado es el proceso de construcción de la dimensión pedagógica, entre otras, de la disciplina. Este proceso supone una interacción dialéctica entre el mundo social y el mundo individual, pues el docente universitario se encuentra inserto en una red de personas con las que intercambia signos, significados, en otras palabras conversa, coopera, convive. Estos espacios pueden tener características formales como los procesos de acompañamiento con mentor¹ (Jonson & Ridley, 2004).

¹ Se corresponde con el término “mentoring” en inglés.

De esta manera, las acciones interpersonales generan campos de significación compartida a través de la acción comunicativa, la cual está precedida de una fuerza que va conjuntando la red social que representa la comunidad académica, fundamentalmente basada en el consenso en los propósitos de la acción y en el significado de la narración sobre la acción. (García y García, 1996) Este concepto de pertenencia a la comunidad se convierte en un elemento que justifica y explica la permanencia de las representaciones de las distintas dimensiones disciplinarias e incluye las representaciones sobre la dimensión pedagógica.

El ingreso a una comunidad y específicamente a la académica no constituye un ritual de réplicas inconscientes de las representaciones que orientan el actuar dentro de esta comunidad, sino más bien el proceso de transformación y apropiación de una herramienta, no por su naturaleza, sino por su función social. La apropiación de herramientas y producciones culturales se da mediante la inmersión en actividades culturalmente organizadas en las que el mundo social les otorga un papel, una función. (Newman, Griffin & Cole, 1991)

El pertenecer a una comunidad se convierte en una ruta para construir la identidad, en este caso, la identidad del docente universitario.

Como tales, las identidades se encuentran inmersas dentro del universo simbólico y sus legitimaciones teóricas y le permiten al docente universitario objetivar parte de yo como ejecutante de esa acción (Berger & Luckman, 2003) para constituirse parte de esa comunidad, con la particularidad de que el docente universitario se reconoce como profesional de una disciplina desarrollando actividades de docencia y no como docente de una disciplina.

Es necesario aclarar que este proceso, en virtud de su naturaleza dialéctica, debe concebirse como un intercambio, el ingreso y permanencia de un nuevo miembro a una comunidad, permite que esta también la transforme. Esto resulta en una integración de lo "interno" con lo "externo", según

Newman, Griffin y Cole (1991) se trata de una relación dialéctica entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico .

Puesto que no hay pensamiento humano que esté inmune a las influencias ideologizantes de su contexto social, también es la interacción con este contexto la que permite mantener, reformar o bien, transformar la estructura social dada: “es un proceso activo bilateral, donde el organismo no sólo está sometido a la influencia del ambiente, sino que con cada una de sus reacciones influye en cierto modo sobre el ambiente y, a través de este, sobre sí mismo” (Vigotsky, 2001:120).

Como producto de esta dinámica, el docente, en su condición humana, busca relacionarse con otros pares que legitimen las rutas por seguir en el acto académico. Es así como en este actuar se explicitan los valores que comulga y que se asocian con las creencias y teorías implícitas que marcan las rutas de conversación, trato y aceptación hacia otros.

En estudios previos (Campo, 2001, Álvarez, García y Gil; 1999, Francis, 2006) se ha señalado que en el desempeño docente confluyen e interactúan tres dimensiones: la personal, la disciplinar y la pedagógica. La interacción dialéctica del docente con su comunidad académica permite la configuración de estas dimensiones, sin embargo, la revisión de estudios acerca de la esfera pedagógica dentro la educación superior en Costa Rica se ha caracterizado por una carencia de investigaciones de base hermenéutica- histórica sobre la aproximación, conceptualización y reconstrucción de los procesos por medio de los cuales el docente universitario construye el saber pedagógico que fundamenta sus decisiones y acciones educativas y en particular el papel que juega la comunidad académica en este proceso constructivo.

De lo anterior se establece como problema de investigación el reconocimiento de las relaciones que se establecen entre profesores universitarios y las comunidades académicas en los procesos de construcción de los saberes pedagógicos y así determinar la necesidad de considerar dichas relaciones en los procesos de actualización pedagógica de los docentes

universitarios. Este informe pretende dar cuenta del proceso investigativo seguido y los resultados obtenidos.

Marco de referencia conceptual

El análisis del aporte de la comunidad académica a la construcción del saber pedagógico considera la revisión de conceptos fundamentales como el de comunidad, pedagogía y docencia universitaria. No obstante, dicha reseña no es suficiente para atender el análisis del objeto de estudio, por ello se establecen vínculos entre tales conceptos a fin de tener un marco de referencia coherente que contribuya con los análisis de la información y de las consideraciones finales de esta investigación.

Las comunidades como unidades de análisis

La comunidad como concepto alude a una agrupación de personas o miembros. Su carácter puede estar dado por un enfoque diverso según la disciplina. Biológicamente, el concepto de comunidad se refiere a los seres vivos que interactúan en un ecosistema, asimismo al conjunto de poblaciones que comparten áreas determinadas. En síntesis el concepto de comunidad tiene como intencionalidad la definición taxonómica o funcional de las especies vivas. En el ámbito sociológico se reconoce la agrupación o el conjunto de miembros, se aprecia la vinculación por delimitación territorial y por elementos o rasgos en común.

Van der Bijl, define comunidad como: “el grupo humano que tiene ciertas características comunes (historia, cultura, relaciones sociales) y que vive en un determinado lugar. Ese grupo humano tiene una cierta conciencia de unidad, por compartir una historia que reconoce como la suya” (2000:36) Este referente sociológico nos dirige a la idea de comunidad como modelo o patrón, Bartle (2007) sugiere que como tal no es posible percibirla por medio de los sentidos, en su lugar solo se podrían reconocer como un conjunto de interacciones, comportamientos humanos que tienen un sentido y expectativas entre sus miembros.

Por tanto, la territorialidad deja de ser una constante para identificar la comunidad inclusive el tiempo, pues la comunidad prevalecerá: sus miembros pueden nacer y morir dentro de la comunidad y esta última continuará existiendo:

Históricamente, la mayoría de las comunidades han tenido una base territorial con la que se identificaban y sobre la cual construían su imagen como comunidad. Pero en esta segunda mitad del siglo XX observamos numerosos ejemplos de un proceso creciente de desterritorialización de comunidades e identidades. (Pastor, 2004)

Estos abordajes conceptuales permiten inscribir las comunidades denominadas comunidades disciplinares, o bien, en el marco universitario, comunidades académicas, pues conciben su base fundacional en las interacciones y propósitos comunes y compartidos. En este sentido, se asume que una comunidad está delimitada por el encuentro multifacético de sus miembros, quienes en sus relaciones establecen amplios procesos participativos de toma de decisiones, asumen creencias y valores en común, además sostienen una red virtual² de intercambio recíproco. (Taylor, citado por Douglas, 1987)

Si bien, el ámbito universitario podría dar una connotación territorial, se asume que las comunidades disciplinares y las comunidades académicas pueden trascender fronteras nacionales y constituirse virtualmente un entretejido de saberes a partir de determinadas prácticas, valores y creencias. Esta complejidad se establece desde toda vez que se reconocen diversas identidades: disciplinar, académica, científica (entre otras). Cada una de estas da la coherencia que necesitan sus miembros para distinguirse y reconocerse entre otras comunidades. (Fouréz, 2000; Parra y Segura, 2004)

A diferencia de otras agrupaciones, las comunidades disciplinares y científicas son reconocidas en el ámbito social, se asume que tienen conocimientos específicos, útiles e incluso retribuíbles. Becher (2001)

² En este caso se refiere a la naturaleza que puede tener una existencia aparente pero no real y no a la denotación asociada a las Tecnologías de la Información y Comunicación.

establece como características de la comunidad disciplinar el establecimiento de redes de comunicación, tradiciones, el conjunto de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual. En estas comunidades disciplinares se constituyen las comunidades científicas como aquellas que representan las características, el desarrollo y estructuras de los campos de conocimiento con los que las primeras se encuentran comprometidas, generalmente identificadas por el grupo de investigadores en el campo: “La comunidad científica no sólo goza de un reconocimiento interno sino también de un reconocimiento externo. Este reconocimiento está públicamente admitido...” (Fouréz, 2000: 70) Dentro de esta comunidad aparece, en el ámbito universitario, la comunidad académica, como aquella que además del desarrollo del campo de conocimiento, se encarga de su divulgación y enseñanza y tal y como lo plantea Becher (2001), una faceta de la profesionalidad de la disciplina.

Como comunidades sus miembros han creado una identidad común, mediante la diferenciación de otros grupos o comunidades (generalmente por signos o acciones), que es compartida y elaborada entre sus integrantes y socializada. En este sentido, en una comunidad se reconoce un ámbito de intencionalidades compartidas a partir de una visión de mundo. Generalmente, una comunidad se une bajo la necesidad o meta de un objetivo en común, que además es legítimo, o sea se le identifica como propio.

En el marco de las comunidades, estas intencionalidades no sólo están fundadas en las estructuras sociales y morales sino también en las orientaciones cognitivas. Así, la identidad y propósito de las comunidades son sostenidas por lo que Fleck (citado por Douglas, 1987) llamó el pensamiento colectivo y estilos de pensamiento o representaciones colectivas, las cuales dirigen las acciones y se reconocen en los productos de la comunidad.

Las intencionalidades que fundamentan la identidad de estas comunidades se sostienen en procesos complejos de interacción. De ahí que a pesar de los cambios de carácter temporal y la diversidad los atributos de tal identidad y propósito son culturalmente reconocibles. Chavoya (2001)

denomina a estos procesos dentro de las culturas académicas: determinantes del trabajo académico. Para Becher (2001) estas complejidades se reconocen como aspectos tribales entre los cuales distingue al menos tres rituales: Iniciación, Sentimiento de pertenencia, Exclusión. Estos serán los fundamentos para el análisis dentro de esta investigación:

Iniciación

Llegar a pertenecer a la comunidad de una disciplina implica desarrollar un sentimiento de identidad y compromiso personal, adoptar una “forma de estar en el mundo”. En el proceso de iniciación es necesario no sólo identificar el pensamiento colectivo sino apropiarse de las representaciones colectivas:

Ser admitido como miembro de un sector en particular de la profesión académica implica no sólo un nivel suficiente de competencia en el propio oficio intelectual, sino también una medida adecuada de lealtad al propio grupo colegiado y de adhesión a sus normas. (Becher, 2001: 44)

Las tradiciones de la comunidad incluyen para este proceso la selección de acontecimientos pasados y una cuidadosa elección de héroes, asimismo existe una inmersión en un folklore y en un complejo de prácticas aceptadas y necesarias que dan forma a la manera de ver el mundo. Becher (2001) plantea que este conjunto de aspectos legendarios de la comunidad sirven no sólo como maquinaria de socialización sino también para mostrar los desarrollos propios de la cultura. Estos artefactos lingüísticos definen y refuerzan la alimentación de ciertos mitos, la identificación de símbolos unificadores y la posibilidad de sostener y distinguir (canonización, según Becher) representantes y grupos de políticos de apoyo.

El sentimiento de pertenencia

La condición de pertenencia a una comunidad implica que los miembros reconozcan y tengan capacidad de definición correcta, en el marco del campo de conocimiento y un uso adecuado del discurso apropiado. De acuerdo con Fouréz (2000) la comunidad científica a menudo pedirá a sus miembros que

jueguen un papel social y especialmente que den sus opiniones como “expertos”. En este sentido, los procesos comunales que aseguran el sentimiento de pertenencia y la permanencia de los miembros en las comunidades científicas y académicas se basan en la reputación:

“... en la mayoría de los círculos académicos destacados, el crédito se obtiene a través de la publicación de los resultados de las investigaciones propias; la excelencia en la enseñanza cuenta poco para el reconocimiento de los colegas asentados dentro del mismo campo.” (Becher, 2001: 78)

Tal reputación no sólo proviene de lo publicado sino también de los ámbitos de formación de procedencia, esto es la universidad y en este ámbito las acciones para darse a conocer. En el marco universitario la vida académica está ordenada de forma jerárquica: las revistas más destacadas, las escuelas, facultades, o bien, los departamentos con mayor desarrollo intelectual. La naturaleza de esta categorización obedece a criterios no necesariamente explícitos, y tal como lo indica Becher (2001) aparecen tácitamente. En ambos casos el prestigio media como elemento articulador y fundante de la identidad de la comunidad.

Expulsión

Quienes no sean fieles a los intereses del grupo serán considerados “traidores”, de esta manera, Fouréz (2000) distingue el proceso de expulsión de los miembros de una comunidad. Según Douglas (1987), el universo simbólico que agrupa las bases cognitivas que soportan las interacciones entre los miembros, da forma a los principios de autoridad y coordinación. Particularmente, las representaciones y estilos de pensamiento generan mayor disciplina y uniformidad en las interacciones de los miembros de una comunidad, la élite asume el centro y sostiene dichas representaciones y la periferia toma tales ideas como incuestionables, con sentido literal.

Por lo anterior, todo cuestionamiento sistemático a dicha estructura ideológica traerá como consecuencia la expulsión:

Así, dentro de la economía quienes cuestionen los axiomas básicos de la especialidad son considerados revoltosos, e incluso peligrosos, y se exponen al riesgo de ser enviados al destierro de su páramo propio; en otros campos marginales... (Becher, 2001: 59)

Dicho proceso de exclusión sugiere la ausencia de metas compartidas y pone en peligro la consecución de las intencionalidades de la comunidad. Poner en peligro la estructura ideológica supone romper las causas comunes y poner en peligro el consenso, las comunidades defienden su territorio intelectual empleando diferentes mecanismos orientados a excluir a los inmigrantes ilegales.

La Docencia Universitaria en el marco de las comunidades académicas

Lucarelli (2004) establece el ámbito de la docencia universitaria como aquel en el que confluyen las áreas didácticas, curriculares, académicas y la orientación de la cátedra con el propósito de la formación profesional en el marco de la educación superior. Tal y como se indicó, la docencia universitaria como labor se enmarca en el espacio de las comunidades académicas. No obstante, esta no es necesariamente considerada como fuente de prestigio, si bien las recientes tendencias de la calidad universitaria han dispuesto retos y demandas que contradicen y replantean esta situación (Zabalza, 2003)

En el marco de los procesos de formación de la docencia universitaria, Francis (2007) señaló que los docentes tienen como fuentes la experiencia como estudiante, los mentores. Estas fuentes se conjugan de tal manera que el papel de las comunidades académicas ocupa un papel sustantivo en la construcción del saber pedagógico. (Johnson & Ridley, 2004) No obstante, las razones que exhiben el prestigio de una comunidad académica no residen en la capacidad de enseñanza, aunque su estructura y forma se construye al interior de la comunidad. De hecho, como lo establece Becher (2001), quienes establecen las normas al interior de una comunidad académica en su mayor parte no incluyen consideraciones pedagógicas.

Sin embargo, en el contexto de las comunidades académicas lo pedagógico no puede reducirse a planteamientos didácticos sino a la plataforma que permite los procesos y/o rituales de constitución analizados anteriormente: iniciación y sentimiento de pertenencia.

De acuerdo con Bernstein (citado Segall, 2004) la pedagogía opera en tres niveles:

- a. la distribución de formas de conciencia a través de las diferentes formas de conocimiento.
- b. en la regulación de la formación de discursos específicos, y
- c. en la transmisión de criterios.

Estos tres niveles se pueden observar claramente en la educación superior cuya función ha sido tradicionalmente la de producir, reproducir, distribuir y desechar conocimiento. De igual manera se pueden observar como resultado y producto de las comunidades académicas en la producción de discursos de producción científica asociados al trabajo académico del profesor universitario (Aguirre, 1998) pues en estas acciones se exige la claridad de comunicación, para finalmente apoyar la comprensión y enseñabilidad de sus afirmaciones y asegurar que sus representaciones de la realidad encuentren un lugar significativo en las redes de creencias de los otros. (Mc Ewan & Bull, 1991).

Es así como los saberes disciplinares como construcciones culturales tiene por tanto, una dimensión pedagógica. La relación del contenido con la pedagogía no es paralela, es inclusiva e inseparable. Esto implica que los docentes universitarios y las comunidades a las cuales pertenecen manejan representaciones, culturalmente construidas, no sólo del contenido sino también de su dimensión pedagógica.

Estas representaciones se construyen en ámbitos culturales de intercambio social dispuesta por las comunidades como espacios formales, como la universidad, la cual se conforma de distintas comunidades

disciplinares que han desarrollado sus propias formas de ver y comprender el mundo. Sus actividades promueven y justifican su razón de existir, las visiones individuales se conforman por un acuerdo de consenso y de acciones subjetivas (Veal & Kubasko, 2003), esto incluye las decisiones educativas sobre determinados tópicos dentro de su disciplina.

A partir del aporte de Joseph Swab, (citado por Shulman, 1986) se distinguen dos estructuras en el contenido disciplinar: la sustantiva y la sintáctica. La estructura sustantiva se refiere a la variedad de formas en las cuales los conceptos y principios básicos de la disciplina están organizados para incorporar sus hechos. Por su parte, la estructura sintáctica es el conjunto de formas en las cuales la verdad y la falsedad, validez o invalidez son establecidas dentro de la disciplina. De nuevo el carácter social de las representaciones culturales se hace presente. Ambas estructuras van siendo construidas y reafirmadas dentro de las comunidades disciplinares, científicas y académicas y van guiando su acción profesional, incluyendo la docencia universitaria, por tanto orientan también las formas pedagógicas que van a permitir su mantenimiento, cuestionamiento y reproducción.

Lo anterior supone que las formas epistemológicas que están detrás de los distintos enfoques disciplinares que manejan los profesores han sido, de forma dialéctica, establecidas al interior de sus comunidades profesionales y orientan su indagación, comunicación, así como sus prácticas profesionales y pedagógicas. La apropiación de estas formas epistemológicas y de las representaciones asociadas a estas formas, permiten dar permanencia a las prácticas de estas comunidades. Este proceso de apropiación no es estático, al contrario, su naturaleza participativa indica que los miembros de la comunidad van transformando su entendimiento y responsabilidad para con las actividades por medio de su propia participación en éstas. (Rogoff ,1995; García, 2001)

Por medio de este proceso de apropiación los miembros de las comunidades, se permiten proyectar acciones futuras, que por la complejidad del mundo que nos rodea, se inscriben en modelos de ambiente para las cuales

se crean acciones para determinados resultados. Lo anterior permite señalar que toda apropiación es resultado de un proceso consciente, es la consciencia la que permite prever los resultados de una acción y orientar los comportamientos hacia esos mismos resultados. (Vigotsky, 2001; Kane, Sandretto & Heath, 2002)

Por lo anterior se parte que las nociones pedagógicas se construyen también al interior de las comunidades académicas, en este sentido es necesario explicitar si estas nociones se construyen como parte del contenido de iniciación y socialización de sus miembros y por lo tanto, abordar entonces los elementos son consustanciales a las disciplinas y cuáles se refieren al ámbito académico.

El saber pedagógico del docente universitario

Según Francis (2007), el saber pedagógico está constituido por aquellas visiones y acciones que permiten el logro de calidades y valores comportamentales que son objeto de determinada formación profesional, entendida como la visión que se concretará en la acción educativa. Este saber se concreta con un determinado enfoque pedagógico y el desarrollo de acciones curriculares y didácticas durante el proceso de formación en el cual participa.

Cuando se refiere al enfoque pedagógico, se consideran aquellas formas en las cuales el docente comprende el acto educativo y el papel que cumplen los elementos que se conjugan en él (Bontá, 2000. En este sentido se consideran tres cuestiones básicas: el papel del docente cuya movilidad está entre “el transmisor de conocimientos; el de iniciador/motivador para la adquisición autónoma de conocimientos por parte del alumno; el de tutor del proceso de adquisición; el de innovador y cuestionador del conocimientos aceptado” (Álvarez, García y Gil, 1999: 282)

El segundo elemento tiene relación con el contexto definido por el grado de asociación o relación establecida entre la teoría y la práctica. Los enfoques

pedagógicos que consideran esta relación superan la posición del profesor como transmisor de conocimientos, como vaciador de información. El elemento final se refiere al aprendizaje del estudiante, lo que se apropia en el proceso de formación profesional.

El desarrollo de acciones curriculares y didácticas se refiere a la previsión de elementos, actividades y momentos próximos de la intervención pedagógica. Esta previsión otorga el carácter intencional y efectivo de la tarea docente y le asegura la consecución de su quehacer. El nivel de concreción prescrito incorpora la planificación, organización del programa, selección de contenidos, determinación de las estrategias didácticas y de los apoyos técnicos y materiales, así como de la identificación de la estrategia evaluativa.

La acción didáctica se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje promovidos por el docente. La dinámica que envuelve el acto educativo universitario está sustentada por interacciones frecuentes en las cuales, todo *hacer* y *no - hacer*, tiene una denotación y connotación mediada por la cultura y ofrece distintos mensajes. Sin embargo, el contenido disciplinar ofrece dificultades y una complejidad propias del conocimiento formal que requiere un tratamiento para su comunicación.

En la docencia universitaria, el proceso de hacer enseñable un contenido del objeto de estudio de la disciplina, exige una comprensión epistemológica, heurística, ontológica y axiológica de éste, por ello la comunicación ha de constituirse en un eje que atraviesa los tres planos dimensionales: personal, disciplinar y pedagógico, para favorecer los procesos que buscan. (Berliner, 1986)

Tales procesos comunicacionales, aunados a la selección de saberes propios de la disciplina configuran los entramados conceptuales, dimensión sustantiva, además de las pautas sociológicas que fundamentan la identidad de la comunidad, dimensión sintáctica.

Dado lo anterior, se asumen las relaciones comunicacionales como vehículos para la formación de pautas disciplinares y posteriormente académicas que incluyen lo pedagógico y por tanto los ámbitos curricular y didáctico.

Según lo expuesto, los planos de interacción comunicacional y los procesos de reconstrucción y construcción del conocimiento de los docentes universitarios tienen como fuente fundamental las comunidades en las que se desenvuelve académicamente. En estos espacios cobra sentido y significado las decisiones que toma y los fundamentos y bases que considera para tomar las decisiones. Este estudio comprendió como locus de su atención el análisis de las opiniones de los docentes en cuanto a sus desarrollos académicos específicamente en la docencia y en particular en los procesos que basan los saberes pedagógicos.

3. Objetivos Generales, objetivos específicos, metas.

Objetivo General:

Analizar desde las percepciones de docentes universitarios el papel que juega la comunidad profesional académica en la construcción del saber pedagógico que fundamenta las acciones educativas del profesor universitario para auscultar y proponer rutas que orienten los procesos de formación pedagógica del docente de este nivel.

Objetivos Específicos y Metas:

1. Identificar los elementos asociados al saber pedagógico del docente universitario que están vinculados con la comunidad académica a la que pertenece para determinar su relación en la toma de decisiones pedagógicas.

| Meta | Indicador | Producto |
|----------------------|-----------------------|-------------------------|
| 1. Elaboración de un | -Estado de arte sobre | Revisión de documentos: |

| | | |
|--|---|---|
| <p>estado de arte que analice los resultados de las investigaciones y desarrollos teóricos sobre la relación de la comunidad académica con la construcción del saber pedagógico.</p> | <p>investigaciones y desarrollo teóricos sobre la relación de la construcción del saber pedagógico. -Un artículo publicable sobre la relación de la comunidad académica con la construcción del saber pedagógico.</p> | <p>libros, artículos científicos y de ensayo para generar el estado del arte. (Anexo 1) Ver guía de esquema en Anexo 2.</p> |
| <p>2. Elaboración y validación de instrumento de frases incompletas para identificar expresiones sobre la relación de la comunidad académica con la construcción del saber pedagógico, percibida por los docentes.</p> | <p>-Instrumento de frases incompletas sobre la relación de la comunidad académica con la construcción del saber pedagógico para docentes universitarios.</p> | <p>Instrumento de frases incompletas validado por profesores invitados de los cursos de Didáctica Universitaria de los ciclos lectivos I-2006/II-2006 (Anexo 3)</p> |
| <p>3. Aplicación del instrumento de frases incompletas sobre la relación de la comunidad académica con la construcción del saber pedagógico, a docentes participantes en el curso FD-0340 en el ciclo electivo del 2007.</p> | <p>-Aplicación a 80% de los profesores participantes del curso FD-0340 de los ciclos lectivos I y II del 2007</p> | <p>Se ha aplicado el instrumento a un total de 44 docentes, de los cuales 36 han emitido sus respuestas lo que equivale a un 81,81% de la muestra.</p> |

2. Establecer la relación que existe entre las percepciones de los profesores universitarios con las percepciones de la comunidad académica acerca del papel de ésta última en la construcción del saber pedagógico para comparar la asociación de éstas en el quehacer del docente universitario.

| Meta | Indicador | Producto | |
|--|---|--|----------------|
| 1. Realizar grupo focales con los docentes participantes en el curso FD-0340 Didáctica Universitaria | -Un grupo focal con los profesores participantes de acuerdo con las áreas que se han dispuesto administrativamente por la Universidad de Costa Rica (Ciencias Sociales, Ingenierías, Ciencias Básicas y Ciencias de la Salud) | Transcripción de las opiniones expresadas en los grupos focales desarrollados. (Anexo 4) | |
| 2. Entrevista a profesores de categoría de régimen académico Catedráticos sobre los elementos significativos de la comunidad académica que se reflejan en la práctica pedagógica de los docentes de su facultad. | -Entrevista a profundidad con al menos un profesor de categoría catedrático por área de facultades de la Universidad de Costa Rica, según el siguiente detalle: | Transcripción de entrevistas hechas a nueve profesores con categoría de catedrático. Las áreas fueron definidas por la representación de docentes que participaron en los cursos de Didáctica Universitaria, establecidos en la muestra. | |
| | Área | | No. Profesores |
| | Artes y Letras | | 2 |
| | Ciencias Sociales | | 2 |
| | Ciencias Agroalimentarias | | 2 |
| | Ingeniería | | 2 |
| | Salud | | 1 |

3. Analizar las principales categorías que explican, desde las percepciones de los docentes participantes del curso FD-0340 Didáctica Universitaria, la relación de la comunidad académica en la construcción del saber pedagógico para proponer estrategias pertinentes para programas de formación pedagógica de los docentes universitarios.

| Meta | Indicador | Producto |
|---|---|--|
| 1. Categorización de los resultados obtenidos en la aplicación de las técnicas | -Tabulación y categorización de los resultados del instrumento de frases incompletas, grupos focales y entrevistas. | Análisis de la información utilizando el paquete ATLAS ti versión 5.0 |
| 2. Análisis y discusión de las principales categorías que explican la relación entre la comunidad académica y la construcción del saber pedagógico. | - Artículo publicable sobre el análisis y discusión de los hallazgos significativos. | Artículo: La relación de las comunidades académicas con el saber pedagógico Anexo 6 |
| 3. Establecer estrategias para la formación pedagógica del docente universitario que consideren la relación de la comunidad académica con la construcción del saber pedagógico. | - Artículo publicable sobre propuestas de estrategias pertinentes para la formación pedagógica del docente universitario considerando la relación de la comunidad académica con la construcción del saber pedagógico. | Artículo: Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas. Anexo 7 |

4. Metodología.

Premisas metodológicas que orientaron el trabajo.

El acercamiento a la realidad educativa supone comprender que las perspectivas individuales y sociales de forma dialógica, por ello fue vital abordar el estudio con una metodología que pudiera asumir esa interacción constante cuyo producto inevitable es la presencia de concepciones múltiples de esta realidad. Por lo anterior, se propuso un diseño de investigación que describiera la manera en la que se intenta leer los procesos humanos asociados a este objeto de estudio (Campo, 2001) donde la regla más importante fuese dejar claro cómo se han creado los datos y de qué manera se ha accedido a ellos. (King, Keohane y Verba, 2000). Este estudio se enmarcó dentro del método de Estudio de Casos (Merina, 1988) definido como una descripción holística que permite el análisis de una simple entidad, fenómeno o unidad social. Para este caso se combinaron la presencia de técnicas cualitativas con las cuantitativas, con un énfasis en las primeras por la naturaleza del problema de investigación.

Descripción de la muestra:

El proyecto se desarrolló en la Universidad de Costa Rica y los sujetos participantes fueron los profesores participantes de los cursos FD-0340 Didáctica Universitaria (previo consentimiento informado, Anexo 5) de los ciclos I y II del 2007 por parte del Departamento de Docencia Universitaria de la Escuela de Formación Docente.

Descripción de las fases metodológicas:

Fase 1: Recuperación y depuración teórica del estado conceptual del objeto de estudio. Se realizó una lectura crítica del estado de la cuestión asociado a investigaciones recientes y a teorías que expliquen este fenómeno para realimentar y consolidar el marco conceptual que fundamenta la investigación.

Fase 2: Ingreso al campo de estudio

Fase 2.1 Presentación del proyecto de investigación

Se inició con la presentación del proyecto de investigación a los profesores participantes de los cursos de FD-0340 Didáctica Universitaria, en este caso accedieron a participar todos los inscritos en la fecha de aplicación en dos de los grupos para un total de 44 profesores.

Fase 2.2 Recolección de Información.

Para la recolección de la información se aplicaron tres técnicas:

- a. El instrumento de frases incompletas, se validó con una muestra de 37 profesores que participaron de los cursos de Didáctica Universitaria durante el ciclo lectivo 2006. Una vez incorporadas las observaciones se aplicó a los profesores participantes del curso de Didáctica Universitaria del II ciclo del 2007, un total de 44 profesores.
- b. Los grupos focales se desarrollaron con profesores invitados del ciclo lectivo 2006 y del I ciclo 2007 que correspondieran a las unidades académicas de los profesores que participaron en la aplicación del instrumento de frases incompletas según el siguiente detalle:

| Unidad Académica |
|---|
| a. Escuela de Zootecnia |
| b. Escuela de Zootecnia |
| c. Facultad de Odontología |
| d. Escuela de Zootecnia |
| e. Escuela de Administración de Negocios- Sede Atlántico. |
| f. Escuela de Historia |
| g. Escuela de Artes Plásticas |
| h. Escuela de Medicina |
| i. Escuela de Bibliotecología |
| j. Facultad de Microbiología |
| k. Facultad de Ingeniería |
| l. Escuela de Ingeniería Civil |
| m. Escuela de Lenguas Modernas |
| n. Escuela de Ingeniería Química |
| o. Escuela de Química |
| p. Escuela de Arquitectura |
| q. Faculta de Letras/ Lenguas Modernas |
| r. Facultad de Derecho |
| s. Escuela de Artes Musicales |
| t. Escuela de Ingeniería Topográfica |
| u. Escuela de Ciencias Políticas |
| v. Escuela de Economía |
| w. Escuela de Artes Dramáticas |
| x. Facultad de Agronomía |
| y. Escuela de Antropología y Sociología |
| z. Escuela de Matemáticas |
| aa.Ciencias Sociales- Sede Occidente |
| bb.Escuela de Economía Agrícola |

- c. Las entrevistas a profundidad se aplicaron a los profesores con categoría Catedrática de las Áreas que representaron las Unidades Académicas participantes en los grupos focales, para un total de nueve (9) profesores.

La primera técnica, la encuesta consistió en una lista de frases incompletas que propicia la expresión de sentimientos y expectativas con mayor grado de apertura. (Francis, 2002). Los núcleos problematizadores surgieron del aporte de la revisión de investigaciones al respecto del marco teórico y de entrevistas con especialistas. Los siguientes correspondieron a los núcleos considerados:

1. Identificación de la comunidad de pertenencia.
2. Características de la comunidad de pertenencia.
3. Formas por las cuales se integró a la comunidad.
4. Estructura política de la comunidad.
5. Intereses de la comunidad.
6. Valores de la comunidad.
7. Aportes de la comunidad a la actividad académica.
8. Roles en la comunidad.
9. Relaciones internas y externas de la comunidad.

Los grupos focales se desarrollaron una vez sistematizada la información de los instrumentos de frases incompletas, se buscó afinidad entre las disciplinas representadas entre los participantes (Por áreas de facultades). Con esta técnica se trató de profundizar en las expresiones dadas por los participantes, de igual manera los núcleos generadores se alimentaron de la información del instrumento de frases incompletas y de los aportes de la investigación y el marco teórico de referencia conceptual, finalmente se realizaron las entrevistas a profesores catedráticos (representantes de las áreas de las que provienen los informantes) para poder encontrar la afinidad entre los hallazgos de las dos técnicas aplicadas con las percepciones de aquellos docentes con mayor tiempo de laborar.

Fase 3: Análisis de los resultados.

Inicia con la tabulación de la información del instrumento de frases incompletas. Esto permitió ubicar las expresiones que muestran relación con el

papel de las comunidades profesionales en la construcción del saber pedagógico y por tanto, alimentar los núcleos problematizadores que orientarán el diálogo en los grupos focales. En este caso se identificaron las primeras aproximaciones a categorías explicativas del estudio:

1. Definición de comunidad.
2. Identificación de comunidad.
3. Prácticas pedagógicas de la comunidad.
4. Actividades académicas dentro de la comunidad.
5. Relación con elementos internos y externos.

La profundización en cuanto a las decisiones y las características que denotan su accionar en el aula en relación con la comunidad académica que representan, se trabajó en los grupos focales. Esta información fue leída para identificar los elementos y unidades que conformaran patrones explicativos. En este proceso se reconsideraron las categorías iniciales:

1. Comunidades académicas:
 - a. Conceptualización.
 - b. Construcción y seguimiento.
 - c. Características.
 - d. Elementos de identidad y pertenencia.
 - e. Acompañamiento.
 - f. Proceso de socialización.
 - g. Procesos de aprendizaje.
 - h. Aportes de la comunidad al docente.
 - i. Aportes del docente a la comunidad.
2. Saber pedagógico:
 - a. Conceptualización.
 - b. Construcción y seguimiento.
 - c. Características de las prácticas pedagógicas.
 - d. Elementos que se toman de las comunidades académicas.
 - e. Limitaciones en las prácticas.

Las unidades y elementos fueron comparados con el marco conceptual teórico construido desde la literatura y las entrevistas hechas a los catedráticos. Este proceso permitió distinguir diferencias, semejanzas y especificidades entre las

percepciones de los profesores participantes en las distintas técnicas de recolección. El proceso de análisis explicitó las preguntas de investigación y las suposiciones iniciales sobre el papel de las comunidades académicas en la construcción del saber pedagógico y la teoría que esboza la literatura al respecto: ¿Cuáles son las relaciones entre los desarrollos culturales de las comunidades académicas y las formas de comprensión del acto educativo que tienen los profesores universitarios? ¿Cuáles son los elementos asociados al saber pedagógico que se explican por la pertenencia a determinadas comunidades académicas? ¿Son estos elementos fundamentales para la toma de decisiones pedagógicas? ¿Existe coincidencia entre las representaciones acerca del saber pedagógico que tienen los profesores universitarios a nivel individual con las representaciones colectivas? ¿Cómo pueden ser abordadas estos procesos de construcción del saber pedagógico en los procesos de actualización pedagógica para docentes universitarios?

Durante este proceso estableció elementos que permitieron la construcción de las primeras explicaciones, las cuales confirman el marco teórico conceptual o bien plantearon “evidencia negativa” (LeCompte & Schensul, 1999) que no permitió reafirmar las suposiciones iniciales, para finalmente considerar como categorías explicativas tres:

1. Las características de las comunidades académicas
2. Los procesos de inducción y socialización en las comunidades académicas.
3. Las prácticas pedagógicas en las comunidades académicas.

Las expresiones extraídas de los instrumentos de las frases incompletas y las transcripciones de las conversaciones en los grupos focales y entrevistas fueron leídas y descritas hasta tener una completa denotación con los elementos (o unidades) del objeto de estudio. Para efectos del informe final cada unidad tiene un código que ayude al proceso de identificación, comparación, contratación, ordenamiento y establecimiento de vinculaciones y relaciones entre los datos (LeCompte & Schensul, 1999), para encontrar patrones y estructuras explicativas del objeto de estudio. Cada actividad tiene

su código en este caso: Instrumentos de Frases incompletas (FI) Grupos Focales (GF) y Entrevistas a profesores (EPN^o)

Fase 4: Socialización de los resultados con docentes participantes.

Antes de la elaboración del informe final, el análisis de la información fue compartida con cada profesor participante del estudio para asegurar y consentir si la lectura de los datos recogidos y las interpretaciones muestran sus expresiones.

5. Actividades desarrolladas.

1. Recuperación y depuración teórica del estado conceptual del objeto de estudio.
2. Ingreso al campo de estudio
 - 2.1 Presentación del proyecto de investigación
 - 2.2 Recolección de Información por medio de la aplicación de las técnicas.
3. Análisis de los resultados.
4. Socialización de los resultados con docentes participantes
5. Elaboración de artículos e informe final.

6. Resultados.

6.1 Análisis de los resultados

El análisis de los resultados se muestra a partir de las primeras aproximaciones categoriales.

A. Características de las comunidades

Tal y como lo establece Becher (2001) los profesores universitarios se conciben como parte de comunidades en las que se inscribe el desarrollo y legitimación del saber. Queda evidente sin embargo, que en ocasiones la comunidad se inscribe en el mundo universitario y en otros en el marco profesional, si bien, articulados por el propósito de la Universidad:

Como docente universitario formo parte de la comunidad académica de (I.F.I)

- 2. Microbiólogos y químicos clínicos de la Universidad de Costa Rica.*
- 3. Docentes e investigadores químicos*
- 4. Ingeniería*
- 5. La Universidad de Costa Rica*
- 6. Ciencias Sociales*
- 7. Profesores de matemática*
- 8. Grupo de estudiantes, docentes, administrativos*

El enmarque disciplinar sirve como referencia nominal para distinguirse del resto de las comunidades académicas, pues el propósito que aglutina las comunidades converge en tres elementos sustantivos:

1. La institucionalidad

En este caso las comunidades están inscritas en diversos roles que cumplen al interior de la universidad. Así las actividades fundamentales de la comunidad coinciden con las acciones académicas dispuestas normativamente en la universidad: Docencia, Investigación y Acción Social. Esta condición se considera como eje articulador de las comunidades académicas más que inclusive su formación disciplinar. Tal y como se indicó el reconocimiento surge de autodenominarse: investigador o docente. Al particularizarse la docencia se establecen características en el marco académico, por ejemplo, la docencia está *“Comprometida con la formación sólida e integral” (I.F.I)* Este tipo de expresiones son en gran medida construidas en escenarios académicos y se explicitan en textos, discursos, lemas y otros mecanismos de legitimación institucional.

De igual manera la institucionalidad genera distinciones entre los miembros de las comunidades académicas, por ejemplo:

- las que comparten labores académicas con labores profesionales,
- las que no forman parte del Régimen Académico Docente (son interinos).
- Motivados vs no motivados.

- Asisten a las actividades formales de la comunidad (Asambleas de Escuela o Facultad).

Estas distinciones tienen su fundamento en las estructuras que Fleck (citado por Douglas, 1987) llamó sociales y morales pues indican un posicionamiento en la estructura institucional. Estas connotaciones son consecuencia del propósito de institucionalidad que comparten con otros miembros de la comunidad:

“Para que se llegue a una verdadera comunidad académica hay que plantearse un Proyecto de vida paralelo al de la U” (G.F.)

Dado lo anterior, el marco institucional se propone como un espacio para concebirse como comunidad, en este caso, académica, pues comparten las acciones de desarrollo universitario como parte de sus roles en ella.

2. La disciplinabilidad

La disciplinabilidad otorga el encuadre que da nombre a la comunidad. Asimismo una buena formación y expresión de calidad en la disciplinabilidad de los miembros es una de las condiciones para formar parte de esta comunidad. Este reconocimiento se da en el intercambio relacional con gente del ámbito disciplinar:

“Hay actividades que generan acercamiento, intercambio, experiencia. El conocer a las personas del área.” (G.F.)

Este intercambio les permite agruparse y establecerse como una comunidad distinguible de otras. Por ello se asume que las comunidades están conformadas por personas que desarrollan la docencia, acción social e investigación en el área disciplinar que además publican artículos y tienen un alto grado profesional, su dimensión actitudinal también es tomada en cuenta:

“Economistas y científicos sociales de la Universidad de Costa Rica, interesados en la creación de teoría y contrastación empírica para entender el funcionamiento del sistema económico latinoamericano y su relación con otras” (I.F.I)

“Grupo de intelectuales con compromiso por la búsqueda de la verdad, dedicados tiempo completo a la academia, pertenecientes a corrientes filosóficas, políticas y teóricas diversas...” (I.F.I)

La constitución de estas comunidades por área disciplinar puede ser considerada también como una consecuencia de la estructuración de la universidad pues así se han distinguido los espacios formativos profesionales. Lo anterior implica que tal y como lo establece Bartle (2007), las comunidades se conciben como modelos de interrelación que subsisten aun por encima de la temporalidad de sus miembros.

Otro rasgo de la interrelación disciplinar se otorga en los espacios de fortalecimiento de las interacciones, los cuales también son matizados por la exigencia académica. Un ejemplo de lo anterior son los congresos, foros y otros espacios de obligada participación de los profesionales que laboran en la universidad. La asistencia a estas actividades constituye un criterio de validación para los miembros:

“Permiten el desarrollo académico y profesional de la Universidad. No se puede pretender el avance tecnológico y académico sin que exista una interacción entre los actores” (I.F.I)

Estos espacios constituyen ámbitos de socialización e inducción a nuevos miembros, como más adelante se considera en otra de las categorías del estudio.

3. El reconocimiento y prestigio

Los docentes también asumieron el reconocimiento y prestigio como un eje articulador de los miembros de las comunidades. Para ello aluden al carácter de la función académica: de excelencia. Esta naturaleza se alcanza con el perfil analítico y alta capacidad crítica de los miembros, esto justifica la rigurosidad e intensidad de sus labores:

Esta comunidad se destaca por un *“... gran nivel de exigencia en su plan de estudios, exigir trabajo intenso a los profesores y a los estudiantes” (I.F.I)*

Asimismo los miembros se sienten reconocidos y con voz en la comunidad, se sienten “escuchados” y “tomados en cuenta” cuando opinan o dan criterio profesional. Este reconocimiento se percibe desde los colegas

hasta los estudiantes. Por tanto su labor exige el mantenerse actualizado y en constante revisión de la investigación.

Esta exigencia les genera la aceptación y relación compartida de valores. Estos valores se reflejan en sus miembros, sobre todo sus líderes quienes son definidos como inteligentes y sobresalen en la comunidad académica por su condición ética. En el marco académico estos valores se asocian con el desarrollo del contenido disciplinar y profesional en relación con la docencia:

“Cada vez que a un profesor se le asigna un curso nuevo, trasciende el curso que existe. Trata de sobresalir como profesor o como profesora y decide qué es lo más apropiado de lo que existía o lo que no existía” E.P.5

Asimismo el reconocimiento está enmarcado por el propósito de la comunidad y la forma en que éste último se relaciona con la misión de la Universidad, en este caso el desarrollo y la resolución de problemas en la realidad nacional:

“Esta comunidad se destaca por estar interesada en la resolución de problemáticas sanitarias nacionales a través de la investigación y los programas de acción social” I. F.I

En este sentido, el ámbito universitario establece marcos de relaciones que tal y como establece Taylor (citado por Douglas, 1987) sostienen una red virtual cuyos nodos son la docencia, la investigación y la acción social. No obstante, se pueden reconocer rupturas en las facetas de estas relaciones cuando la función académica está inscrita en la docencia:

“Hay características que nos distinguen, en una academia no sólo hay experiencia sino formación académica, grado, formación. Se basa en los tres ejes: docencia, investigación y acción social” I. F.II

“Depende de cada profesor, de lo práctico y de lo teórico, se socializa en ciertos grupos... hay proyectos de investigación conjuntos, pero en general en docencia se comparte pero no se generaliza” I. F. II

Particularmente esta situación es explicada por los docentes por la poca o ninguna formación en el área docente, específicamente pedagógica. Según las opiniones de los docentes las comunidades académicas agrupan miembros con ninguna formación pedagógica que dificulta la labor docente:

“Sus miembros son profesionales muy bien preparados, pero con problemas con la docencia (problemas)” I.F.I

El ingreso de los miembros a una comunidad pasa por rituales entre los que está el que los nuevos miembros comprendan justamente el propósito que identifica la comunidad. El sentimiento de pertenencia de los miembros está fundado en la intencionalidad de su actividad, tales valores se establecen como criterios de validez y de legitimación para reconocer las estructuras de poder y las características de quienes la conforman: *“ De alto nivel académico” I.F.I, “ Deseos de mejorar al país” I.F.I, “Mantienen una integridad acorde a las necesidades nacionales e internacionales” I.F.I* constituyen elementos configuradores de las prácticas de inducción, socialización y hasta la exclusión de los miembros. (Becher, 2001)

Características de la conformación de la comunidad académica

En el caso de la conformación de las comunidades los docentes establecen dos ámbitos fundamentales:

- el que enfatiza la formación profesional y disciplinar:

“Esta comunidad está conformada por: “docentes e investigadores químicos” I.F.I

“Otras comunidades no incluyen docentes con doctorados obtenidos en el exterior.” I. F.I

En este caso los rasgos disciplinarios los distinguen del resto de comunidades inclusive dentro de la misma universidad. Este eje articulador no pone atención a la edad o universidad de procedencia, al menos desde las opiniones expresadas por los docentes. Si bien sí se hace necesario la experiencia en la academia para poder permanecer en la comunidad:

“Se les exige a los docentes un compromiso mayor, no sólo con la docencia sino con la institución” I.F.I

“El grupo de docente es relativamente pequeño, con formación de grado un 75% y posgrado un 25%.” I.F.I

Se reconocen otras comunidades disciplinarias dentro de la Universidad, las cuales comparten estas mismas características, no obstante su

conformación puede variar desde los grados profesionales y la producción científica asociada a la investigación. Esta actividad prevalece como fundamental pues permite por ejemplo, enlaces externos que mantienen actualizados a los miembros de la comunidad:

Otras comunidades... "han mostrado con sus trabajos, investigaciones y formación de estudiantes, un interés sano y responsable por la búsqueda de la verdad y la excelencia académica, sabedores de que otras comunidades académicas son necesarias para la solución integral de un problema social." I.F.I

"...no incluyen tantos docentes con doctorados obtenidos en el exterior. No producen tantas publicaciones, en revistas internacionales indexadas." I.F.I

El otro ámbito es

- el que enfatiza su condición laboral dentro de la Universidad.

Dadas las condiciones laborales particulares actuales de la Universidad de Costa Rica, los docentes distinguen que dentro de las mismas comunidades académicas existen subcomunidades asociadas a la situación de permanencia. Así la distinción de encontrarse dentro del Régimen Académico de la universidad, conocido como docente propietario versus el docente que cumple temporalmente labores académicas, conocidos como interinos; prevalece como un organizador comunal. En este ámbito, los docentes reconocen que las estructuras de poder se asocian justamente a esa condición, siendo los propietarios los que dan ingreso o no a la comunidad académica, o bien, quienes postulan los valores e intención que constituyen los ejes de articulación de la comunidad. Por otra parte, la condición de interinazgo limita la posibilidad de tener sentimiento de pertenencia (Becher, 2001) y por tanto, desarrollar la actividad académica en todas sus dimensiones. El hecho de no poder hacer investigación, generalmente por la condición de interinazgo, es una de las constantes indicaciones por parte de los docentes participantes del estudio y en este ámbito dicha actividad es relevante pues se concibe como fundamental para ingresar en la comunidad científica y académica:

"La mayoría son interinos; pocos tienen tiempo completo en la Universidad. Muchos laboran en otra institución o empresa." I.F.I

"El problema con los interinos es que no hay continuidad para sentirse parte de, no hay seguridad." G.F.

"Los profesores interinos son como la "mano de obra barata", cuesta dedicarse a investigar, se tienen que llenar los "huecos". Además, en la asamblea no se toma en cuenta su voto, hay exclusión" G.F.

Esta condición se establece como base para caracterizar a la comunidad académica como una comunidad cerrada en la que el ingreso es difícil, existe poca apertura con los nuevos profesionales y quienes no son miembros de la comunidad no son admitidos como tales dentro de ésta. Por lo anterior, las comunidades académicas se ven conformadas por pocos profesores, generalmente quienes están tiempo completo.

No obstante, los docentes también plantean rasgos no tan favorables, o al menos faltantes importantes para cumplir con sus objetivos, por ejemplo aluden a la falta de preparación administrativa de quienes dirigen las unidades académicas, la falta de formación pedagógica para quienes se dedican a la docencia, con retraso tecnológico para el desarrollo de sus actividades. La dificultad mayor se identifica en los espacios comunicacionales de la comunidad, pues si bien existen actividades de encuentro académicas: foros, congresos, asambleas de facultad o escuela; otros ámbitos de interacción, más cotidianos, no existen formalmente y esto genera dispersión y el fraccionamiento en especialidades, lo que dificulta la interacción.

En síntesis, la actividad académica universitaria se distingue como el eje articulador de las comunidades conformadas por los docentes, dado que sus expresiones muestran a la docencia, acción social e investigación como actividades mediadoras del quehacer que los agrupa. Lo anterior, refleja una sobreposición de lo académico a lo disciplinar, por ello se distinguen características comunes en las diversas comunidades: reconocimientos y méritos por la actividad académica, el desarrollo de proyectos de investigación y acción social, la rigurosidad en la docencia, la necesaria formación de alto nivel, la gran experiencia y experticia en el campo disciplinar y las condiciones laborales dentro de la misma universidad. No es posible apreciar en las respuestas de los docentes rasgos culturales asociados a sus propias disciplinas, que a su vez los distinga entre sí, como lo establece Becher (2001), por ejemplo, no se puede observar las características particulares o bien, la naturaleza de la producción científica de cada comunidad disciplinar representada en el estudio desde los valores que representan la comunidad.

B. Elementos de identidad en las comunidades académicas

Entre los elementos de identidad con la comunidad académica que citan los docentes, aparece de nuevo una fuerte vinculación con las tres acciones sustantivas de la universidad como son la docencia, la investigación y la acción social, *“la docencia, la investigación y la acción social me permiten la realización profesional en una institución que aprecio muchísimo”* (I. F.I.).

Se sienten identificados con la universidad como docentes, ellos ven la institución como su comunidad científica según lo establece Becher (2001) *“me siento identificada dentro del grupo de profesores me identifico con una comunidad universitaria”* (G.F.). Dentro de ella reconocen la unidad académica como su comunidad disciplinar *“A veces esa comunidad es muy grande uno pertenece a una parte de ella, mi unidad académica es francés y la comunidad es la institución universitaria”* (G.F.)

Recalcan un gusto por ejercer la actividad docente *“me gusta la docencia y la investigación para realizar esta última es necesario ser docente”*. (I.F.I) *“me gusta enseñar y el ambiente académico”*(I.F.I.)

Estos docentes comparten con su comunidad académica lo que denomina Bleck (citado por Douglas 1987) como pensamiento colectivo y estilos de pensamiento o representaciones colectivas; *“la investigación, la docencia y la acción social”*(I.F.I.) *“Curiosidad intelectual y cierto grado de humanismo”* (I.F.I.).*“La calidad la observancia de la moral actualización del conocimiento y la solidaridad con el estado y el progreso del país.”* (I.F.I.)

Consideran el trabajo en la Universidad de Costa Rica un prestigio, dado el liderazgo que la caracteriza, que de acuerdo con Becher (2001) este es un elemento articulador y fundante de la identidad de la comunidad. Es así que los docentes dicen sentirse comprometidos con la formación de profesionales en una de las instituciones más prestigiosas del país *“el prestigio que tiene la*

UCR el pertenecer a esta comunidad me obliga a mantenerme actualizada...”
(I.F.I.).

Un aspecto que se resalta es que el trabajo en la universidad se vuelve una decisión personal, esto dadas las condiciones laborales que se dan al inicio de ejercer la acción docente “...Yo empecé con un salario bajísimo, pero para mí era un amor tan grande que no me importaba...” (E.P.2)

No obstante lo anterior, de acuerdo con los docentes, lo que más los insta a trabajar en la institución son los estímulos que promueve la institución entre los que destacan, “*estabilidad económica*” (I.F.I.) “*buenos incentivos laborales*” (I.F.I.) becas para la formación profesional y apoyo para la producción académica por medio de la investigación.

En esta misma línea hacen referencia a la posibilidad de participar en actividades de índole académico como “...*foros de discusión, reuniones científicas...*” que les permita mejorar tanto en el ámbito académico, profesional y personal, “así como tener visión crítica de la realidad nacional e internacional”. Estos aspectos contribuyen a mejorar su desempeño profesional como docentes y les permite obtener; realización profesional, incentivos laborales y posibilidades de crecimiento profesional. De acuerdo con Fouréz (2000) estos procesos aseguran el sentimiento de pertenencia como miembro de las comunidades.

Estas comunidades académicas reconocen un conjunto de prácticas determinadas, valores y creencias, las cuales dan coherencia y les permite distinguirse y reconocerse de otras comunidades (Fouréz 2000). Entre los valores que estos docentes señalan se encuentran: el espíritu de libertad, honestidad, respeto, lealtad, amistad y la ética:

“Entre los valores que yo comparto con esta comunidad están:...

- *Honestidad.*
- *La ética, honestidad en el trabajo y el esfuerzo.*
- *Solidaridad y equidad.*
- *Integridad académica.*

- *Respeto, ética, honestidad y responsabilidad.*
- *Excelencia académica, lealtad.*
- *Libertad, equidad y justicia social.*
- *Respeto mutuo”.(IFI)*

Dentro de sus prácticas, los códigos de iniciación Becher (2001) agrupan y permiten identificar el pensamiento colectivo, la apropiación de las representaciones y se materializan en diversas acciones como por ejemplo *“dar buena imagen y rendimiento como estudiante”*. *“Mostrar mis capacidades científicas” (I.F.I.)* *“Prepararme académicamente y sobresalir en mi área de estudio” (I.F.I.)* *“Buscar colegas que me orientaran en el nuevo camino de la docencia” (I.F.I.)*

Por otro lado, los docentes indican que existen una serie de limitantes para la construcción de la identidad del docente con la comunidad académica entre las que se encuentran la falta de un proceso de inducción que les permita conocer aspectos de corte académico, aspecto que Becher (2001) establece como un ritual de Iniciación.

“No hubo una inducción, al ingreso a la docencia, ingresé inmediatamente después que me gradué, todos estaban en su espacio y hay aspecto que desconocía”. (G.F.).

Esto impide, entre otras cosas, el conocer a sus compañeros de trabajo, el sentirse seguro dentro de la escuela a la que pertenecen. *“El problema con los docentes interinos es que no hay continuidad para sentirse parte de, no hay seguridad”* (G.F.).

La condición de interinazgo se convierte en otro aspecto que citan como limitante y aducen razones como *“Parte de estar interina es que se está excluido de la comunidad académica...en los interinos hay un sentimiento de desarraigo”* (G.F.)

La competencia entre colegas, el que no se tome en cuenta su opinión, la falta de seguridad, falta de organización y la diferencia que se da entre la

sede central y las sedes regionales se convierten también en limitantes, tal y como se señala *“estar en las sedes regionales es como estar en la nada no siente parte, no está en su charco en la Rodrigo Facio”* (G.F1).

Con respecto a los procesos de socialización que se dan dentro de la comunidad académica se toman decisiones y valores en común los cuales orientan sus prácticas. (Taylor, citado por Douglas 1987) Algunos docentes con más experiencia en el ejercicio de la docencia consideran que los procesos de socialización y apropiación de los valores y las orientaciones, se dan en la colaboración que puedan brindar a otros docentes a partir de sus propias experiencias en la universidad. *“Básicamente el apoyo que recibí fue de los colegas que ya tienen cierto tiempo de laborar en la universidad porque no hay una comisión o algo formal para ayudar”* (E.P.2).

Los apoyos que brindan los docentes con más tiempo en la universidad van desde los aspectos meramente administrativos como *“pedir permiso para usar un proyector, donde entregar los quices, que se espera que debe aportar cada examen”*(I.F.I.) hasta aspectos que tienen que ver con las prácticas docentes como en los cuales se vuelven guía y apoyo, brindan orientación, consejo y ayuda a otros docentes en la planificación de los cursos.

Un ejemplo de lo anterior, corresponde a las aportaciones de los docentes según su nivel o status dentro de la comunidad, una vez pasados los rituales de iniciación establecidos y que el docente adquiera la condición de permanencia, este empieza a ser reconocido como miembro de la comunidad y sus aportes pueden ser identificados y escuchados en espacios promovidos por la comunidad: asambleas, foros de discusión entre otros. En este proceso juegan un papel fundamental los docentes con mayor experiencia que se vuelven sus mentores implícitamente. Las nociones de cercanía y empatía entre los miembros con mayor experiencia y los nuevos miembros permiten establecer canales de intercambio que facilitan la socialización, si bien, este papel no está formalmente establecido entre las funciones docentes.

La construcción de la identidad y los procesos de socialización como elementos favorecedores de la inclusión y apropiación de la sustancia de la comunidad establecen la actividad académica como eje fundamental. El sentimiento de pertenencia entre los miembros surge en la práctica de estas actividades y en la concordancia con las experiencias de cada docente. No obstante, la socialización no es un acto formal, no está instituido y los docentes en general no reconocen su papel como agentes de socialización de nuevos miembros.

Las prácticas pedagógicas en las comunidades académicas

La comunidad académica no sólo desarrolla un campo de conocimiento específico sino que lo enseña y divulga. (Becher 2001). Es así que los saberes disciplinares son culturalmente construidos al igual que su dimensión pedagógica, el acto educativo está permeado por la naturaleza de la comunidad académica.

Los docentes indican que la comunidad les aporta el establecimiento de líneas teóricas/ conceptuales que los estudiantes necesitan para su formación, se evidencian lineamientos didácticos que se reiteran y se observan en las prácticas de los docentes más experimentados. *“Básicamente hay un manejo de clases teóricas, se estudian leyes y principios en una clase magistral con alguna tendencia a lo tradicional”* (E.P.1)

Tales lineamientos didácticos se refieren a formas tradicionales, por ejemplo cuando se refieren al uso de la magistralidad, o bien al uso recursos didácticos como materiales, herramientas y equipos tecnológicos, infraestructura, artículos de investigación, libros, antologías.

Es al interior de las comunidades académicas donde se establecen las formas epistemológicas que están detrás de los distintos enfoques disciplinares y prácticas pedagógicas. Tal y como lo establece Rogoff (1995), estas formas no son estáticas permiten la constante actualización. En esta línea, tal y como lo mencionan los docentes, son los nuevos resultados de las investigaciones

los que dan sustento a las prácticas docentes y permiten la actualización y redefinición de los contenidos curriculares. *“En la comunidad se aporta material de investigación para incluir en las clases o hacer antologías” (G.F.)*

En este sentido, se indican una serie de acciones tales como inclusión de nuevos conceptos, priorización de los conceptos fundamentales que el estudiante debe aprender: *“A través del tiempo se dieron aportes que van clarificando las herramientas teóricas que el estudiante necesita para ser más eficiente” (E.P.1)*

Si bien es cierto los aportes de las investigaciones de la comunidad disciplinar son incluidos en los cursos que se imparten, las formas de implementación didáctica son de carácter individual y no se comparten entre los miembros, en un plano formal. Lo anterior concuerda con lo señalado por Becher (2001), al indicar que en los círculos académicos se otorga reconocimiento por el resultado de investigaciones, sin embargo no sucede lo mismo con las buenas prácticas docentes. *“No he aprendido de mis colegas metodológicamente, cada quién hace lo suyo”.* (G.F.) *“Existen diferencias en cuanto a edades, hay quienes usan estrategias anticuadas, de ellos he aprendido a no hacerlo”* (G.F.) Esta situación requiere un mayor análisis en términos de los procedimientos que se sigue en la planificación curricular de los planes de estudio, pues la elaboración de la propuesta metodológica debería incluir la discusión y aportes de la comunidad académica y convertirse en un espacio de reconstrucción colectiva que favorezca la interacción entre docentes y el mejoramiento de las prácticas didácticas.

Los docentes indican que los miembros de la comunidad, de quienes se obtiene más aporte, son de los académicos con más experiencia en la universidad y que finalizan los proyectos de investigación y de acción social. Otro aporte que destaca es el relacionado con aspectos motivacionales, tales como el apoyo moral, aprobación del quehacer por parte del grupo, lo cual permite sostener la identidad, aspecto que es resaltado por Becher (2001).

Como características de las prácticas pedagógicas se pueden citar su vinculación con la realidad nacional “Se trabaja con base en los problemas y la situación de Costa Rica en este momento” (E.P.4) y la postura de reflexión crítica y constante que permite dinamizarlas. “Nosotros lo que estamos haciendo acá es que los estudiantes salgan preparados a la luz de realidad costarricense.” (E.P.3).

Además, los docentes coinciden en que el desarrollo de las prácticas docentes son de carácter individual, y no se socializan formalmente:

“Algo sistematizado yo diría que no” (E.P.5).

“Pero si es posible que haya características de esta escuela que la diferencien, pero yo no sé mucho de esa parte docente. Pero todo depende del docente y no siempre está estructurado de la mejor forma posible”. (E.P.6).

“Cada quién está por su lado, cada quién está solo. Se crearon en la “U” feudos, cada escuela tiene sus propios cursos, sin embargo no somos una comunidad separada. La escuela en la cuál laboro me da medios físicos para desempeñarme en mi quehacer docente, me da oficina, materiales didácticos, laboratorios” (G.F.).

Estas prácticas son diversas van desde las más tradicionales hasta propuestas que le dan más participación al estudiante. Por ejemplo, el análisis de la información arrojó que la acción planificadora no es un elemento común en todos los docentes: *“Hay profesores muy conservadores con planeamiento escaso, nadie se mete en eso, es parte magistral, hay poca intervención estudiantil. G.F.”* *“Hay libertad, cada uno va por su lado, son dispares, nadie ingresa al otro”* G.F. y la proporción de participación de los estudiantes se reconoce como mínima para el caso particular de algunos docentes, denominados conservadores:

“Se prepara el curso para desarrollar todos los contenidos, la participación de los estudiantes sería resolviendo problemas que uno le pone, yo casi no pongo porque no me daría tiempo” G.F.

El aprendizaje de formas didácticas se da por modelaje o bien, por exclusión de las prácticas no favorables según las experiencias previas de los docentes:

Existen diferencias en cuanto a edades, hay quienes usan estrategias anticuadas, de ellos he aprendido a no hacerlo. Contribuye en el planteamiento de la clase. G.F.

Otro aspecto señalado por los docentes es que los años de experiencia como académico influyen con la claridad de la docencia. Esto implica una mejor conceptualización en los elementos de planificación didáctica. No obstante se hace hincapié de nuevo en que no existe un proceso sistemático previo de formación en docencia, particularmente en didáctica:

No es lo mismo llegar al curso con uno o dos años de experiencia, que como en el caso de muchos que ya teníamos 10 o más años. Eso provocó más calidad en la conceptualización, en la metodología, en los objetivos, el alcance. Todas esa parte de cómo se hace y se mide el desarrollo de los cursos y del plan de estudios, yo siento que hizo un salto.

La mayoría de los que estamos aquí tenemos poca formación en didáctica. Yo hablo con usted 30 años después, ahora, y ya todo lo tengo claro. E.P1

Cada comunidad académica tiene una serie de elementos que las caracterizan, y que formalmente están constituidas por los saberes disciplinares y estos se articulan con las prácticas pedagógicas, aunque estas decisiones no se asumen como elementos sustantivos de los saberes de la comunidad. Por ejemplo los miembros de esta comunidad visualizan líneas de acción docente que tienen que ver con la naturaleza de los contenidos disciplinares de los cursos por desarrollar, es decir tipos de clases según la naturaleza del contenido, por ejemplo: clase teórica, laboratorio, resolución de problemas, clases magistrales. Las decisiones de este tipo no se distinguen como decisiones disciplinares sino como decisiones curriculares externas a la naturaleza del saber disciplinar.

Lo anterior parece dejar en evidencia que los elementos de carácter pedagógico no son considerados en los procesos de iniciación, socialización. Tal y como se indicó en las categorías anteriores el respeto y reconocimiento profesional es señalado a partir de los logros investigativos y de gestión universitaria y no tanto por la acción docente. Sin embargo los miembros de las comunidades se reconocen por una intencionalidad compartida, se unen por una necesidad u objetivo común identificado como propio. En este caso la docencia es un elemento institucionalmente normado, se inscribe como parte de las acciones académicas, elementos que como ya se indicó son ejes articuladores de la intencionalidad y propósito común de las comunidades académicas. No obstante en el ejercicio docente, el fundamento pedagógico no parece ser un criterio de reconocimiento y de validez para ser parte de la comunidad académica, como sí lo es la especialidad disciplinar, el grado académico incluso la experiencia en el ámbito universitario.

Las prácticas pedagógicas en general parecen constituirse a partir de las experiencias individuales de cada docente, no se colectivizan a fin de integrarlas al propósito común de las comunidades académicas. Son acciones que implícitamente se construyen en el devenir de la cotidianidad, sin que medie para su configuración la discusión y la rigurosidad que sí caracterizan, por ejemplo, la investigación. En el contexto de la Universidad de Costa Rica es fundamental la revisión y análisis del papel de los Departamentos, Secciones y Cátedras como espacios que potencien estos encuentros puesto que desde su normativa se establecen como escenarios para “Estimular el mejoramiento académico de su personal” (UCR, 1985:1) dado que se conciben como divisiones académicas con idoneidad técnica para pronunciarse acerca de los objetos disciplinares que le son propios. En el Reglamento sobre Departamentos, Secciones y Cursos aprobado por el Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica, se expresan con mayor especificidad tareas de desarrollo e intercambio pedagógico para los coordinadores de cursos colegiados (cursos a cargo de varios profesores) pues se asumen como funciones la planificación de cursos, la integración de las actividades metodológicas tanto de orden didáctico como evaluativas, pero aun más significativo para la potenciación de la discusión colectiva del ámbito

pedagógico son la promoción de sesiones de discusión entre los profesores. No obstante, estas indicaciones existen para los cursos colegiados, no se explicitan para el resto de cursos o unidades didácticas desarrolladas en la universidad.

6.2 Conclusiones

Las comunidades disciplinares presentes en el ámbito universitario configuran diversas formas de representar el saber pedagógico del docente universitario. En general al referirnos al saber pedagógico nos hemos dirigido al ámbito de la toma de decisiones para la formación de pares profesionales, esto incluye las orientaciones en cuanto a los saberes que deben incorporarse (contenidos curriculares) en los planes de estudio hasta las formas didácticas para la apropiación de tales saberes por parte de los nuevos profesionales.

En este sentido la investigación permitió distinguir las siguientes consideraciones finales de acuerdo con los objetivos planteados:

1. Las comunidades representadas en la Universidad asumen la disciplinariedad como una etiqueta que les permite distinguirse entre ellas, su carácter es más bien nominal. El análisis de la información da cuenta de que los propósitos de estas comunidades no confluyen en su naturaleza disciplinar, sino más bien en la naturaleza académica.

En este marco, el saber pedagógico expuesto por los docentes tiene como características una construcción individual, no formalizada por las comunidades, de hecho no constituyen contenidos de discusión sistemática en ellas, no obstante, este saber se consolida a través de las experiencias docentes inmersas en la comunidad. Un elemento que garantiza la transferencia de tal saber es el mismo modelaje de los docentes con más experiencia, esto permite mantener y legitimar las prácticas pedagógicas, o bien, desecharlas. Este proceso de apropiación o descalificación no se inscribe en la discusión formal comunitaria, sino que obedece a la reflexión individual y en algunos casos, dada la cercanía y empatía de grupos pequeños de colegas, podría ser el resultado de una conversación informal. Esto lo explica Douglas

(1987) al afirmar que “Cuando los antecesores intervienen son usualmente parte de un sistema que confirma las leyes locales heredadas. Cualquiera que quiera validar sus propias demandas tiene que influir en sus descendientes” (p: 51) Lo anterior explica que las prácticas pedagógicas son legitimadas por quienes las desarrollan a partir de modelos de docentes experimentados. Tales prácticas pedagógicas además han venido siendo continuadas sin que para la comunidad sea un propósito compartido su cuestionamiento. Esto contrasta con la tendencia actual de los discursos educativos en la enseñanza universitaria, pues son discursos que no han surgido necesariamente en el seno de las comunidades disciplinares. De hecho Fleck (citado por Douglas, 1987) insiste que el desarrollo del conocimiento, en este caso pedagógico, depende de la expectativa cómo ese conocimiento interviene en la vida práctica, no necesariamente de cómo este saber es objeto de discursos o teorizaciones. En este sentido, tradicionalmente la práctica docente para el escenario universitario se ha visto permeada de una naturaleza muy singular y particular a los contextos académicos, por ejemplo cuando se aduce la libertad de cátedra, o bien, cuando se reduce a un plano de técnicas e instrumentos. Asimismo los docentes brindan mayor atención y ponen el valor educativo en espacios de desarrollo curricular, la promoción de la docencia desde el abordaje pedagógico se asume implícitamente: es más importante qué contenidos se enseñan y no cómo se logra la construcción de esos conocimientos en los estudiantes.

Lo anterior prevalece, sobre todo, para las formas didácticas de las prácticas pedagógicas. En el marco curricular se observa explícitamente una preocupación de las comunidades académicas pues interviene la selección de contenidos culturalmente aceptados por la comunidad disciplinar como parte de la formación profesional y eventualmente, del carácter personal de los nuevos miembros que la integraran. Esto sí es parte del propósito común de la comunidad académica, la selección legítima del saber disciplinar que será compartido y aprendido, no así cómo será aprehendido por los estudiantes. Lo anterior requiere mayor análisis pues resulta de las representaciones creadas alrededor de los procesos que conllevan institucionalmente, no de los procesos técnicos que sostienen el desarrollo curricular, que por supuesto asumen lo pedagógico como una dimensión fundamental.

Este proceso de selección se distingue al sugerir nuevos contenidos, actualizaciones y en general, aportaciones originadas de la investigación como actividad académica. La investigación constituye un eje articulador que prevalece por sobre la misma docencia en las comunidades, el afán de asumirse como comunidades científicas genera un velo de reconocimiento a quienes se destacan en esta área, siendo autoridades para definir nuevos contenidos para la formación.

2. Acerca de la relación que existe entre las opiniones de los profesores universitarios y las percepciones de la comunidad académica en relación con el papel de ésta última en la construcción del saber pedagógico, se distingue una tendencia de la comunidad a promover y resaltar la investigación. En este caso dicho reconocimiento no sólo está dado por las aportaciones de contenido que ofrece a la disciplina sino también por el posicionamiento que otorga al docente y a la comunidad como tal.

Dado lo anterior, la comunidad genera espacios y promueve actividades explícitas hacia la producción científica como un marco de referencia para el resto de las comunidades y para el desarrollo disciplinar fuera y dentro del país. Esto se ve reflejado en la insistencia de contar con grados profesionales de doctorados, inclusive de universidades extranjeras como elemento legitimador de su comunidad, o bien, reuniones formales para compartir los avances y resultados de investigaciones. No obstante, la investigación y el alcance de grados académicos superiores son específicamente del campo disciplinar no aborda el ámbito pedagógico.

El aporte de los docentes experimentados en el desarrollo del saber pedagógico no tiene la misma relevancia que tiene en el desarrollo investigativo. Estos no se asumen como mentores formales, o bien, no son conscientes de su papel como agentes de socialización. Empero lo anterior la comunidad establece rituales de iniciación y socialización para condicionar la permanencia de los docentes noveles. Estos rituales promueven la idea de comunidad académica para dar cohesión a sus miembros, la noción de identidad comienza con la pertenencia institucional.

De hecho, los docentes se identifican en primera instancia con la universidad como institución, la triada docencia-investigación y acción social son las acciones fundamentales que los identifican. Los discursos formales de la universidad proponen además que estas actividades deben ser articuladas y alimentarse entre sí, aunque no establece de qué manera esto se puede lograr, en este caso particularmente con la docencia. Por otro lado los resultados mantienen que el reconocimiento y prestigio, dentro de la comunidad disciplinar y académica, se asocia con la investigación y con la preocupación por la resolución de los problemas de la realidad nacional.

Esta noción de institucionalidad también media en las características de los rituales a los que se somete los miembros noveles para sentirse parte de su comunidad académica, cabe destacar que tales rituales también se inscriben en la noción académica, pues resalta la similitud entre estos rituales establecidos en cada una de las comunidades. Lo anterior puede obedecer a la estructura administrativo-política promovida para la universidad, pero también, como lo establece Douglas (1987) la universidad como institución refleja la construcción del desarrollo de pensamiento de sus miembros.

Así la identidad generada al interior de las comunidades está fundada en la actividad académica que permite tener reconocimiento externo. La docencia es una actividad normada, administrativamente necesaria pues garantiza la formación de nuevos cuadros profesionales, pero no necesariamente genera reconocimiento. De hecho los docentes, noveles y experimentados, reconocen que tienen disposición y hasta gusto por la actividad docente, pero también indican que no tienen formación pedagógica, es el tiempo el cual permite apropiarse de estrategias que les permita claridad y capacidad para abordar la tarea docente. No obstante, al no ser una expresión socializada y compartida por los miembros no se reconoce como necesidad ni el carácter de prioridad, si es que lo tuviese, para la comunidad.

Los rituales que viven los docentes se conciben como modelos de interrelación que prevalecen en el tiempo. Los valores, creencias, normas de

actuación que las comunidades aportan para el desarrollo académico de cada docente establecen la rigurosidad, la selectividad y la valoración con las que legitiman o desaprueban las prácticas dentro de la comunidad. Por ello la falta de procesos de formación pedagógica para la docencia universitaria no han sido concebidos como parte del propósito de la comunidad ni como modelos de interrelación de sus miembros, aunque los recientes mandatos por la acreditación, los procesos de evaluación y otros mecanismos de regulación universitaria los demanden.

Existe una importante distinción en los procesos de inclusión a la comunidad que dificulta el sentimiento de pertenencia. En este caso la condición laboral de interinazgo remite a la inseguridad, a la descalificación e inclusive promueve la exclusión de la comunidad. De hecho el docente interino es calificado como mano de obra barata que se ocupa de los espacios vacíos que dejan los docentes de la comunidad, tales espacios son los referidos a la docencia, pues se manifiesta una dificultad para poder realizar investigación en esta condición.

En general, se puede indicar que si bien la dimensión pedagógica es la base para el desarrollo de los rituales, no se concibe formalmente por la comunidad como uno de los ámbitos de articulación de las prácticas académicas, mientras el aporte pedagógico de los docentes más representativos de las comunidades académicas es básicamente a nivel de consejería esporádica para la indicación de los contenidos disciplinares, para los noveles los procesos de construcción del saber pedagógico son individuales y sin orientación de la comunidad, aunque reconocen la necesidad de acciones de inducción formales.

3. Se pueden distinguir en las comunidades actividades de socialización e interacción formales para el desarrollo disciplinar como foros, congresos, asambleas de facultad o escuela. Empero, los contenidos del saber pedagógico para la educación universitaria son reconstruidos por los docentes en procesos que son individuales y solitarios, no constituyen contenidos explícitos de actividades académicas regulares en la institución. Es necesario distinguir en

este caso que si bien, en los planes de estudio se definen los enfoques pedagógicos de las carreras, esta definición es asumida por un grupo reducido ya sea porque lo asumen los participantes de las Comisiones de Currículo, o bien, porque quienes lo aprueban son quienes están en Régimen Académico (Asambleas de Unidad Académica).³ Es necesario, por tanto, capitalizar este esfuerzo para promover el análisis de los saberes pedagógicos que fundan las prácticas docentes y la prospectiva formal señala en los planes de estudio. De acuerdo con los resultados de esta investigación, no existe evidencia de que exista formalización de espacios cotidianos para la discusión del ámbito pedagógico, la resolución de problemas, de orden pedagógico, queda en un plano individual, pocas veces colectivo.

Por lo anterior, las posibles estrategias que asuman el papel de las comunidades deberán comprender los rituales como un mecanismo que explicita la formación en la dimensión pedagógica de su disciplina y de la academia.

Las siguientes condiciones serán fundamentales para garantizar lo anterior:

1. La comunidad debe asumir que la dimensión pedagógica se construye al mismo tiempo y de forma inclusiva junto con los saberes disciplinares y las heurísticas que contribuyen con la construcción del conocimiento en la disciplina.
2. En este marco, instancias como el Departamento de Docencia Universitaria en conjunto con las Comisiones de Currículo de las unidades académicas, están llamadas a colaborar en la caracterización de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en cada comunidad y hacerlas explícitas a sus miembros.
3. Dado que las comunidades reconocen en su propósito la naturaleza académica, es importante pensar en espacios de interacción que contribuyan a explicitar las prácticas pedagógicas de los miembros para hacer visible la lógica que las fundamenta, su pertinencia de acuerdo con el objeto de estudio, la bondades que emanan de su práctica en los procesos formativos profesionales y las limitaciones que surgen de su implementación.
4. Los anteriores espacios deberán considerar la participación de los docentes noveles, para que un abordaje crítico de sus creencias y representaciones

³ Actualmente la proporción de docentes en Régimen Académico es menor que la proporción de profesores en condición de interinazgo.

mentales alrededor de la docencia y de su responsabilidad en el fortalecimiento continuo de esta dimensión.

5. Las instancias responsables de la formación pedagógica en la Universidad no pueden obviar la condición disciplinar de las prácticas pedagógicas, si bien la interdisciplinariedad y la connotación institucional prevalecen, es necesario que los docentes vinculen epistemológicamente el objeto de estudio con la heurística y las formas de aprehensión del saber disciplinar. Esta condición implicaría el desarrollo de prácticas más diversas que promuevan la innovación con una base de mayor pertinencia.

6. Las comunidades académicas podrán encontrar un sitio fundamental de la dimensión pedagógica cuando se dé un mayor reconocimiento a la labor docente, así como sucede con la investigación. Tal y como Becher (2001) establece, el docente universitario busca justamente eso: el mérito.

Finalmente se reconoce que el papel de la comunidad profesional académica tiene un papel fundamental en la construcción de las nociones de academia: cómo se comporta un profesor universitario, cuáles valores son los que fundan su acción y la de sus pares. En este sentido las prácticas docentes y los saberes pedagógicos que les sirven de base se convierten en contenidos implícitos con un papel reducido, pero permeado por el discurso de la academia. En sí la comunidad académica no formaliza espacios para la reconstrucción y armonización de líneas de pensamiento que orienten las prácticas docentes, no obstante lo anterior, sí se reconocen la discusión y el modelaje de prácticas pedagógicas como parte natural de la dinámica de la comunidad, estas nociones se legitiman en el quehacer cotidiano, en las conversaciones informales, pero la apropiación de dichas prácticas se reconocen como ejercicio individual.

7. Limitaciones.

1. Contacto con profesores para validación de instrumento.

Este contacto fue hecho por medios electrónicos y algunos profesores ya no estaban en la Universidad y hubo que cambiar a aquellos en esta condición.

2. Invitación a profesores a grupos focales

Coincide con la limitación anterior, pues el ajuste de horarios fue bastante problemático.

3. La socialización de los resultados debió realizarse en tres momentos lo que dificultó la integración de a los resultados del estudio.

8. Presupuesto.

| Partida | Descripción | Monto |
|------------|--|------------|
| 1-03-03 | Impresión, encuadernación y otros | 30.000.00 |
| 1-05-01 | Transporte dentro del país | 15.000.00 |
| 1-05-02 | Viáticos dentro del país | 30.000.00 |
| 2-99-01-01 | Útiles y materiales de oficina | 10.000.00 |
| 2-99-01-05 | Útiles y materiales de computación | 80.000.00 |
| 2-99-03 | Productos de papel, cartón e impresos | 10.000.00 |
| 6-02-02-01 | 10 Horas Estudiante X 10.5 meses. | 266.805.00 |

9. Bibliografía.

Aguirre, R. J. (1997-1998) Las Revistas digitales y la vida académica. **Cuadernos de Documentación Multimedia** (6-7): 159-169, 5

Álvarez, R.V., García, J.E. y Gil, F.J. (1999) **La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos** Revista de Educación 319 273-290

Bartle, P. (2007) **¿Qué es una comunidad? Una descripción sociológica.** En Red. Disponible en <http://www.scn.org/mpfc/whats.htm> Visitado el 18/09/2008

Becher, T. (2001) **Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas** Editorial Gedisa: Barcelona

Berger P.L. & Luckmann T. (2003) **La construcción social de la realidad** Amorrortu / editores: Buenos Aires

Berliner, D.C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. **Educational Research. 15**(7): 5- 13.

Campo, V.R. (2001) **Caracterización de una excelente práctica docente universitaria para estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana**, Bogotá Colombia Tesis Doctoral Universidad de Costa Rica.

Chavoya, M.L. (2001) Organización del trabajo y culturas académicas. **Revista Mexicana de Investigación Educativa** Vol. 6, Nº. 11

Douglas, M. (1987) **How institutions thinks** Syracuse University Press: USA

Flecha, R., Castells, M., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. & Willis, P. (1997) **Nuevas perspectivas críticas en educación** España: Paidós

Fouréz, G. (2000) **La construcción del conocimiento científico: Sociología y ética de la ciencia**. Editorial Narcea: España

Francis, S. y Salazar, V. (2002) **El procesos de autoevaluación y autorregulación de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica: Una mirada a la opinión de sus participantes tres años después**. Revista Educación 26(2)p.229-243

Francis S., .S. (2006) **Hacia la caracterización del docente universitario valorado excelente por sus estudiantes**. Revista Educación 30 (1)

Francis S., S. (2007) **Los saberes pedagógicos del docente universitario: Un encuentro con los docentes valorados excelentes por sus**

estudiantes. Informe Final Proyecto N° 724-A5-055 Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Costa Rica, Mimeografiado.

García, C. J. y García del Dujo, A. (1996) **Teoría de educación I** Ed. Santillana: España

García, S. (2001) Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 16 (2)

Johnson, B. & Ridley, C. (2004) **Elements of mentoring** Palgrave MacMillan, USA

Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002) Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. **Review of Educational Research** 72 (2) pp.177-228

Le Compte, M.D. & Schensul, J.J. (1999b) **Analyzing & Interpreting Ethnographic Data Ethnographic Toolkit Series**, Altamira Press United States

Lucarelli, E. (2004) **El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación.** Editorial Paidós: Buenos Aires

Mc Ewan, H& Bull, B. (1991). The pedagogic nature of subject matter knowledge. **American Educational Research Journal**. 28: 316-334

Merina, Sh. (1988) **Case Study Research in Education. An Qualitative Approach.** Jossey-Bass Publisher: San Francisco

Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1991) **La zona de construcción del conocimiento** Ediciones Morata: España

Parra, C. y Segura, C. (2004) **Estudio sobre comunidades académicas en la Universidad de la Sabana** Universidad de la Sabana: Colombia

Pastor, B. (2004) **Hispanicos en EEUU ¿Hacia una nueva definición de comunidad?** Centro Virtual Cervantes Memoria, comunicación y futuro. Disponible en Red: http://cuc.cervantes.es/obref/debates_brown/ponencia04.htm

Rogoff, B. (1995) Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In Wertsh, J.V., Del Río, P.& Alvarez, A. (Eds) **Sociocultural studies of mind** Cambridge, UK: Cambridge University Press

Segall, A. (2004). Revisiting Pedagogical Content Knowledge: The Pedagogy of content/the Content of Pedagogy. **Teaching and Teacher Education**. 20(5): 489-504.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. 15(2): 4-14.

Spinder, G. (1987) **Education and Cultural Process: Antropological approaches** Waveland Press: USA

Universidad de Costa Rica. **Reglamento de Departamentos, Secciones y Cátedras**. Consejo Universitario

Van der Bijl, B. (2000) **La escuela y la comunidad rural** Editorial: Universidad Nacional. CIDE, División de Educación Rural: Heredia

Venegas R. M.(1995) **La función docente en la Universidad de Costa Rica. El caso de las y los docentes de las áreas de Ciencias Básicas y Ciencias Sociales** Tesis de maestría. Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Vigotsky, L. V. (2001) **Psicología pedagógica**. Aique Grupo Editorial: Argentina

Zabalza, M. (2003) **Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional** Editorial Narcea: España

10. Anexos

Anexo 1

FICHAS ESTADO DEL ARTE

FICHA 1

Nombre: How institution thinks

Autor/es: Mary Douglas

Año/s de realización:

Institución ejecutora:

Editorial, año publicación:

Tema: Mecanismos explicativos en la creación, mantenimiento y evolución de las organizaciones humanas como instituciones.

Contenidos: Conceptualización de grupo, institución, estructuras sociales. Representaciones colectivas, grupo social, pensamiento colectivo (Durkheim) y estilo de pensamiento (Fleck). Definición de comunidad. Mecanismos de actuación institucional.

FICHA 2

Nombre: Formación basadas en competencias.

Autor/es: Sergio Tóbon.

Año/s de realización:

Institución ejecutora:

Editorial, año publicación:

Tema: Ejes explicativos de la valoración: nocional, categorial, caracterización, exclusión, vinculación, división, ejemplificación- Autovaloración, covaloración y heterovaloración.

Contenidos:

FICHA 3

Nombre: La escuela y la comunidad rural

Autor/es: Bart van der Bijl

Año/s de realización:

Institución ejecutora: Universidad Nacional (Costa Rica) y Universidad Utrecht (Holanda)

Editorial, año publicación: Universidad Nacional. CIDE, División de Educación Rural; 2000

Tema: Conceptualización de comunidad.

Contenidos: Conceptualización de comunidad.

FICHA 4

Nombre: Elements of mentoring

Autor/es: W. Brad Jonhson y Charles R. Ridley
Año/s de realización:
Institución ejecutora:
Editorial, año publicación: Palgrave Macmillan; 2004
Tema: El mentoring como estrategia para la formación docente universitaria.
Contenidos:

FICHA 5

Nombre: [Comunicación y sociedad: aportes y sesgos en el campo académico de la comunicación en México](#)

Autor/es: Raúl Fuentes Navarro

Año/s de realización: Se edita desde 1987 y con la producción del campo académico de la investigación de la comunicación en México

Institución ejecutora: Universidad de Guadalajara

Editorial, año publicación: Red Comunicación y Sociedad; 2006

Tema:

Contenidos:

FICHA 6

Nombre: En el ojo del huracán: ¿Qué características tiene el “Saber Pedagógico en Uso” de nuestros profesores?, ¿Es posible contribuir desde la formación inicial?

Autor/es: Marisol Latorre Navarro

Año/s de realización:

Institución ejecutora: Universidad Católica de Chile

Editorial, año publicación: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile (2003)

Tema: Las prácticas pedagógicas concebidas como espacios privilegiados donde se actualizan procesos de enseñanza- aprendizaje, y donde su contenido es un potencial de transformación estratégico para el mejoramiento en la calidad y equidad de la educación.

Contenidos: Estudio del saber pedagógico; formación inicial de profesores y profesoras en la configuración de sus prácticas pedagógicas (formación docente); prácticas pedagógicas

FICHA 7

Nombre: Saber Pedagógico en uso: Una propuesta para el estudio de las relaciones entre saberes y prácticas pedagógicas de profesores en servicio.

Autor: Marisol Latorre Navarro.

Año de realización:

Institución encargada: FONDECYT

Año de publicación y editorial: Facultad de Educación Santiago, 2000

Tema: Análisis del saber pedagógico a partir de las relaciones entre saberes pedagógicos para optar por la renovación del sistema y el quehacer pedagógico.

Contenido: Categorías que contribuyen a dar cuenta del carácter heterogéneo de los saberes pedagógicos; conceptualización de la práctica pedagógica; definición y caracterización de “saber pedagógico en uso; relaciones entre diversos tipos de saberes pedagógicos y prácticas pedagógicas.

FICHA 8

Nombre: Transmisión del saber. Discurso Universitario. Discurso Pedagógico.

Autor: Mirta B. Bicecci

Año de realización:

Institución Encargada: Universidad Nacional Autónoma de México

Año de publicación y editorial: Universidad Nacional Autónoma de México. México D. F.; 2006

Tema: El psicoanálisis como estrategia para volver a resortes inconscientes presentes en el acto educativo. El campo de lo pedagógico soporta diversos tipos de respuestas.

Contenido: El psicoanálisis dentro de la pedagogía. Tipos de respuestas que soporta el campo pedagógico. El reverso del psicoanálisis, cuatro discursos fundamentales de Lacan (relaciones internas al discurso de la universidad)

FICHA 9

Nombre: La construcción del saber pedagógico: sus principales dimensiones

Autor: María Isabel Bontá.

Año de realización:

Institución Encargada: Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad de Belgrano - Academia Nacional de Educación de Argentina.

Año de publicación y editorial: 2000

Tema: Existen diversas perspectivas de la naturaleza de la escuela y dispositivos que regulan el sistema educativo de manera integral. Propuestas alternativas de acción que constituyen reales aportes frente a los problemas.

Contenido: Formación profesional del educador. Situaciones que afectan la función docente. Destrezas y habilidades específicas profesionales. Consideraciones sobre el saber pedagógico. Conceptualizaciones sobre: pedagogía, cultura escolar. Actitudes ante la dimensión pedagógica. Características de la enseñanza en el aula universitaria.

BONTÁ, (2000). *La construcción del saber pedagógico: principales dimensiones*. La

formación docente en debate. Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad de Belgrano - Academia Nacional de Educación de Argentina. Portal educativo del Estado Argentino. Disponible en:

FICHA 10

Nombre: Ruptura Epistemológica en el Saber Pedagógico: La resignificación del episteme curricular.

Autor: María Angélica Guzmán Droguett y Rolando Pinto Contreras.

Año de realización:

Institución Encargada: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Año de publicación y editorial:

Tema: El Currículo escolar ha experimentado cambios significativos en la configuración teórica. Ruptura epistemológica con el paradigma tradicional del currículo. Aportes socio críticos fundamentales para la comprensión del campo curricular desde una mirada actual.

Contenido: Conceptualización del currículo. Episteme curricular (supuestos básicos). Aportes socio críticos a la discusión en torno al currículo. Reestructuración del episteme curricular.

FICHA 11

Nombre: Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad.

Autor/es: Susana García Salord

Año/s de realización:

Institución ejecutora: Instituto de Investigaciones Matemáticas Aplicadas y en Sistemas de la UNAM, CE.

Editorial, año publicación: 2001, Revista Mexicana de Investigación Educativa

Tema: Lectura sobre la trayectorias académicas a partir de la heterogeneidad, parte de la diversidad, donde existen vinculaciones entre desiguales, diferentes y contrincantes.

Contenidos: Se abarcan contenidos tales como: académicos, trayectorias, generaciones, estrategias de reproducción social, heterogeneidad (desigualdad, diferencia y discrepancia). Se analiza el campo de problemas compartidos entre colegas; "ser social" del grupo ocupacional; proceso de construcción social de los académicos

FICHA 12

Nombre: Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS.

Autor/es: I. F. Idencio López.

Año/s de realización:

Institución ejecutora: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Editorial, año publicación: Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1996

Tema:

Contenidos:

FICHA 13

Nombre: Las revistas digitales y la vida académica

Autor: Joaquín María Aguirre Romero.

Año de realización: 1997-1998

Institución Encargada:

Año de publicación y editorial: 1997-1998, Cuadernos de Documentación Multimedia.

Tema: las ventajas que las revistas científico-universitarias aportan a la vida

Académica. Las funciones básicas que cumplen las redes de comunicación en el ámbito científico-universitario, donde se refleja una tendencia conservadora a los cambios.

Contenido: **Redes de comunicación** Comunicación de masas, comunidad académica, publicación de resultados de trabajo, como elemento clave para la vida académica, las ideas de productividad, de motivación de los investigadores, el beneficio general de la comunidad científica.

Bibliografía: Aguirre Romero, Joaquin Maria. "Las Revistas digitales y la vida académica". *Cuadernos de Documentación Multimedia*. 1997-1998, (6-7): 159-169, 5

FICHA 14

Nombre: Ética, ciencia y comunidad académica

Autor:

Año de realización:

Institución Encargada: Instituto Mexicano de Petróleo.

Año de publicación y editorial:

Tema: La ciencia como en la enseñanza, la ética es un pilar fundamental de la enseñanza y divulgación. Existe un debilitamiento relativo de la ética académica se encuentra sujeto a una serie de tensiones sociales y personales.

Contenido: Elementos de la actividad académica: enseñanza, investigación y divulgación; quehacer académico; enseñanza como proceso de comunicación.

FICHA 15

Nombre: Estudio sobre comunidades académicas en la universidad de la Sabana

Autor: Ciro Parra y Clara Inés Segura.

Año de realización:

Institución Encargada: Universidad de la Sabana, Colombia

Año de publicación y editorial: 2004, Vicerrectoría Académica, Dirección de Docencia.

Tema: Aproximación conceptual al término comunidad académica, determinar las características fundamentales y las operaciones o funciones en las que éstas se manifiestan.

Contenido: Definición descriptiva y funcional, rasgos característicos de comunidad académica.

Nombre: Docencia Estratégica (capítulo 7)

Autor:

Año de realización:

Institución encargada

Año de publicación y editorial:

Tema: Implemento del proceso de docencia estratégica teniendo como base el enfoque de las competencias, el proceso de desempeño idóneo y la autorreflexión.

Contenido: Concepto de docencia estratégica, pasos fundamentales para la docencia estratégica, origen de las competencias, componentes-conceptos de las competencias, concepto de estrategia didáctica, relación entre métodos, estrategias, técnicas y actividades, pensamiento complejo en estudiantes, estrategias docentes para la atención, adquisición, personalización, recuperación y transferencia de información, cooperación, actuación, valoración, metodologías de la comunidades de aprendizaje e investigación, estrategias de saber ser, saber conocer y saber hacer.

Nombre: Conocimiento pedagógico en la estructura corpuscular de la materia.

Autor: Andoni Garritz y Rufino Trinidad- Valesco

Año de realización:

Institución encargada: Facultad de Química, UNAM, México D.F; Instituto de Educación Media del D.F, México.

Año de publicación y editorial: 2006, Jornadas Internacionales para la enseñanza preuniversitaria y universitaria de la Química.

Tema: Conocimiento pedagógico del contenido, su impacto en el proceso formativo de profesores.

Contenido: El conocimiento pedagógico del contenido (CPC), conocimiento del contenido disciplinario en la asignatura, el CPC en la formación de docentes y su captura.

Nombre: La formación de profesores: paradigmas y modelos de formación.

Autor: Carme Ruiz Bueno

Año de realización:

Institución encargada:

Año de publicación y editorial: 2001

Tema: Estudio de la función docente, a partir de un análisis de los diferentes paradigmas de investigación didáctica, señalando las características más significativas de la concepción del docente.

Contenido: Los paradigmas de la investigación en la enseñanza y la función docente, competencias profesionales: el saber, el saber hacer, saber estar, saber ser, hacer saber y hacer desaprender.

Nombre: El papel del docente como mediador de la comunicación en adultos.

Autor: Deifilia Mora Hamblin

Año de realización:

Institución encargada:

Año de publicación y editorial:

Tema: Función prioritaria como tutor, la cuál involucra complementar, actualizar, facilitar y posibilitar la mediación pedagógica.

Contenido: Cualidades del asesor pedagógico, papel del facilitador en el aprendizaje, expectativas del alumno hacia el profesor.

Nombre: La función mediadora del tutor.

Autor: Ana Viria Hernández Hernández.

Año de realización: 2004

Institución encargada: Universidad de Costa Rica

Año de publicación y editorial: 2004, Programa Nacional de Informática Educativa MEP-FOD

Tema: La posibilidad de el o la profesional en educación de partir de sus creencias y teorías para desarrollar su práctica pedagógica, así como el tipo de mediación pedagógica que utiliza con sus estudiantes. Docente como mediador

Contenido: El docente como mediador, conceptualización de mediación, características de un buen mediador,

Nombre: El personal docente en busca de nuevas perspectivas.

Autor: José Fernando Vásquez Aquino

Año de realización: 1997

Institución encargada:

Año de publicación y editorial: 1997, Monografias.com S.A.

Tema: La necesidad de un o una profesional competente, alguien que sepa dirigir la [construcción](#) de orientación y [competencias](#) esenciales como: orientar, corregir, analizar y organizar [información](#), comunicar ideas en forma oral y escrita, plantear y organizar [acciones](#), enseñar a trabajar en equipo y colectividad, sabiendo utilizar ideas y [técnicas](#), siendo [la educación](#) junto con el docente transversal; que se enfrente a las nuevas generaciones que han recibido información de diferentes fuentes, las cuales en muchas ocasiones pueden ser ambiguas.

Contenido: Expectativas y responsabilidades, la calidad del personal docente, formación inicial y docente de los y las docente, la función mediadora del docente y la intervención educativa, representación y participación didáctica del o la profesora, el docente como el profesional autónomo y reflexivo, aproximación constructiva la enseñanza y aprendizaje, motivación de los alumnos.

Nombre: Organización del trabajo y culturas académicas.

Autor: María Luisa Chavoya Peña.

Año de realización:

Institución encargada: Universidad de Guadalajara. México.

Año de publicación y editorial: 2001, Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Tema: Rasgos de la organización y de la cultura académica, influenciado por la disciplina, institución y contexto en la organización del trabajo académico.

Contenido: Determinantes del trabajo académico, trabajo académico y cultura, trabajo académico y culturas académicas, cultura, organización, vida académica...

Nombre: Evaluación de la docencia universitaria.

Autor: María Isabel Arbesú García.

Año de realización:

Institución encargada: Universidad Autónoma Metropolitana-unidad Xochimilco

Año de publicación y editorial: 2006, Red Revista Mexicana de Investigación Educativa

Tema: Vinculación la evaluación con procesos de análisis y mejora de la práctica educativa

Contenido: evaluación formativa, evaluación de la docencia, función formativa de la evaluación, mejoramiento profesional.

FICHA 24

Nombre: Lenguaje, identidad y cultura.

Autor/es:

Año/s de realización:

Institución ejecutora:

Editorial, año publicación:

Tema: relacionan y se desarrollan de manera coherente y argumentada los planteamientos plasmados tendientes a establecer la relación entre lenguaje, identidad y cultura.

Contenidos: aspectos históricos, estructurales y funcionales. Conceptualización de lenguaje, identidad, relaciones funcionales, relación lenguaje-identidad y cultura, ética, economía y moral, identidad y conflicto cultural; consciencia moral.

Anexo 2

Ideas Generales para Artículo sobre el Estado del Arte del papel de las comunidades académicas en la construcción del saber pedagógico

- Dialogo entre textos.
- Reconocer límites: espacios, tiempos, fuentes.
- Justificación: ¿Para qué?, ¿Qué esta en juego cuando se hace referencia?
- Constitución categórica del estado: ¿Qué temas son recurrentes?, ¿De que manera lo que hay contribuye a sostener lo que hay o a transformarlo?, ¿Contribuye a la producción teórica?
- Descripción general de lo encontrado.

Unidad de análisis: Docente universitario.

Comunidad académica

Saber Pedagógico en profesores universitarios

Cuáles se incluyeron: Investigación

Ensayos

Libros

- Límite temporal: 1997-2007
- Definir fuentes e indicar operativamente que se incluyo.
- Enfoques metodológicos.
- Números de títulos.
- Criterios de selección: Aportación.

Problematización

Sostenibilidad en el tiempo

- Fronteras entre las unidades y los temas tratados en las fuentes.
- Estructura de clasificación.
- Coherencias e incoherencias como manera de abordar el tema

- Puntos a destacar. Señalar si hay únicas investigaciones, temas más desarrollados, cómo nace y se fortalece el tema, intereses...
- ¿Cuál es el discurso que se construye a partir de las investigaciones?
- “Lagunas” de información en el campo de investigación.
- Investigaciones confirman que enfoque se observa o se desarrolla más en el tema. Ejemplo: El enfoque más sociológico o pedagógico.
- Se dan aproximaciones de las cantidades totales de los temas. Ejemplo: un tercio de las investigaciones están relacionadas con...
- Se señalan los vacíos que existen sobre distintas temáticas, que son necesarias y parte de la investigación.
- Las fuentes consultadas en cuál afirmación convergen. Ejemplo: problema de la formación docente.
- Cuáles son las tendencias de la información consultada.
- Cierre: qué propuesta emerge ante la situación planteada en el estado del arte.
- Anexos: se divide en grupos por subtemas. Se incluyen resúmenes analíticos acerca de las investigaciones (nombre, autor/es, año de realización, institución ejecutora, editorial, años de publicación, tema de investigación, contenidos)

Anexo 3

Instrumento Frases Incompletas

Estimado y Estimada Docente:

El siguiente instrumento forma parte de las técnicas de recolección de la información del proyecto de investigación N° 724A7103: **“Las comunidades académicas en la construcción del saber pedagógico universitario”, inscrito en el Instituto de Investigaciones en Educación**. Su principal propósito es analizar desde las percepciones de docentes universitarios el papel que juega la comunidad profesional académica en la construcción del saber pedagógico que fundamenta las acciones educativas de docentes universitarios, para auscultar y proponer rutas que orienten los procesos de formación pedagógica de docentes de este nivel. Las respuestas que usted proporcione son de carácter confidencial y anónimo.

El mismo no es un test psicológico, dado que no evalúa; el desempeño docente ni la disposición o actitud hacia la docencia universitaria.

De antemano agradecemos su apoyo

I Parte Información General

Sexo: F M

Unidad Académica: _____

Año de ingreso a la docencia universitaria: _____

Año de ingreso a su actual Unidad Académica: _____

II Parte Frases incompletas

Instrucciones: Le solicitamos leer cuidadosamente cada una de las frases que se presentan a continuación y completarla de acuerdo con su experiencia y percepción.

1. Como docente universitario formo parte de la comunidad académica de:

2. Esta comunidad académica se destaca por las siguientes características...

3. Yo deseaba formar parte de esta comunidad académica desde que...

4. Para formar parte de esta comunidad académica tuve que...

5. Siento que esta comunidad académica la lideran...

6. Estoy vinculado a la comunidad académica antes mencionada por las siguientes razones...

7. Me siento parte de la comunidad académica cuando...

8. Con esta comunidad académica yo comparto los siguientes intereses...

9. Entre los valores que yo comparto con esta comunidad académica están los siguientes...

10. En términos del ejercicio de la docencia universitaria, yo no comparto con esta comunidad académica los siguientes elementos...

11. Para el desarrollo de mis labores docentes esta comunidad académica me aporta lo siguiente...

12. Para iniciar mis labores como docente universitario aprendí de esta comunidad académica lo siguiente...

13. Cuando he tenido que tomar decisiones sobre planificación de mi curso, métodos de enseñanza y técnicas para la evaluación de aprendizajes las personas de esta comunidad académica que más me han ayudado son los o las que...

14. Las personas de esta comunidad académica que más me han ayudado a comprender la actividad docente, creen que la docencia universitaria debe ser...

15. En mi trabajo docente yo no necesito de esta comunidad académica cuando...

16. Mis aportes a esta comunidad académica desde mi condición de docente universitario ha sido:

17. Cuando un compañero ingresa como docente universitario mi papel dentro de esta comunidad académica es: _

18. Yo creo que dentro de la Universidad, otras comunidades académicas son semejantes a esta porque... _

19. Yo creo que dentro de la Universidad otras comunidades académicas se diferencian de esta comunidad académica en que...

20. Yo creo que otros grupos a nivel de Universidades Nacionales se parecen a esta comunidad académica en lo siguiente...

21. Yo creo que otros grupos a nivel de Universidades Internacionales, se parecen a esta comunidad académica en lo siguiente...

22. Yo creo que otros grupos a nivel de Universidades Nacionales se diferencian de esta comunidad académica en lo siguiente...

23. Yo creo que otros grupos a nivel de Universidades Internacionales se diferencian de esta comunidad académica en lo siguiente...

ULTIMA LINEA

Anexo 4

GRUPO FOCAL 1. 10:00 A.M.

Francés
Psicología
Derecho
Comunicación Colectiva

Temas de Discusión:

Comunidad Académica.

Se siente parte de la comunidad académica... Por qué

Francés: Sí, a veces esa comunidad es muy grande, uno pertenece a una parte de ella, mi unidad académica es Francés, y la comunidad es la instancia universitaria, me siento identificada.

Psicología: Tengo dos años de trabajar como docente, y me ha costado el proceso de sentirme parte de la U, como profesora hacen falta cosas, como un proceso de inducción que no lo hubo, en especial porque empecé en sedes regionales. Si me siento parte, pero falta proceso... me identifico con la U.

Derecho: Sí, por la naturaleza de la facultad, y por que la universidad me ha estimulado con reconocimientos, becas, investigaciones, producción académica, por eso sí me siento parte de la universidad. Tengo trabajando cinco años, y hubo un reconocimiento previo, que me dio a conocer a fuera.

Comunicación Colectiva: Me siento integrada dentro del grupo de profesores, me identifico con una comunidad universitaria. Sin embargo, no conozco a mis compañeros eso distancia. Han hecho uso de la plataforma virtual, para intentar integrar. No me siento identificada porque no conoce a las personas. Existe un diferencia entre comunidad universitaria y comunidad académica.

Francés: Por ser interina y no tener mucho tiempo, influye en la integración.

Psicología: Las personas no saben que existe el curso de Didáctica Universitaria, que ayuda en la inducción. Me siento identificada totalmente con la "U", como estudiante, como profesora. Pero en estar en Sedes Regionales "es como estar en la nada", no se siente, no es parte, no " está en su charco" en la Rodrigo Facio.

Qué características tiene la comunidad académica Qué hay que hacer para pertenecer a una comunidad académica Qué significa sentirse parte de una comunidad académica

Comunicación Colectiva: Hay actividades que generan acercamiento, intercambio, experiencia. El conocer a las personas del área. Parte de estar

interina es que se está excluido de la comunidad académica, esto influye porque no se sabe hasta cuando va a estar. En los interinos hay un sentimiento de desarraigo.

Psicología: El problema con los interinos es que no hay continuidad para sentirse parte de, no hay seguridad. Para que se llegue a una verdadera comunidad académica hay que plantearse un Proyecto de Vida paralelo al de la "U"

Comunicación Colectiva: Debe haber capacitación, estar actualizado, se debe dar énfasis a ciertas áreas, debe haber continuidad.

Derecho: Debe existir conocimiento de los profesores, reconocimiento. Se toma en cuenta para la toma de decisiones. Cuando se convoca a reunión se es parte, se toma en cuenta para la toma de decisiones. Hay un reconocimiento profesional, donde se siente parte de la Universidad, de la facultad, del grupo de profesores. Con trabajo previo, trabajo académico.

Psicología: El reconocimiento va en dos vertientes, pero no hay tiempo para investigar.

Francés: Los profesores interinos son como "mano de obra barata", cuesta dedicarse a investigar, se tienen que llenar los "huecos". Además, en la Asamblea no se toma en cuenta su voto, hay exclusión.

Comunicación Colectiva: Hay reconocimiento del estudiantado. Todo tiene un ritmo para los interinos se les dificulta, no saben cuanto tiempo van a estar, no hay continuidad.

Qué aportan las comunidades académicas a su quehacer docente

Derecho: Aporta material de investigación para hacer antologías, las otras personas aportan investigación.

Francés: Aporta publicaciones, facilita la divulgación, hay apoyo, apertura, ayuda a canalizar

Derecho: Hay contactos que canalizan proyectos, hay divulgación.

Francés: Conozco a los de mi área, francés, puedo hablar del reconocimiento de mis colegas hay mucho intercambio, se conversa.

Derecho: Consultas entre profesores, se toman en cuenta los pareceres, se formulan y dan sugerencias para las pruebas, aunque no es tan común.

Qué aprendió de la comunidad para sus labores como docente universitario

Derecho: Existen diferencias en cuanto a edades, hay quienes usan estrategias anticuadas, de ellos he aprendido a no hacerlo. Contribuye en el planteamiento de la clase.

Francés: No he aprendido de mis colegas metodológicamente, cada quién hace lo suyo. Pero sí he aprendido a cuestionarme y manejar en la "U"

Derecho: Hay libertad, no hay nada establecido para trabajar e impartir clases

Se menciono acerca de diferencias entre experiencia y juventud, podría profundizar más

Francés: Formo parte de un grupo que tiene poco tiempo entre 5 y 10 años de laborar en la "U", esto facilita la comprensión, hay un mismo nivel.

Derecho: Se nombra a personas muy jóvenes, esto genera una serie de cuestionamientos ¿hay experiencia?, es una carga inevitable, no hay mucha regulación.

Psicología: En la Cátedra no se plantea como tema, la manera de impartir clases. No se integra, se dividen funciones.

Francés: Algunas clases son establecidas.

Comunicación Colectiva: Hay profesores que solo son académicos, que es diferente de los que tienen experiencia, los recién graduados, no todo los casos son muy positivos, los que son solo académicos son muy rígidos, no hay una aplicación práctica de la situaciones. Es importante que haya planeamiento.

Francés: No hay una cultura de compartir lo novedoso, la forma no tradicional que se da aquí,

Comunicación Colectiva: Hay profesores que tienen un currículum muy bueno, pero como docentes no sirven. En el proceso donde se puede participar, hay academia.

Francés: Los profesores suenan cuando hay aspectos negativos, cuando en la unidad académica se sale de lo metodológico, cuando hay apelaciones. All. F.Inal los estudiantes son los que valoran.

Cuál es mi aporte a la comunidad académica para fortalecer las prácticas pedagógicas

Comunicación Colectiva: Nada, pero lo puedo asumir como una motivación para generar.

Francés: Sistematización del trabajo, intercambio entre profesores, artículos, experiencia.

Derecho: Establecimiento de programas, supervisa, sugiere, da conferencias, libros, artículos digitales.

Comunicación Colectiva: Trabajos, programas de los cursos, incluso programas del área, del nivel en que se está dando.

Hay identificación con la comunidad

Francés: Con la comunidad, con la “U” a nivel administrativo no me aporta nada, siento agradecimiento.

Derecho: Me siento identificado, renuncie a otros trabajos, actividades, en los que ganaba más, para centrarme en la “U” siento agradecimiento.

Comunicación Colectiva: Tome la decisión de trabajar solo para la UCR, siendo consciente del valor de la “U”, me siento muy comprometida en invertir tiempo para hacer todo de la mejor forma.

Psicología: Es como mi casa.

Derecho: Hay algo que trasciende del salario.

Comunicación Colectiva: El promedio de estudiantes de la UCR, esperan algo diferente, tiene un enfoque diferente.

Saber Pedagógico

Qué caracteriza las prácticas pedagógicas (quehacer docente) de su unidad académica (Está de acuerdo con las prácticas pedagógicas que se desarrollan en su comunidad académica Porque. Se siente participe en la construcción de los saberes pedagógicos de su comunidad académica)

Derecho: Hay libertad, cada uno va por su lado, son dispares, nadie ingresa al otro. En las prácticas pedagógicas se da participación en clase, se diseña en conjunto.

Hay profesores muy conservadores con planeamiento escaso, nadie se mete en eso, es parte magistral, hay poca intervención estudiantil. Mi práctica pedagógica es parte magistral y parte dinámica, para que tengan la oportunidad de opinar con mucha libertad, hay más amplitud. La evaluación es tradicional, por medio de evaluaciones, investigación, cada uno lo desarrolla.

Francés: Todos los programas dicen teórico-práctico, las dinámicas cambian. Hay evaluación práctica en la clase, se siguen lineamientos internacionales, marco europeo, que sea consecuente con el nivel que exige.

Comunicación Colectiva: Lecciones teóricas, teóricas-prácticas, se hacen trabajos grupales, para generar trabajos en los estudiantes. Hay resistencia y temor a las pruebas escritas, no están acostumbrados. Los cursos bimodales funcionan muy bien. Las evaluaciones son muy subjetivas, los rubros no son objetivos hay diferencias de criterios.

Derecho: No se enseña a enseñar.

Comunicación Colectiva: Los estudiantes son los que transmiten el conocimiento común, los que establecen las formas en enseñanza. Las antologías dan orden al trabajo, por medio de lecturas obligatorias, y también las opcionales.

Psicología: Tiene que ver con las áreas, se ven diferencias por áreas. La evaluación es flexible: módulos, exposición, temas. No existe una característica que los englobe a todos.

Existen líneas que caracterizan las prácticas docentes en sus comunidades académicas (como se construyen, como surgen)

Derecho: En general hay una orientación más teórica, lo teórico-práctico obedece al curso.

Comunicación colectiva: Depende del énfasis, los cursos introductorios tienden a ser de poco contenido práctico.

Psicología: Hay una tendencia fuerte a integrar lo teórico-práctico, y la investigación.

Para desarrollar prácticas docentes que elementos toman en cuenta de su comunidad académica.

Comunicación Colectiva: Vincular las clases que recibe el estudiante en un mismo nivel, que se genere una discusión, se toman los elementos para poder integrar el conocimiento. Se trata de coordinación.

Psicología: En las Asambleas de Escuela, parte de un integración que involucra cultura.

Derecho: Las unidades son las que ponen la pauta, hay una especie de acuerdo, hay que incluirlo.

Francés: Se trabaja de manera coordinada y por objetivos, tratando por contenidos temáticos.

Considera que son los docentes los que toman las decisiones o los administrativos.

Francés: Depende del tipo de dificultad

Derecho: Se toma en cuenta sólo el criterio personal. Las evaluaciones son un tabú.

Psicología_ Es muy diferente al proceso constructivo.

Comunicación Colectiva: Hay que proponer en que se puede mejorar., como se puede tomar la evaluación y el uso de la evaluación.

Francés: Tomar en cuenta las distintas evaluaciones: estudiantes, director, actoevaluación. La evaluación no tiene efectos.

Comunicación Colectiva: Deficiencia, hace falta comunicación.

GRUPO FOCAL 2. 10:00 A.M.

Ingeniería Química
Zootecnia.
Terapia física.

Geología
Odontología.
Agronomía.
Temas de Discusión:

Comunidad Académica.

Se siente parte de la comunidad académica... Por qué

Ingeniería Química: Definitivo, parte de un grupo de una función, en la preparación de nuevas generaciones, me siento comprometido con mi unidad académica, con la UCR.

Agronomía: Concibe como una academia; hay diferencias entre lo académico y la empresa privada. Hoy día asesoro, investigo, contrato... Hay características que nos distingue, en una academia no solo hay experiencia, sino formación académica, grado, formación. Se basa en los tres ejes: docencia, investigación y acción social.

Se identifica con una comunidad académica, por sus características, es la razón por la cuál estoy aquí, y por lo que prefiero la universidad a una empresa privada, hay una identificación de valores. El producto de las universidades son sus graduados.

Terapia Física: Se siente vinculado dependiendo de los ideales. Los rasgos destacados de la Comunidad Académica de la UCR son: Investigación, Acción Social y Docencia. Existe comunicación con otras comunidades; si se está de acuerdo con los ideales hay pertenencia.

Odontología: En una comunidad se da de lo que uno puede dar a otro. Dentro de la UCR existen micro comunidades que son las facultades o escuelas, y la comunidad, la macro, es la UCR. Me debo sentir parte, dueño. Todos los seres humanos necesitan de la comunidad y su identificación.

Zootecnia: Me costo identificarme con la docencia, ya que no hubo una inducción, ingreso a la docencia, ingrese inmediatamente después que me gradué. Todos estaban un su espacio y hay aspectos que desconocía,

Geología: Quiero a la U pero no como sistema, hay amenazas a la docencia que son agentes privados, que desvirtúa el objetivo para el cuál se creo, hay que tener mucho cuidado porque lo absorben porque hay muchas demandas. Hay pertenencia, en cuanto a visión y ganas, pero desgasta, la U tiene que reflexionar sobre la demanda que exige a los docentes, depende la visión que se tenga como docente de la "U".

Ingeniería Química: Estoy aquí porque valoro la U y la docencia, nada quita lo de el sentimiento a la UCR. Me siento parte, no me atrae estar afuera, no importa tanto el dinero... se toma más en cuenta las reacciones de los estudiantes.

Qué características tiene la comunidad académica

Odontología: La misión y la visión de la U, el perfil que se busca del estudiante y el desarrollo del profesional como docente.

Agronomía: Hay costos de oportunidades, los objetivos, la transmisión de conocimiento, la formación de los graduados es lo principal. Las comunidades por sus características se comprometen.

Geología: En la producción de profesionales, en incluir estrategias para transmitir de la experiencia de cada uno. Es importante que el profesional sea integral, que aprenda a insertarse en la sociedad, no está aislado de la unidad hay que interactuar con otros profesionales, a partir de la complementariedad.

Odontología: Tiene que tener un líder, que este bien preparado, como por ejemplo el decano, el director... tiene que tener preparación.

Qué aportan las comunidades académicas a su quehacer docente

Ingeniería Química: Cada quién está por su lado, cada quién está solo. Se crearon en la "U" feudos, cada escuela tiene sus propios cursos, sin embargo no somos una comunidad separada. La escuela en la cuál laboro me da medios físicos para desempeñarme en mi quehacer docente, me da oficina, materiales didácticos, laboratorios.. Da un respaldo importante, por medio de servicios de apoyo, sistemas administrativos por ejemplo una secretaria, recibo apoyo de la escuela.

Zootecnia: Apoyo, recibo apoyo de la escuela, no hace falta nada. Me brinda equipos audiovisuales.

Odontología: No recibo tanto apoyo, atiendo en un sótano descuidado, eso desmotiva, y responde a una ineficacia del líder. No se avanza, hay aspectos que se desean mejorar, hay fallas en la infraestructura; se necesita más motivación, hay diferencias en la formación de técnicas, que quede a criterio del profesional en formación.

Geología: Como docente me puedo sentir identificado pero no como sistema administrativo, que es una traba, se dictan normativas universitarias. No hay identificación con las particularidades de cada disciplina. No piensan en la necesidad del estudiante, de saber si el personal se identifica con el quehacer.
Terapia Física: La U tiene muchos recursos y beneficios, que benefician el aprendizaje, para la mejor educación de los muchachos.

Ingeniería Química: Liderazgo, un buen administrador hace que los subalternos funcionen mejor, los administrativos de la escuela están comprometidos.

Odontología: Hay falta de organización.

Ingeniería Química: Trabajar por una comunidad es creer en la academia.

Qué aprendió de la comunidad para sus labores como docente universitario

Geología: Se aprende de todas las disciplinas como trabajo social, psicología... se ha abierto un panorama interdisciplinario, esto ha incidido en su labor docente, le ha ayudado a comunicarse con personas de otras disciplinas, tratar de buscar vínculos entre disciplinas.

Ingeniería Química: Por medio de la interrelación con los docentes, con los compañeros es la única forma... me ha aportado por los ideales, por los temas. Existe una relación entre docentes, que aportan en la práctica docente. No todos los docentes se integran en reuniones o a tomar café.

Terapia Física: Las relaciones entre las carreras, ayuda en la docencia y el aprendizaje personal, además a mejorar las relaciones.

Odontología Se comparten experiencias con los docentes, con el grupo de trabajo, existe unión.

Zootecnia: Se da de manera informal, por medio de almuerzos, celebración de cumpleaños, actividades, que se realizan en la facultad, que une a los profesores, toman en cuenta a los profesores interinos, y esto a fortalecido la mejora del currículo.

Odontología: En el departamento que trabaja es el único de la especialidad que se reúne cada mes.

Ingeniería Química:; Las interrelaciones lleva a un intercambio de conocimiento.

Agronomía: Se tiene proyectos de investigación, donde intervienen distintas especialidades, que sirven para posteriormente impartir lecciones, informar, se enriquece cuando se da la clase. Se trata de integrar, es importante mantener equipos.

Saber Pedagógico

Qué caracteriza las prácticas pedagógicas (quehacer docente) de su unidad académica

Odontología: No me lo enseñó nadie. En la práctica dirigida y personalizada se concibe al niño y al estudiante de forma integral. Hay que transmitir el conocimiento con amor, se aprende haciendo, mostrando... está es la línea que

se plantea en la especialidad, hay un estándar de lo que es correcto hacer y lo que se aprende como profesional.

Agronomía: La dinámica está influenciada por algo que me impacto sobre las diferentes formas de enseñar, que más me llegaron y de las cuales más aprendí. Lo que se asume se debe manejar, de forma que los estudiantes puedan aprender haciendo. Por ejemplo a la hora de hacer exámenes en análisis de casos, integrando de forma práctica. Es con lo que uno percibe, lo que más le ayudo, así se hace un balance.

Ingeniería Química: Aprendí de otro profesor, la forma en como el exigía, me oriento por su metodología. Es fuente del pasado. Hay guías que sirven de experiencia como el curso de didáctica universitaria. Imparto una clase teórico-práctica. Los laboratorios son prácticas específicas y además se hacen visitas industriales.

Terapia Física: Por medio de clases magistrales, hay partes prácticas en las clínicas donde se aplica el conocimiento teórico. La relación con los estudiantes les da confianza para preguntar. Se aplican análisis de casos, asignaciones como el portafolio... se trata de mostrar con la práctica.

Agronomía: Depende de cada profesor, de lo práctico y de lo teórico, se socializa en ciertos grupos... Hay proyectos de investigación conjuntos, se comparte pero no se generaliza.

Ingeniería Química: Entre los colegas se comparten giras, hay socialización... en las horas prácticas.

Agronomía: Es una cuestión generacional, por la afinidad de ejes temáticos, hay aspectos comunes para interactuar proyectos y situaciones que se presentan en las giras.

Zootecnia: Comparten estrategias, hay socialización entre compañeros que dan el mismo curso, se consulta a otras carreras sobre aspectos de evaluaciones.

Ingeniería Química: Se parten los grupos grandes, se comparten los grupos, hay una mezcla entre profesores veteranos y nuevos. Hay mucha comunicación, proyectos de evaluación e intercambio de ideas entre profesores.

Para desarrollar prácticas docentes que elementos toman en cuenta de su comunidad académica.

Agronomía: Hubo una reforma curricular, se basa en que haya una relación vertical, que haya una interacción por niveles. Se espera que fluya a la hora de dar clases, hay más abordaje de los temas.

Zootecnia: En los cursos colegiados cada profesor da la materia a como el considera mejor, pero la interacción se vuelve enriquecedora.

No hubo proceso de inducción.

Anexo 5



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN

COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO

Teléfonos:(506) 207-5006 Telefax: (506) 224-9

Formación Docente
Instituto de Investigaciones en
Educación

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Para ser sujeto de investigación)

El papel de las comunidades académicas en la construcción del saber pedagógico del docente universitario

Código (o número) de proyecto: N°724-A7-103

Nombre del Investigador Principal: Susan Francis Salazar

Nombre del participante: _____

A. PROPÓSITO DEL PROYECTO:

La Investigación es realizada por un equipo del Departamento de Docencia Universitaria conformado por las profesoras Susan Francis Salazar, Patricia Marín Sánchez y Nora Cascante Flores en el marco del Instituto de Investigaciones en Educación. El propósito es analizar desde las percepciones de docentes universitarios el papel que juega la comunidad profesional académica en la construcción del saber pedagógico que fundamenta las acciones educativas del profesor universitario para proponer rutas que orienten los procesos de formación pedagógica del docente de este nivel.

B. DETALLE

- ◆ Completar instrumento de frases incompletas: (Docentes FD-0340 Didáctica Universitaria I y II -2007)
- ◆ Grupos Focales: para discutir la relación de las comunidades académicas con la construcción del saber pedagógico, las acciones curriculares y las acciones didácticas.
- ◆ Entrevista a Catedráticos: Diálogo para determinar su papel como académicos representativos de su comunidad en la formación del saber pedagógico.

C. RIESGOS:

1. La participación en este estudio puede significar cierto riesgo o molestia para usted por lo siguiente:
 - a. Identificación o señalamiento de roces políticos dentro de su comunidad.
 - b. Posicionamiento académico.

D. BENEFICIOS:

Los beneficios serán de carácter directo e indirecto. Los directos corresponden a materiales, asesorías de carácter pedagógico con relación intrínseca con su comunidad.

Los indirectos corresponden a los cambios, ajustes e innovaciones que se incorporen en las actividades de formación pedagógica que brinda la Universidad de Costa Rica en particular a sus colegas.

- E.** Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con Susan Francis Salazar o con alguno de los investigadores Patricia Marín Sánchez y/ o Nora Cascante Flores sobre este estudio y ellos deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica al teléfono 207 4201, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

- F.** Recibirá una copia de esta fórmula. Firmada para su uso personal.

- G.** Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención médica (o de otra índole) que requiere.

- H.** Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.

- I.** No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

Nombre, cédula y firma del sujeto Fecha

Nombre, cédula y firma del testigo Fecha

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento
Fecha

Versión revisada y aprobada en febrero 2007

Anexo 6

La relación de las comunidades académicas con el saber pedagógico: Una aproximación a los procesos de construcción del saber pedagógico de los docentes universitarios.

Susan Francis Salazar
Nora Cascante Flores⁴

Resumen

El artículo muestra los argumentos teóricos que sirvieron de base para el análisis de resultados del proyecto de investigación: El papel de las comunidades académicas en la construcción del saber pedagógico del docente universitario, desarrollado durante el 2007/2008 con profesores de la Universidad de Costa Rica. La conceptualización y caracterización de la comunidad como unidad de análisis muestra indicadores de las formas de representación y fundamentación de la acción docente. Dado que la vida académica da sentido y unidad a los grupos de docentes que se desarrollan dentro de la universidad, se plantea como pertinente la revisión de esta unidad para reconocer su papel en la formación de saberes pedagógicos.

Abstract

This article presents the theoretical arguments used as a basis for the analysis of results into the research project: The role of the academic communities in the construction of the pedagogical knowledge for the university professors, developed during 2007/2008 with professor of the University of Costa Rica. The conceptualization and characteristics of the community as analysis unit give us indicators about the representations and foundations of the professor's action. The academic life gives sense and possibility of union to the professor groups into the university. That is why is important to review and study the role of the communities in the construction, particularly, of the pedagogical knowledge.

Introducción

En los trayectos de construcción del saber pedagógico de los docentes universitarios se reconoce como fuentes importantes: la experiencia formativa, como estudiante de grado y de posgrado, y las interacciones del docente con su comunidad disciplinar y académica, entre otros. (Francis 2007) En este

⁴ Este artículo constituye la primera parte de la entrega del informe de resultados del Proyecto de Investigación N° 724-A7-103: El papel de las comunidades académicas en la construcción del saber pedagógico del docente universitario. Se propone como una entrega teórica.

sentido, los docentes del nivel universitario construyen y desarrollan acciones educativas cuyo fundamento pasa por considerar la complejidad de su comunidad académica universitaria caracterizada por la confluencia de aspectos políticos, institucionales y macrosociales además de la correspondencia entre el contexto de la academia con las de relaciones de poder, generación de investigación y extensión universitaria, demandas de retorno social, presiones económicas. Estos elementos, entre otros, se ven reflejados en la misma docencia.

En esta misma línea, es necesario recalcar que para el docente universitario no es obligatorio contar con formación profesional en el área pedagógica que lo prepare para el ejercicio docente antes de ser nombrado en un puesto académico, con la aprobación de la comunidad profesional que está instalada en el ámbito universitario, el profesional universitario queda habilitado para trabajar en docencia.

Esta inmersión en el acto educativo le proporciona al docente universitario experiencias adicionales, a la de su formación profesional, cuyo resultado es el proceso de construcción de la dimensión pedagógica, entre otras, de la disciplina. Este proceso supone una interacción dialéctica entre el mundo social y el mundo individual, pues el docente universitario se encuentra inserto en una red de personas con las que intercambia signos, significados, en otras palabras conversa, coopera, convive. Estos espacios pueden tener características formales como los procesos de acompañamiento con mentor⁵ (Jonson & Ridley, 2004).

De esta manera, las acciones interpersonales generan campos de significación compartida a través de la acción comunicativa, la cual está precedida de una fuerza que va conjuntando la red social que representa la comunidad académica, fundamentalmente basada en el consenso en los propósitos de la acción y en el significado de la narración sobre la acción. (García y García, 1996) Este concepto de pertenencia a la comunidad se convierte en un elemento que justifica y explica la permanencia de las representaciones de las distintas dimensiones disciplinarias e incluye las representaciones sobre la dimensión pedagógica.

⁵ Se corresponde con el término “mentoring” en inglés.

El pertenecer a una comunidad se convierte en una ruta para construir la identidad, en este caso, la identidad del docente universitario. Como tales, las identidades se encuentran inmersas dentro del universo simbólico y sus legitimaciones teóricas y le permiten al docente universitario objetivar parte de yo como ejecutante de esa acción (Berger & Luckman, 2003) para constituirse parte de esa comunidad, con la particularidad de que el docente universitario se reconoce como profesional de una disciplina desarrollando actividades de docencia y no como docente de una disciplina.

Es necesario aclarar que este proceso en virtud de su naturaleza dialéctica, debe concebirse como un intercambio, el ingreso y permanencia de un nuevo miembro a una comunidad, permite que esta también la transforme. Esto resulta en una integración de lo “interno” con lo “externo”, según Newman, Griffin y Cole (1991) se trata de una relación dialéctica entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico .

Puesto que no hay pensamiento humano que esté inmune a las influencias ideologizantes de su contexto social, también es la interacción con este contexto el que permite mantener, reformar o bien, transformar la estructura social dada: “es un proceso activo bilateral, donde el organismo no sólo está sometido a la influencia del ambiente, sino que con cada una de sus reacciones influye en cierto modo sobre el ambiente y, a través de este, sobre sí mismo” (Vigostki, 2001:120).

Como producto de esta dinámica, el docente, en su condición humana, busca relacionarse con otros pares que legitimen las rutas por seguir en el acto académico. Es así como en este actuar se explicitan los valores que comulga y que se asocian con las creencias y teorías implícitas que marcan las rutas de conversación, trato y aceptación hacia otros.

En estudios previos (Campo, 2001, Alvarez, García y Gil; 1999, Francis, 2006) se ha señalado que en el desempeño docente confluyen e interactúan tres dimensiones: la personal, la disciplinar y la pedagógica. La interacción dialéctica del docente con su comunidad académica permite la configuración de estas dimensiones, sin embargo, la revisión de estudios acerca de la esfera pedagógica como resultado de procesos de interacción comunal y en particular el papel que juega la comunidad académica en este proceso constructivo es incipiente. Por ello, se desarrolló como proceso investigativo durante el ciclo

lectivo 2007/2008 de la Universidad de Costa Rica el análisis de percepciones de docentes universitarios acerca del papel de las comunidades académicas como fuentes para el saber pedagógico con el fin de establecer rutas orientadoras en los procesos formativos docente.

El presente artículo presenta los argumentos teóricos que respaldaron el análisis de los resultados de dicha investigación en términos del análisis del concepto de comunidad, las características y desarrollos de la comunidad como unidades sociales y su vinculación con la dimensión pedagógica del quehacer docente universitario.

Las comunidades como unidades de análisis

La comunidad como concepto alude a una agrupación de personas o miembros. El carácter original de una comunidad académica puede estar dado por un enfoque diverso según la disciplina que los articula. Biológicamente el concepto de comunidad se refiere a los seres vivos que interactúan en un ecosistema, asimismo al conjunto de poblaciones que comparten áreas determinadas. En síntesis el concepto de comunidad tiene como intencionalidad la definición taxonómica o funcional de las especies vivas. En el ámbito sociológico se reconoce la agrupación o el conjunto de miembros, desde esta óptica se aprecia la vinculación por delimitación territorial y por elementos o rasgos en común.

Van der Bijl, define comunidad como: “el grupo humano que tiene ciertas características comunes (historia, cultura, relaciones sociales) y que vive en un determinado lugar. Ese grupo humano tiene una cierta conciencia de unidad, por compartir una historia que reconoce como la suya” (2000:36) Este referente sociológico nos dirige a la idea de comunidad como modelo o patrón, Bartle (2007) sugiere que, como tal, no es posible percibirla por medio de los sentidos, en su lugar solo se podrían reconocer como un conjunto de interacciones, comportamientos humanos que tienen un sentido y expectativas entre sus miembros.

Por tanto, la territorialidad deja de ser una constante para identificar la comunidad inclusive el tiempo, pues la comunidad prevalecerá: sus miembros

pueden nacer y morir dentro de la comunidad y esta última continuará existiendo:

Históricamente, la mayoría de las comunidades han tenido una base territorial con la que se identificaban y sobre la cual construían su imagen como comunidad. Pero en esta segunda mitad del siglo XX observamos numerosos ejemplos de un proceso creciente de desterritorialización de comunidades e identidades. (Pastor, 2004)

Estos abordajes conceptuales permiten inscribir las comunidades denominadas comunidades disciplinares, o bien, en el marco universitario, comunidades académicas, pues conciben su base fundacional en las interacciones y propósitos comunes y compartidos. En este sentido se asume que una comunidad está delimitada por el encuentro multifacético de sus miembros, quienes en sus relaciones establecen amplios procesos participativos de toma de decisiones, asumen creencias y valores en común además sostienen una red virtual⁶ de intercambio recíproco. (Taylor, citado por Douglas, 1987)

Si bien, el ámbito universitario podría dar una connotación territorial, se asume que las comunidades disciplinares y las comunidades académicas pueden trascender fronteras nacionales y constituirse virtualmente un entretejido de saberes a partir de determinadas prácticas, valores y creencias. Esta complejidad se establece toda vez que se reconocen diversas identidades: disciplinar, académica, científica (entre otras). Cada una de estas facetas e identidades da la coherencia que necesitan sus miembros para distinguirse y reconocerse entre otras comunidades. (Fourez, 2000; Parra y Segura, 2004)

A diferencia de otras agrupaciones las comunidades disciplinares, académicas y/o científicas son reconocidas en el ámbito social, se asume que tienen conocimientos específicos, útiles e incluso retribuibles. Becher (2001) establece como características de la comunidad disciplinar el establecimiento de redes de comunicación, tradiciones, el conjunto de valores y creencias, un

⁶ En este caso se refiere a la naturaleza que puede tener una existencia aparente pero no real y no a la denotación asociada a las Tecnologías de la Información y Comunicación.

dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual. En estas comunidades disciplinares se constituyen las comunidades científicas o académicas como aquellas que representan las características, el desarrollo y estructuras de los campos de conocimiento con los que las primeras se encuentran comprometidas, generalmente identificadas por el grupo de investigadores en el campo: “La comunidad científica no sólo goza de un reconocimiento interno sino también de un reconocimiento externo. Este reconocimiento está públicamente admitido...” (Fourez, 2000: 70) Dentro de esta comunidad aparece, en el ámbito universitario, la comunidad académica, como aquella que además del desarrollo del campo de conocimiento, se encarga de su divulgación y enseñanza, tal y como lo plantea Becher (2001), una faceta de la profesionalidad de la disciplina.

Como comunidades sus miembros han creado una identidad común, mediante la diferenciación de otros grupos o comunidades (generalmente por signos o acciones), que es compartida, elaborada y reelaborada entre sus integrantes a la vez que es socializada. En este sentido en una comunidad se reconoce un ámbito de intencionalidades compartidas a partir de una visión de mundo. Generalmente, una comunidad se une bajo la necesidad o meta de un objetivo en común, que además es legítimo, o sea se le identifica como propio.

En el marco de las comunidades estas intencionalidades no sólo están fundadas en las estructuras sociales y morales sino también en las orientaciones cognitivas. Así la identidad y propósito de las comunidades son sostenidas por lo que Fleck (citado por Douglas, 1987) llamó el pensamiento colectivo y estilos de pensamiento o representaciones colectivas, las cuales dirigen las acciones y se reconocen en los productos de la comunidad.

Los rituales como estructuradores de la actividad comunitaria

Las intencionalidades que fundamentan la identidad de estas comunidades se sostienen en procesos complejos de interacción. De ahí que a pesar de los cambios de carácter temporal y la diversidad los atributos de tal identidad y propósito son culturalmente reconocibles. Chavoya (2001)

denomina a estos procesos dentro de las culturas académicas: determinantes del trabajo académico. Para Becher (2001) estas complejidades se reconocen como aspectos tribales entre los cuales distingue al menos tres rituales: Iniciación, Sentimiento de pertenencia, Exclusión.

El ingreso y pertenencia a una comunidad y específicamente a la académica no constituye un ritual de replicas inconscientes de las representaciones que orientan el actuar dentro de esta comunidad, sino más bien el proceso de transformación y apropiación de una herramienta, no por su naturaleza, sino por su función social. La apropiación de herramientas y producciones culturales se da mediante la inmersión en actividades culturalmente organizadas en las que el mundo social les otorga un papel, una función. (Newman, Griffin & Cole, 1991) Por ello el análisis de los rituales comunales se convierte en un elemento sustantivo en el análisis de las comunidades académicas.

El ritual de iniciación

Llegar a pertenecer a la comunidad de una disciplina implica desarrollar un sentimiento de identidad y compromiso personal, adoptar una “forma de estar en el mundo”. En el proceso de iniciación es necesario no sólo identificar el pensamiento colectivo sino apropiarse de las representaciones colectivas: ser admitido como miembro de un sector en particular de la profesión académica implica no sólo un nivel suficiente de competencia en el propio oficio intelectual, sino también una medida adecuada de lealtad al propio grupo colegiado y de adhesión a sus normas. (Becher, 2001: 44)

Las tradiciones de la comunidad incluyen para este proceso la selección de acontecimientos pasados y una cuidadosa elección de héroes, asimismo existe una inmersión en un folklore y en un complejo de prácticas aceptadas y necesarias que dan forma a la manera de ver el mundo. Becher (2001) plantea que este conjunto de aspectos legendarios de la comunidad sirven no sólo como maquinaria de socialización sino también para mostrar los desarrollos

propios de la cultura. Estos artefactos lingüísticos definen y refuerzan la alimentación de ciertos mitos, la identificación de símbolos unificadores y la posibilidad de sostener y distinguir (canonización, según Becher) representantes y grupos de políticos de apoyo.

El sentimiento de pertenencia

La condición de pertenencia a una comunidad implica que los miembros reconozcan y tengan capacidad de definición correcta, en el marco del campo de conocimiento y un uso adecuado del discurso apropiado. De acuerdo con Fourez (2000) la comunidad científica a menudo pedirá a sus miembros que jueguen un papel social y especialmente que den sus opiniones como “expertos”. En este sentido los procesos comunales que aseguran el sentimiento de pertenencia y la permanencia de los miembros en las comunidades científicas y académicas se basan en la reputación:

... en la mayoría de los círculos académicos destacados, el crédito se obtiene a través de la publicación de los resultados de las investigaciones propias; la excelencia en la enseñanza cuenta poco para el reconocimiento de los colegas asentados dentro del mismo campo. (Becher, 2001: 78)

Tal reputación no sólo proviene de lo publicado sino también de los ámbitos de formación de procedencia, esto es la universidad y en este ámbito, las acciones para darse a conocer. En el marco universitario la vida académica está ordenada de forma jerárquica: las revistas más destacadas, las escuelas; facultades, o bien, los departamentos con mayor desarrollo intelectual. La naturaleza de esta categorización obedece a criterios no necesariamente explícitos, y tal como lo indica Becher (2001) aparecen tácitamente. En ambos casos el prestigio media como elemento articulador y fundante de la identidad de la comunidad.

Expulsión

Quienes no sean fieles a los intereses del grupo serán considerados “traidores”, de esta manera, Fourez (2000) distingue el proceso de expulsión de los miembros de una comunidad. Según Douglas (1987) el universo

simbólico que agrupa las bases cognitivas que soportan las interacciones entre los miembros, dan forma a los principios de autoridad y coordinación. Particularmente, las representaciones y estilos de pensamiento generan mayor disciplina y uniformidad en las interacciones de los miembros de una comunidad, la élite asume el centro y sostiene dichas representaciones y la periferia toma tales ideas como incuestionables, con sentido literal.

Por lo anterior, todo cuestionamiento sistemático a dicha estructura ideológica traerá como consecuencia la expulsión: así, dentro de la economía quienes cuestionen los axiomas básicos de la especialidad son considerados revoltosos, e incluso peligrosos, y se exponen al riesgo de ser enviados al destierro de su páramo propio; en otros campos marginales... (Becher, 2001: 59)

Dicho proceso de exclusión sugiere una la ausencia de metas compartidas entre la comunidad y quien es expulsado, lo cual pone en peligro la consecución de las intencionalidades de la comunidad. Poner en peligro la estructura ideológica supone romper las causas comunes y poner en peligro el consenso, las comunidades defienden su territorio intelectual empleando diferentes mecanismos orientados a excluir a los inmigrantes ilegales.

La Docencia Universitaria en el marco de las comunidades académicas

Lucarelli (2004) establece el ámbito de la docencia universitaria como aquel en el que confluyen las áreas didácticas, curriculares, académicas y la orientación de la cátedra (grupo de docentes) con el propósito de la formación profesional en el marco de la educación superior. Tal y como se indicó, la docencia universitaria como labor se enmarca en el espacio de las comunidades académicas. No obstante, esta no es necesariamente considerada como fuente de prestigio, si bien las recientes tendencias de la calidad universitaria han dispuesto retos y demandas que la contradicen y replantean esta situación (Zabalza, 2003)

En el marco de los procesos de formación de la docencia universitaria Francis (2007) señaló que los docentes tienen como fuentes la experiencia como estudiante y los mentores, entre otras. Estas fuentes se conjugan de tal manera que el papel de las comunidades académicas ocupa un papel sustantivo en la construcción del saber pedagógico. (Johnson & Ridley, 2004) No obstante, las razones que exhiben el prestigio de una comunidad académica no residen en la capacidad de enseñanza, aunque su estructura y forma se construye al interior de la comunidad. De hecho como lo establece Becher (2001) quienes establecen las normas al interior de una comunidad académica en su mayor parte no incluyen consideraciones pedagógicas.

Sin embargo, en el contexto de las comunidades académicas lo pedagógico no puede reducirse a planteamientos didácticos sino a la plataforma que permite los procesos y/o rituales de constitución analizados anteriormente: iniciación y sentimiento de pertenencia.

De acuerdo con Bernstein (citado Segall, 2004) la pedagogía opera en tres niveles:

- a. la distribución de formas de conciencia a través de las diferentes formas de conocimiento.
- b. en la regulación de la formación de discursos específicos, y
- c. en la transmisión de criterios.

Estos tres niveles se pueden observar claramente en la educación superior cuya función ha sido tradicionalmente la de producir, reproducir, distribuir y desechar conocimiento. De igual manera se pueden observar como resultado y producto de las comunidades académicas en la producción de discursos de producción científica asociados al trabajo académico del profesor universitario (Aguirre, 1998) pues en estas acciones se exige la claridad de comunicación, para finalmente apoyar la comprensión y enseñabilidad de sus afirmaciones y asegurar que sus representaciones de la realidad encuentran un lugar significativo en las redes de creencias de los otros. (Mc Evan & Bull, 1991).

Es así como los saberes disciplinares como construcciones culturales tiene por tanto, una dimensión pedagógica. La relación del contenido con la

pedagogía no es paralela, es inclusiva e inseparable. Esto implica que los docentes universitarios y las comunidades a las cuales pertenecen manejan representaciones, culturalmente construidas, no sólo del contenido sino también de su dimensión pedagógica.

Estas representaciones se construyen en ámbitos culturales de intercambio social dispuesta por las comunidades como espacios formales, como la universidad, la cual se conforma de distintas comunidades disciplinares que han desarrollado sus propias formas de ver y comprender el mundo. Sus actividades promueven y justifican su razón de existir, las visiones individuales se conforman por un acuerdo de consenso y de acciones subjetivas (Veal & Kubasko, 2003), esto incluye las decisiones educativas sobre determinados tópicos dentro de su disciplina.

A partir del aporte de Joseph Schwab, (citado por Shulman, 1986) distingue dos estructuras en el contenido disciplinar: la sustantiva y la sintáctica. La estructura sustantiva se refiere a la variedad de formas en las cuales los conceptos y principios básicos de la disciplina están organizados para incorporar sus hechos. Por su parte la estructura sintáctica es el conjunto de formas en las cuales la verdad y la falsedad, validez o invalidez son establecidas dentro de la disciplina. De nuevo el carácter social de las representaciones culturales se hace presente. Ambas estructuras van siendo construidas y reafirmadas dentro de las comunidades disciplinares, científicas y académicas y van guiando su acción profesional, incluyendo la docencia universitaria, por tanto orientan también las formas pedagógicas que van a permitir su mantenimiento, cuestionamiento y reproducción.

Lo anterior supone que las formas epistemológicas que están detrás de los distintos enfoques disciplinares que manejan los profesores han sido, de forma dialéctica, establecidas al interior de sus comunidades profesionales y orientan su indagación, comunicación, así como, sus prácticas profesionales y pedagógicas. La apropiación de estas formas epistemológicas y de las representaciones asociadas a estas formas, permiten dar permanencia a las prácticas de estas comunidades. Este proceso de apropiación no es estático, al

contrario, su naturaleza participativa indica que los miembros de la comunidad van transformando su entendimiento y responsabilidad para con las actividades por medio de su propia participación en éstas. (Rogoff ,1995; García, 2001)

Por medio de este proceso de apropiación los miembros de las comunidades se permiten proyectar acciones futuras, que por la complejidad del mundo que nos rodea, se inscriben en modelos de ambiente para las cuales se crean acciones para determinados resultados. Lo anterior permite señalar que toda apropiación es resultado de un proceso consciente, es la consciencia la que permite prever los resultados de una acción y orientar los comportamientos hacia esos mismos resultados. (Vigotski, 2001; Kane, Sandretto & Heath, 2002)

Por lo anterior se parte que las nociones pedagógicas se construyen también al interior de las comunidades académicas, en este sentido es necesario explicitar si estas nociones se construyen como parte del contenido de iniciación y socialización de sus miembros y por lo tanto, abordar entonces los elementos son consustanciales a las disciplinas y cuáles se refieren al ámbito académico.

Consideraciones finales acerca del concepto de comunidad y su relación con la docencia universitaria.

Considerando los aportes teóricos se puede reconocer un peso sustantivo de las comunidades académicas en la configuración de las pautas de actuación y sus eventuales representaciones de base, en el caso de los académicos. La descripción de cómo los seres humanos asumimos las comunidades no sólo da pistas de la comprensión de las acciones y sus justificaciones sino que además proponen desafíos en el estudio de las características antropológicas que sustentan las interrelaciones humanas en las comunidades: relaciones de poder, el liderazgo, las relaciones sociológicas, entre otras.

La anterior consideración se inscribe en la necesidad de profundizar en contextos como el nuestro donde confluyen los encuentros de diversas representaciones provenientes de universidades mayormente reconocidas por ser extranjeras o bien, por el trayecto otorgado por la comunidad científica internacional.

La suposición de partida sugiere también la necesidad de establecer conversaciones y diálogos intercomunidades, puesto que las comunidades académicas sugieren en el ámbito universitario el desarrollo de propuestas de punta para el desarrollo del país, no obstante, la universidad se reconoce por su marcado espacio de parcelas: feudos, de los cuales conviene analizar sus rituales, sus valores, sus dimensiones sustantivas y sintácticas.

Finalmente, las comunidades son fundamentalmente unidades de análisis que definen y legitiman las representaciones y acciones de quienes la conforman por ello se hace sustantivo su estudio en otras dimensiones además de la pedagógica, pues esto coadyuva en la comprensión y orientación de los procesos académicos, sobre todo en una época en la que el mayor reto es el llamando a la innovación.

Referencias bibliográficas

Aguirre, R. J. (1997-1998) Las Revistas digitales y la vida académica. **Cuadernos de Documentación Multimedia** (6-7): 159-169, 5

Álvarez, R.V., García, J.E. y Gil, F.J. (1999) **La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos** Revista de Educación 319 273-290

Bartle, P. (2007) **¿Qué es una comunidad? Una descripción sociológica.** En Red. Disponible en <http://www.scn.org/mpfc/whats.htm> Visitado el 18/09/2008

Becher, T. (2001) **Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas** Editorial Gedisa: Barcelona

Berger P.L. & Luckmann T. (2003) **La construcción social de la realidad** Amorrortu / editores: Buenos Aires

Campo, V.R. (2001) **Caracterización de una excelente práctica docente universitaria para estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana**, Bogotá Colombia Tesis Doctoral Universidad de Costa Rica.

Chavoya, M.L. (2001) Organización del trabajo y culturas académicas. **Revista Mexicana de Investigación Educativa** Vol. 6, Nº. 11

Douglas, M. (1987) **How institutions thinks** Syracuse University Press: USA

Fouréz, G. (2000) **La construcción del conocimiento científico: Sociología y ética de la ciencia.** Editorial Narcea: España

Francis, S.S. (2007) **Los saberes pedagógicos del docente universitario: Un encuentro con los docentes valorados excelentes por sus estudiantes.** Informe Final Proyecto Nº 724-A5-055 Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Costa Rica, Mimeografiado.

Francis, S.S. (2006) **Hacia la caracterización del docente universitario valorado excelente por sus estudiantes**. Revista Educación 30 (1)

García, C. J. y García del Dujo, A. (1996) **Teoría de educación I** Ed. Santillana: España

García, S. (2001) Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 16 (2)

Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002) Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. **Review of Educational Research** 72 (2) pp.177-228

Jonhson, B. & Ridley, C. (2004) **Elements of mentoring** Palgrave MacMillan, USA

Lucarelli, E. (2004) **El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Editorial Paidós: Buenos Aires

Mc Ewan, H & Bull, B. (1991). The pedagogic nature of subject matter knowledge. **American Educational Research Journal**. 28: 316-334

Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1991) **La zona de construcción del conocimiento** Ediciones Morata: España

Parra, C. y Segura, C. (2004) **Estudio sobre comunidades académicas en la Universidad de la Sabana** Universidad de la Sabana: Colombia

Pastor, B. (2004) **Hispanicos en EEUU ¿Hacia una nueva definición de comunidad?** Centro Virtual Cervantes Memoria, comunicación y futuro. Disponible en Red: http://cuc.cervantes.es/obref/debates_brown/ponencia04.htm

Rogoff, B. (1995) Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In Wertsh, J.V., Del Río,

P.& Alvarez, A. (Eds) **Sociocultural studies of mind** Cambridge, UK: Cambridge University Press

Segall, A. (2004). Revisiting Pedagogical Content Knowledge: The Pedagogy of content/the Content of Pedagogy. **Teaching and Teacher Education**. **20**(5): 489-504.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. **15**(2): 4-14.

Van der Bijl, B. (2000) **La escuela y la comunidad rural** Editorial: Universidad Nacional. CIDE, División de Educación Rural: Heredia

Vigostki, L. V. (2001) **Psicología pedagógica**. Aique Grupo Editorial: Argentina

Zabalza, M. (2003) **Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional** Editorial Narcea: España

Anexo 7

Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: Un estudio desde la opinión de docentes universitarios

Susan Francis Salazar
Patricia Marín Sánchez⁷

Resumen

El siguiente artículo muestra los resultados de un estudio desarrollado a partir del análisis de las opiniones de docentes sobre las relaciones de las comunidades académicas y la construcción del saber pedagógico. El estudio demuestra que las comunidades académicas se reconocen más por una visión institucional universitaria que por la notación disciplinar. Las prácticas docentes suponen por tanto seguir los principios que distinguen la universidad como gestora y líder de la producción científica.

Abstract

This article presents the results about a study developed since the analysis of opinions from university professors of the relationship of the academic community with the construction of the pedagogical knowledge. The research shows that the academic communities are recognizing by an institutional university vision more than a disciplinary vision. The professor practices suppose to follow principles that distinguish the university as scientific promoter and leader.

Introducción

Bajo la premisa de que los docentes universitarios construyen sus saberes pedagógicos en las interrelaciones que establece con la comunidad de pares desde su período de estudiante hasta su desarrollo actual y dado que dinámica que envuelve el acto educativo universitario está sustentada por interacciones frecuentes en las cuales, todo *hacer* y *no – hacer*, tienen una denotación y connotación mediada por la cultura y ofrece distintos mensajes que son integrados en el quehacer docente.

El proceso de hacer enseñable un contenido disciplinar exige una comprensión epistemológica, heurística, ontológica y axiológica que se desarrolla y construye en las interacciones comunicacionales que van conformando los planos académicos: disciplinares, personales y particularmente pedagógicos. (Berlinder, 1986) Estas condiciones tienen implicaciones significativas para las instancias que desarrollan procesos de orientación y formación pedagógica para docentes universitarios, por ello, considerando lo anterior durante los ciclos lectivos 2007/2008 se desarrolló un estudio que tuvo como objetivo analizar desde las opiniones de los docentes universitarios el

⁷ Este artículo constituye la segunda parte de la entrega del informe de resultados del Proyecto de Investigación N° 724-A7-103: El papel de las comunidades académicas en la construcción del saber pedagógico del docente universitario.

papel que juega la comunidad profesional académica en la construcción del saber pedagógico que fundamenta las acciones educativas del profesor universitario para auscultar y proponer rutas que orienten los procesos de formación pedagógica del docente de este nivel.

El estudio se propuso alcanzar dicho propósito a través de tres intenciones concretas:

- La identificación de los elementos del saber pedagógico que están vinculados con la comunidad académica.
- El establecimiento de la relación entre las opiniones de los profesores universitarios con los discursos construidos en el interior de las comunidades académicas acerca del papel de esta última en la construcción del saber pedagógico.
- El análisis de categorías que explicaran desde las expresiones anteriores para proponer líneas estratégicas pertinentes para programas de formación pedagógica de los docentes universitarios.

El abordaje teórico⁸ que sirvió de lente para el análisis de los resultados consideró las siguientes premisas:

1. Las comunidades son unidades de análisis de interacciones sociales que se definen como agrupaciones con características comunes como historia, cultura que conviven e interactúan en determinado lugar y que comparten una conciencia de unidad e historia por contar con un propósito común que las integra. (Van der Bijl, 2000; Pastor, 2004)
2. Las comunidades disciplinares en el marco universitario: comunidades académicas se reconocen por el encuentro multifacético de sus miembros basado en determinadas prácticas, valores y creencias con coherencia suficiente para distinguirse y reconocerse entre otras comunidades. Este reconocimiento es claro sobre todo en el ámbito social por el valor de sus conocimientos: útiles y retribuíbles para la sociedad.
3. La mediación de las comunidades académicas en las representaciones y acciones de sus miembros se distingue sobre todo en las intencionalidades de orden cognitivo, las cuales se sostienen en los procesos complejos de interacción. Tales

⁸ El desarrollo del marco de referencia teórica se presenta en la primera entrega de este informe en el artículo denominado: La relación de las comunidades académicas con el saber pedagógico: Una aproximación a los procesos de construcción del saber pedagógico de los docentes universitarios

procesos se concretan en al menos tres rituales: Iniciación, Sentimiento de pertinencia y Exclusión.

4. La iniciación implica el proceso de llegar a ser parte de la comunidad, tiene como resultado la posibilidad de desarrollar el sentimiento de identidad y compromiso personal. Como tal supone para los miembros la identificación del pensamiento colectivo además de la apropiación de las representaciones colectivas.
5. El Sentimiento de pertenencia implica para sus miembros el reconocimiento y la capacidad de definición correcta esto es, del campo de conocimiento y un uso adecuado del discurso apropiado. En este contexto es que surgen los expertos y el valor de estos para el posicionamiento de los procesos comunales que aseguran la pertenencia y permanencia. Específicamente en las comunidades académicas el prestigio media como elemento articulador y fundante de la identidad de la comunidad.
6. El ritual de Expulsión distingue como idea central justamente la imposibilidad de ajustar a los miembros a los condicionamientos de fidelidad con los principios dados de autoridad y coordinación. La expulsión ocurre por ausencia de metas compartidas por el peligro que implica para la consecución de las intencionalidades.
7. La docencia inscrita en el espacio universitario comprende los marcos formativos, no obstante para la preparación para el ejercicio docente no es un elemento común denominador para quienes la ejercitan.
8. La docencia universitaria supone prácticas pedagógicas en vista de que la pedagogía está presente en al menos tres niveles: en la distribución de formas de conciencia, en la regulación de la formación de discursos específicos y en la transmisión de criterios (Bernstein, citado por Segall 2004)
9. Los saberes disciplinares como construcciones culturales incluyen una dimensión pedagógica. Los docentes universitarios y las comunidades a las cuales pertenecen manejan representaciones no sólo del contenido sino también de su dimensión pedagógica.
10. La construcción cultural de los saberes sostiene las estructuras sustantivas (variedad de formas en las cuales los conceptos y principios básicos de la disciplina están organizados para incorporar sus hechos) y las sintácticas (conjunto de formas en las cuales la verdad y la falsedad, validez o invalidez establecidas dentro de la disciplina)

11. La docencia universitaria se basa en el proceso de hacer aprehensible determinado saber disciplinario para lo cual se exige una comprensión epistemológica, heurística, ontológica y axiológica de éste. Estas exigencias suponen procesos de interacción dialógica y comunicacional que se inscribe en las comunidades. (Berlinder, 1986)

En una relación recursiva (inductiva-deductiva) se analizó a partir de este marco de referencial las opiniones de docentes desde el nivel individual hasta llegar al nivel de comunidad.

Método

Este estudio se enmarcó dentro del método de Estudio de Casos (Merina, 1988) definido como una descripción holística que permite el análisis de una simple entidad, fenómeno o unidad social. Para este caso se combinan la presencia de técnicas cualitativas con las cuantitativas, con un énfasis en las primeras por la naturaleza del problema de investigación.

Su desarrollo se dio en la Universidad de Costa Rica y los sujetos participantes fueron los profesores participantes de los cursos Didáctica Universitaria⁹ (previo consentimiento informado) en el 2007, siguiendo las siguientes fases:

Fase 1: Recuperación y depuración teórica del estado conceptual del objeto de estudio. Se realizó una lectura crítica del estado de la cuestión asociado a investigaciones recientes y a teorías que expliquen este fenómeno para realimentar y consolidar el marco conceptual que fundamenta la investigación.

Fase 2: Ingreso al campo de estudio

Fase 2.1 Presentación del proyecto de investigación

Se inició con la presentación del proyecto de investigación a los profesores participantes de los cursos de Didáctica Universitaria, en este caso accedieron a participar todos los inscritos en la fecha de aplicación en dos de los grupos para un total de 44 profesores.

Fase 2.2 Recolección de Información.

Para la recolección de la información se aplicaron tres técnicas:

⁹ Cursos desarrollados por el Departamento de Docencia Universitaria, Facultad de Educación UCR

Un instrumento de frases incompletas, que se validó con una muestra de 37 profesores que participaron de los cursos de Didáctica Universitaria durante el ciclo lectivo 2006. Una vez incorporadas las observaciones se aplicó a los profesores participantes del curso de Didáctica Universitaria del II ciclo del 2007, un total de 44 profesores. Los siguientes correspondieron a los núcleos considerados:

10. Identificación de la comunidad de pertenencia.
11. Características de la comunidad de pertenencia.
12. Formas por las cuales se integró a la comunidad.
13. Estructura política de la comunidad
14. Intereses de la comunidad
15. Valores de la comunidad
16. Aportes de la comunidad a la actividad académica
17. Roles en la comunidad
18. Relaciones internas y externas de la comunidad

d. Los grupos focales se desarrollaron con profesores invitados del ciclo lectivo 2006 y del I ciclo 2007 que correspondieran a las unidades académicas de los profesores que participaron en la aplicación del instrumento de frases incompletas. Con esta técnica se trató de profundizar en las expresiones dadas por los participantes, de igual manera los núcleos generadores se alimentaron de la información del instrumento de frases incompletas y de los aportes de la investigación y el marco teórico de referencia conceptual

e. Las entrevistas a profundidad se aplicaron a los profesores con categoría Catedrática de las Áreas que representaron las Unidades Académicas participantes en los grupos focales, para un total de nueve (9) profesores, para poder encontrar la afinidad entre los hallazgos de las dos técnicas aplicadas con las percepciones de aquellos docentes con mayor tiempo de laborar.

Fase 3: Análisis de los resultados.

Con la tabulación de la información se ubicaron las expresiones que muestran relación con el papel de las comunidades profesionales en la construcción del saber pedagógico y por tanto, alimentar los núcleos problematizadores que

orientarán el diálogo en los grupos focales. En este caso se identificaron las primeras aproximaciones a categorías explicativas del estudio:

6. Definición de comunidad
7. Identificación de comunidad
8. Prácticas pedagógicas de la comunidad
9. Actividades académicas dentro de la comunidad
10. Relación con elementos internos y externos

Esta información fue leída para identificar los elementos y unidades que conformaran patrones explicativos. En este proceso se reconsideraron las categorías iniciales que partían de la conceptualización y caracterización de las comunidades académicas y el saber pedagógico.

Este proceso permitió distinguir diferencias, semejanzas y especificidades entre las percepciones de los profesores participantes en las distintas técnicas de recolección lo cual permitió explicitar las preguntas de investigación y las suposiciones iniciales sobre el papel de las comunidades académicas en la construcción del saber pedagógico y la teoría que esboza la literatura al respecto: ¿Cuáles son las relaciones entre los desarrollos culturales de las comunidades académicas y las formas de comprensión del acto educativo que tienen los profesores universitarios? ¿Cuáles son los elementos asociados al saber pedagógico que se explican por la pertenencia a determinadas comunidades académicas? ¿Son estos elementos fundamentales para la toma de decisiones pedagógicas? ¿Existe coincidencia entre las representaciones acerca del saber pedagógico que tienen los profesores universitarios a nivel individual con las representaciones colectivas? ¿Cómo pueden ser abordadas estos procesos de construcción del saber pedagógico en los procesos de actualización pedagógica para docentes universitarios?

Este proceso estableció elementos que permitieron la construcción de las primeras explicaciones las cuales confirman el marco teórico conceptual o bien plantearon “evidencia negativa” (Le Compte & Schensul, 1999) que no permitió reafirmar las suposiciones iniciales, para finalmente considerar como categorías explicativas tres:

4. Las características de las comunidades académicas

5. Los procesos de inducción y socialización en las comunidades académicas.
6. Las prácticas pedagógicas en las comunidades académicas.

Las expresiones extraídas de los instrumentos de las frases incompletas y las transcripciones de las conversaciones en los grupos focales y entrevistas fueron leídas y descritas hasta tener una completa denotación con los elementos (o unidades) del objeto de estudio. Para efectos de identificación cada unidad tiene un código que ayude al proceso de identificación, comparación, contratación, ordenamiento y establecimiento de vinculaciones y relaciones entre los datos (LeCompte & Schensul, 1999) para encontrar patrones y estructuras explicativas del objeto de estudio.

Fase 4: Socialización de los resultados con docentes participantes

Finalmente, el análisis de la información fue compartida con cada profesor participante del estudio para asegurar y consentir si la lectura de los datos recogidos y las interpretaciones muestran sus expresiones.

Análisis de los resultados

El análisis de los resultados se muestra a partir de las primeras aproximaciones categoriales.

Características de las comunidades

Tal y como lo establece Becher (2001) los profesores universitarios se conciben como parte de comunidades en las que se inscribe el desarrollo y legitimación del saber. Queda evidente sin embargo, que en ocasiones la comunidad se inscribe en el mundo universitario y en otros en el marco profesional, si bien, articulados por el propósito de la Universidad:

Como docente universitario formo parte de la comunidad académica de (I.F.I)

- 2. Microbiólogos y químicos clínicos de la Universidad de Costa Rica.*
- 3. Docentes e investigadores químicos*
- 4. Ingeniería*
- 5. La Universidad de Costa Rica*
- 6. Ciencias Sociales*
- 7. Profesores de matemática*
- 8. Grupo de estudiantes, docentes, administrativos*

El enmarque disciplinar sirve como referencia nominal para distinguirse del resto de las comunidades académicas, pues el propósito que aglutina las comunidades converge en tres elementos sustantivos:

1. La institucionalidad

En este caso las comunidades están inscritas en diversos roles que cumplen al interior de la universidad. Así las actividades fundamentales de la comunidad coinciden con las acciones académicas dispuestas normativamente en la universidad: Docencia, Investigación y Acción Social. Esta condición se considera como eje articulador de las comunidades académicas más que inclusive su formación disciplinar. Tal y como se indicó el reconocimiento surge de autodenominarse: investigador o docente. Al particularizarse la docencia se establecen características en el marco académico, por ejemplo, la docencia está *“Comprometida con la formación sólida e integral” (I.F.I)* Este tipo de expresiones son en gran medida construidas en escenarios académicos y se explicitan en textos, discursos, lemas y otros mecanismos de legitimación institucional.

De igual manera la institucionalidad genera distinciones entre los miembros de las comunidades académicas, por ejemplo:

- las que comparten labores académicas con labores profesionales,
- las que no forman parte del Régimen Académico Docente (son interinos)
- Motivados vs no motivados
- Asisten a las actividades formales de la comunidad (Asambleas de Escuela o Facultad)

Estas distinciones tienen su fundamento en las estructuras que Fleck (citado por Douglas, 1987) llamó sociales y morales pues indican un posicionamiento en la estructura institucional. Estas connotaciones son consecuencia del propósito de institucionalidad que comparten con otros miembros de la comunidad:

“Para que se llegue a una verdadera comunidad académica hay que plantearse un Proyecto de vida paralelo al de la U” (G.F.)

Dado lo anterior el marco institucional se propone como un espacio para concebirse como comunidad, en este caso, académica, pues comparten las acciones de desarrollo universitario como parte de sus roles en ella.

2. La disciplinariedad

La disciplinariedad otorga el encuadre que da nombre a la comunidad. Asimismo una buena formación y expresión de calidad en la disciplinariedad de los miembros es una de las condiciones para formar parte de esta comunidad. Este reconocimiento se da en el intercambio relacional con gente del ámbito disciplinar:

“Hay actividades que generan acercamiento, intercambio, experiencia. El conocer a las personas del área.” (G.F.)

Este intercambio les permite agruparse y establecerse como una comunidad distinguible de otras. Por ello se asume que las comunidades están conformadas por personas que desarrollan la docencia, acción social e investigación en el área disciplinar que además publican artículos y tienen un alto grado profesional, su dimensión actitudinal también es tomada en cuenta:

“Economistas y científicos sociales de la Universidad de Costa Rica, interesados en la creación de teoría y contrastación empírica para entender el funcionamiento del sistema económico latinoamericano y su relación con otras” (I.F.I)

“Grupo de intelectuales con compromiso por la búsqueda de la verdad, dedicados tiempo completo a la academia, pertenecientes a corrientes filosóficas, políticas y teóricas diversas...” (I.F.I)

La constitución de estas comunidades por área disciplinar puede ser considerado también como una consecuencia de la estructuración de la

universidad pues así se han distinguido los espacios formativos profesionales. Lo anterior implica que tal y como lo establece Bartle (2007), las comunidades se conciben como modelos de interrelación que subsisten aun por encima de la temporalidad de sus miembros.

Otro rasgo de la interrelación disciplinar se otorga en los espacios de fortalecimiento de las interacciones, los cuales también son matizados por la exigencia académica. Un ejemplo de lo anterior son los congresos, foros y otros espacios de obligada participación de los profesionales que laboran en la universidad. La asistencia a estas actividades constituye un criterio de validación para los miembros:

“Permiten el desarrollo académico y profesional de la Universidad. No se puede pretender el avance tecnológico y académico sin que exista una interacción entre los actores” (I.F.I)

Estos espacios constituyen ámbitos de socialización e inducción a nuevos miembros, como más adelante se considera en otra de las categorías del estudio.

3. El reconocimiento y prestigio

Los docentes también asumieron el reconocimiento y prestigio como un eje articulador de los miembros de las comunidades. Para ello aluden al carácter de la función académica: de excelencia. Esta naturaleza se alcanza con el perfil analítico y alta capacidad crítica de los miembros, esto justifica la rigurosidad e intensidad de sus labores:

Esta comunidad se destaca por un “... gran nivel de exigencia en su plan de estudios, exigir trabajo intenso a los profesores y a los estudiantes” (I.F.I)

Asimismo los miembros se sienten reconocidos y con voz en la comunidad, se sienten “escuchados” y “tomados en cuenta” cuando opinan o dan criterio profesional. Este reconocimiento se percibe desde los colegas hasta los estudiantes. Por tanto su labor exige el mantenerse actualizado y en constante revisión de la investigación.

Esta exigencia les genera la aceptación y relación compartida de valores. Estos valores se reflejan en sus miembros, sobre todo sus líderes

quienes son definidos como inteligentes y sobresalen en la comunidad académica por su condición ética. En el marco académico estos valores se asocian con el desarrollo del contenido disciplinar y profesional en relación con la docencia:

“Cada vez que a un profesor se le asigna un curso nuevo, trasciende el curso que existe. Trata de sobresalir como profesor o como profesora y decide qué es lo más apropiado de lo que existía o lo que no existía” E.P.5

Asimismo el reconocimiento está enmarcado por el propósito de la comunidad y la forma en que éste último se relaciona con la misión de la Universidad, en este caso la el desarrollo y la resolución de problemas en la realidad nacional:

“Esta comunidad se destaca por estar interesada en al resolución de problemáticas sanitarias nacionales a través de la investigación y los programas de acción social” I. F.I

En este sentido, el ámbito universitario establece marcos de relaciones que tal y como establece Taylor (citado por Douglas, 1987) sostienen una red virtual cuyos nodos son la docencia, la investigación y la acción social. No obstante, se pueden reconocer rupturas en las facetas de estas relaciones cuando la función académica está inscrita en la docencia:

“Hay características que nos distinguen, en una academia no sólo hay experiencia sino formación académica, grado, formación. Se basa en los tres ejes: docencia, investigación y acción social” I. F.II

“Depende de cada profesor, de lo práctico y de lo teórico, se socializa en ciertos grupos... hay proyectos de investigación conjuntos, pero en general en docencia se comparte pero no se generaliza” I. F. II

Particularmente esta situación es explicada por los docentes por la poca o ninguna formación en el área docente, específicamente pedagógica. Según las opiniones de los docentes las comunidades académicas agrupan miembros con ninguna formación pedagógica que dificulta la labor docente:

“Sus miembros son profesionales muy bien preparados, pero con problemas con la docencia (problemas) “I.F.I

El ingreso de los miembros a una comunidad pasa por rituales entre los que está el que los nuevos miembros comprendan justamente el propósito que identifica la comunidad. El sentimiento de pertenencia de los miembros está

fundado en la intencionalidad de su actividad, tales valores se establecen como criterios de validez y de legitimación para reconocer las estructuras de poder y las características de quienes la conforman: *“ De alto nivel académico” I.F.I, “ Deseos de mejorar al país” I.F.I, “Mantienen una integridad acorde a las necesidades nacionales e internacionales” I.F.I* constituyen elementos configuradores de las prácticas de inducción, socialización y hasta la exclusión de los miembros. (Becher, 2001)

Características de la conformación de la comunidad académica

En el caso de la conformación de las comunidades los docentes establecen dos ámbitos fundamentales:

- el que enfatiza la formación profesional y disciplinar:

“Esta comunidad está conformada por: “docentes e investigadores químicos” I.F.I

“Otras comunidades no incluyen docentes con doctorados obtenidos en el exterior.” I. F.I

En este caso los rasgos disciplinarios los distinguen del resto de comunidades inclusive dentro de la misma universidad. Este eje articulador no pone atención a la edad o universidad de procedencia, al menos desde las opiniones expresadas por los docentes. Si bien, sí se hace necesario la experiencia en la academia para poder permanecer en la comunidad:

“Se les exige a los docentes un compromiso mayor, no sólo con la docencia sino con la institución” I.F.I

“El grupo de docente es relativamente pequeño, con formación de grado un 75% y posgrado un 25%.” I.F.I

Se reconocen otras comunidades disciplinarias dentro de la Universidad, las cuales comparten estas mismas características, no obstante su conformación puede variar desde los grados profesionales y la producción científica asociada a la investigación. Esta actividad prevalece como fundamental pues permite por ejemplo enlaces externos que mantienen actualizados a los miembros de la comunidad:

Otras comunidades... “han mostrado con sus trabajos, investigaciones y formación de estudiantes, un interés sano y responsable por la búsqueda

de la verdad y la excelencia académica, sabedores de que otras comunidades académicas son necesarias para la solución integral de un problema social.” I.F.I

“...no incluyen tantos docentes con doctorados obtenidos en el exterior. No producen tantas publicaciones, en revistas internacionales indexadas.” I.F.I

El otro ámbito es

- el que enfatiza su condición laboral dentro de la Universidad.

Dadas las condiciones laborales particulares actuales de la Universidad de Costa Rica, los docentes distinguen que dentro de las mismas comunidades académicas existen subcomunidades asociadas a la situación de permanencia. Así la distinción de encontrarse dentro del Régimen Académico de la universidad, conocido como docente propietario vs el docente que cumple temporalmente labores académicas, conocidos como interinos; prevalece como un organizador comunal. En este ámbito los docentes reconocen que las estructuras de poder se asocian justamente a esa condición, siendo los propietarios los que dan ingreso o no a la comunidad académica, o bien, quienes postulan los valores e intención que constituyen los ejes de articulación de la comunidad. Por otra parte, la condición de interinazgo limita la posibilidad de tener sentimiento de pertenencia (Becher, 2001) y por tanto, desarrollar la actividad académica en todas sus dimensiones, el hecho de no poder hacer investigación, generalmente por la condición de interinazgo, es una de las constantes indicaciones por parte de los docentes participantes del estudio y en este ámbito dicha actividad es relevante pues se concibe como fundamental para ingresar en la comunidad científica y académica:

“La mayoría son interinos; pocos tienen tiempo completo en la Universidad. Muchos laboran en otra institución o empresa.” I.F.I

“El problema con los interinos es que no hay continuidad para sentirse parte de, no hay seguridad.” G.F.

“Los profesores interinos son como la “mano de obra barata”, cuesta dedicarse a investigar, se tienen que llenar los “huecos”. Además, en la asamblea no se toma en cuenta su voto, hay exclusión” G.F.

Esta condición se establece como base para caracterizar a la comunidad académica como una comunidad cerrada en la que el ingreso es difícil, existe poca apertura con los nuevos profesionales y quienes no son miembros de la comunidad no son admitidos como tales dentro de esta. Por lo anterior las

comunidades académicas se ven conformadas por pocos profesores, generalmente quienes están tiempo completo.

No obstante, los docentes también plantean rasgos no tan favorables o al menos, faltantes importantes para cumplir con sus objetivos, por ejemplo aluden a la falta de preparación administrativa de quienes dirigen las unidades académicas, la falta de formación pedagógica para quienes se dedican a la docencia, con retraso tecnológico para el desarrollo de sus actividades. La dificultad mayor se identifica en los espacios comunicacionales de la comunidad, pues si bien existen actividades de encuentro académicas: foros, congresos, asambleas de facultad o escuela; otros ámbitos de interacción, más cotidianos, no existen formalmente y esto genera dispersión y el fraccionamiento en especialidades lo que dificulta la interacción.

En síntesis la actividad académica universitaria se distingue como el eje articulador de las comunidades conformadas por los docentes, dado que sus expresiones muestran a la docencia, acción social e investigación como actividades mediadoras del quehacer que los agrupa. Lo anterior, refleja una sobreposición de lo académico a lo disciplinar, por ello se distinguen características comunes en las diversas comunidades: Reconocimientos y méritos por la actividad académica, El desarrollo de proyectos de investigación y acción social, la rigurosidad en la docencia, la necesaria formación de alto nivel, la gran experiencia y experticia en el campo disciplinar y las condiciones laborales dentro de la misma universidad. No es posible apreciar en las respuestas de los docentes rasgos culturales asociados a sus propias disciplinas, que a su vez los distinga entre sí, como lo establece Becher (2001), por ejemplo no se puede observar las características particulares o bien, la naturaleza de la producción científica de cada comunidad disciplinar representada en el estudio desde los valores que representan la comunidad.

Elementos de identidad en las comunidades académicas

Entre los elementos de identidad con la comunidad académica, que citan los docentes, aparece de nuevo una fuerte vinculación con las tres acciones

sustantivas de la universidad como son la docencia, la investigación y la acción social, *“la docencia, la investigación y la acción social me permiten la realización profesional en una institución que aprecio muchísimo”* (I. F.I.).

Se sienten identificados con la universidad como docentes, ellos ven la institución como su comunidad científica según lo establece Becher (2001) *“me siento identificada dentro del grupo de profesores me identifico con una comunidad universitaria”* (G.F.). dentro de ella reconocen la unidad académica como su comunidad disciplinar *“A veces esa comunidad es muy grande uno pertenece a una parte de ella, mi unidad académica es francés, y la comunidad es la institución universitaria”* (G.F.)

Recalcan un gusto por ejercer la actividad docente *“me gusta la docencia y la investigación para realizar esta última es necesario ser docente”*. (I.F.I.) *“me gusta enseñar y el ambiente académico”*(I.F.I.)

Estos docentes comparten con su comunidad académica lo que denomina Bleck (citado por Douglas 1987) como pensamiento colectivo y estilos de pensamiento o representaciones colectivas; *“la investigación, la docencia y la acción social”*(I.F.I.) .*“Curiosidad intelectual y cierto grado de humanismo”* (I.F.I.).*“La calidad la observancia de la moral actualización del conocimiento y la solidaridad con el estado y el progreso del país.”* (I.F.I.)

Consideran el trabajo en la Universidad de Costa Rica un prestigio, dado el liderazgo que la caracteriza, que de acuerdo con Becher (2001) este es un elemento articulador y fundante de la identidad de la comunidad. Es así que los docentes dicen sentirse comprometidos con la formación de profesionales en una de las instituciones más prestigiosas del país *“el prestigio que tiene la UCR el pertenecer a esta comunidad me obliga a mantenerme actualizada...”* (I.F.I.).

Un aspecto que se resalta es que el trabajo en la universidad se vuelve una decisión personal, esto dadas las condiciones laborales que se dan al inicio de ejercer la acción docente *“...Yo empecé con un salario bajísimo, pero para mí era un amor tan grande que no me importaba...”* (E.P.2)

No obstante lo anterior, de acuerdo con los docentes, lo que más los insta a trabajar en la institución son los estímulos que promueve la institución entre los que destacan, *“estabilidad económica”* (I.F.I.) *“buenos incentivos*

laborales” (I.F.I.) becas para la formación profesional y apoyo para la producción académica por medio de la investigación.

En esta misma línea hacen referencia a la posibilidad de participar en actividades de índole académico como “...*foros de discusión, reuniones científicas...*” que les permita mejorar tanto en el ámbito académico, profesional y personal, “así como tener visión crítica de la realidad nacional e internacional”. Estos aspectos contribuyen a mejorar su desempeño profesional como docentes y les permite obtener; realización profesional, incentivos laborales y posibilidades de crecimiento profesional. De acuerdo con Fourez (2000) estos procesos aseguran el sentimiento de pertenencia como miembro de las comunidades

Estas comunidades académicas reconocen un conjunto de prácticas determinadas, valores y creencias, las cuales dan coherencia y les permite distinguirse y reconocerse de otras comunidades (Fourez 2000). Entre los valores que estos docentes señalan se encuentran: el espíritu de libertad, honestidad, respeto, lealtad, amistad y la ética:

“Entre los valores que yo comparto con esta comunidad están:...

- *Honestidad*
- *La ética, honestidad en el trabajo y el esfuerzo*
- *Solidaridad y equidad*
- *Integridad académica,*
- *Respeto, ética, honestidad y responsabilidad*
- *Excelencia académica, lealtad*
- *Libertad, equidad y justicia social*
- *Respeto mutuo”.(IFI)*

Dentro de sus prácticas, los códigos de iniciación Becher (2001) agrupan y permiten identificar el pensamiento colectivo, la apropiación de las representaciones y se materializan en diversas acciones como por ejemplo “*dar buena imagen y rendimiento como estudiante*”. “*Mostrar mis capacidades científicas*” (I.F.I.) “*Prepararme académicamente y sobresalir en mi área de estudio*” (I.F.I.) “*Buscar colegas que me orientaran en el nuevo camino de la docencia*” (I.F.I.)

Por otro lado, los docentes indican que existen una serie de limitantes para la construcción de la identidad del docente con la comunidad académica

entre las que se encuentran la falta de un proceso de inducción que les permita conocer aspectos de corte académico, aspecto que Becher (2001) establece como un ritual de Iniciación

“No hubo una inducción, al ingreso a la docencia, ingresé inmediatamente después que me gradué, todos estaban en su espacio y hay aspecto que desconocía”. (G.F.).

Esto impide, entre otras cosas, el conocer a sus compañeros de trabajo, el sentirse seguro dentro de la escuela a la que pertenecen. *“El problema con los docentes interinos es que no hay continuidad para sentirse parte de, no hay seguridad”* (G.F.).

La condición de interinazgo se convierte en otro aspecto que citan como limitante y aducen razones como *“Parte de estar interina es que se está excluido de la comunidad académica...en los interinos hay un sentimiento de desarraigo”* (G.F.)

La competencia entre colegas, el que no se tome en cuenta su opinión, la falta de seguridad, falta de organización y la diferencia que se da entre la sede central y las sedes regionales se convierten también en limitantes, tal y como se señala *“estar en las sedes regionales es como estar en la nada no siente parte, no está en su charco en la Rodrigo Facio”* (G.F1).

Con respecto a los procesos de socialización que se dan dentro de la comunidad académica se toman decisiones y valores en común los cuales orientan sus prácticas. (Taylor, citado por Douglas 1987) Algunos docentes con más experiencia en el ejercicio de la docencia consideran que los procesos de socialización y apropiación de los valores y las orientaciones, se dan en la colaboración que puedan brindar a otros docentes a partir de sus propias experiencias en la universidad. *“Básicamente el apoyo que recibí fue de los colegas que ya tienen cierto tiempo de laborar en la universidad porque no hay una comisión o algo formal para ayudar”* (E.P.2).

Los apoyos que brindan los docentes con más tiempo en la universidad van desde los aspectos meramente administrativos como *“pedir permiso para usar un proyector, donde entregar los quices, que se espera que debe aportar cada examen”*(I.F.I.) hasta aspectos que tienen que ver con las prácticas docentes como en los cuales se vuelven guía y apoyo, brindan orientación, consejo y ayuda a otros docentes en la planificación de los cursos.

Un ejemplo de lo anterior, corresponde a las aportaciones de los docentes según su nivel o status dentro de la comunidad, una vez pasados los rituales de iniciación establecidos y que el docente adquiera la condición de permanencia, este empieza a ser reconocido como miembro de la comunidad y sus aportes pueden ser identificados y escuchados en espacios promovidos por la comunidad: asambleas, foros de discusión entre otros. En este proceso juegan un papel fundamental los docentes con mayor experiencia que se vuelven sus mentores implícitamente. Las nociones de cercanía y empatía entre los miembros con mayor experiencia y los nuevos miembros permiten establecer canales de intercambio que facilitan la socialización, si bien, este papel no está formalmente establecido entre las funciones docentes.

La construcción de la identidad y los procesos de socialización como elementos favorecedores de la inclusión y apropiación de la sustancia de la comunidad establecen la actividad académica como eje fundamental. El sentimiento de pertenencia entre los miembros surge en la práctica de estas actividades y en la concordancia con las experiencias de cada docente. No obstante, la socialización no es un acto formal, no está instituido y los docentes en general no reconocen su papel como agentes de socialización de nuevos miembros.

Las prácticas pedagógicas en las comunidades académicas

La comunidad académica no sólo desarrolla un campo de conocimiento específico sino que lo enseña y divulga. (Becher 2001). Es así que los saberes disciplinares son culturalmente construidos al igual que su dimensión pedagógica, el acto educativo está permeado por la naturaleza de la comunidad académica.

Los docentes indican que la comunidad les aporta el establecimiento de líneas teóricas/ conceptuales que los estudiantes necesitan para su formación, se evidencian lineamientos didácticos que se reiteran y se observan en las prácticas de los docentes más experimentados. *“Básicamente hay un manejo de clases teóricas, se estudian leyes y principios en una clase magistral con alguna tendencia a lo tradicional”* (E.P.1)

Tales lineamientos didácticos se refieren a formas tradicionales, por ejemplo cuando se refieren al uso de la magistralidad, o bien al uso recursos didácticos como materiales, herramientas y equipos tecnológicos, infraestructura, artículos de investigación, libros, antologías.

Es al interior de las comunidades académicas donde se establecen las formas epistemológicas que están detrás de los distintos enfoques disciplinares y prácticas pedagógicas, tal como lo establece Rogoff (1995) estas formas no son estáticas permiten la constante actualización. En esta línea, tal y como lo mencionan los docentes, son los nuevos resultados de las investigaciones los que dan sustento a las prácticas docentes y permiten la actualización y redefinición de los contenidos curriculares. *“En la comunidad se aporta material de investigación para incluir en las clases o hacer antologías” (G.F.)*

En este sentido, se indican una serie de acciones tales como inclusión de nuevos conceptos, priorización de los conceptos fundamentales que el estudiante debe aprender: *“A través del tiempo se dieron aportes que van clarificando las herramientas teóricas que el estudiante necesita para ser más eficiente” (E.P.1)*

Si bien es cierto los aportes de las investigaciones de la comunidad disciplinar son incluidos en los cursos que se imparten, las formas de implementación didáctica son de carácter individual y no se comparten entre los miembros, en un plano formal. Lo anterior concuerda con lo señalado por Becher (2001), al indicar que en los círculos académicos se otorga reconocimiento por el resultado de investigaciones, sin embargo no sucede lo mismo con las buenas prácticas docentes. *“No he aprendido de mis colegas metodológicamente, cada quién hace lo suyo”.* (G.F.) *“Existen diferencias en cuanto a edades, hay quienes usan estrategias anticuadas, de ellos he aprendido a no hacerlo”* (G.F.) Esta situación requiere un mayor análisis en términos de los procedimientos que se sigue en la planificación curricular de los planes de estudio, pues la elaboración de la propuesta metodológica debería incluir la discusión y aportes de la comunidad académica y convertirse

en un espacio de reconstrucción colectiva que favorezca la interacción entre docentes y el mejoramiento de las prácticas didácticas.

Los docentes indican que los miembros de la comunidad, de quienes se obtiene más aporte, son de los académicos con más experiencia en la universidad y que finalizan los proyectos de investigación y de acción social. Otro aporte que destaca es el relacionado con aspectos motivacionales, tales como el apoyo moral, aprobación del quehacer por parte del grupo, lo cual permite sostener la identidad aspecto que es resaltado por Becher (2001).

Como características de las prácticas pedagógicas se pueden citar su vinculación con la realidad nacional “Se trabaja con base en los problemas y la situación de Costa Rica en este momento” (E.P.4) y la postura de reflexión crítica y constante que permite dinamizarlas. “Nosotros lo que estamos haciendo acá es que los estudiantes salgan preparados a la luz de realidad costarricense.” (E.P.3)

Además, los docentes coinciden en que el desarrollo de las prácticas docentes son de carácter individual, y no se socializan formalmente.

“Algo sistematizado yo diría que no” (E.P.5)

“Pero si es posible que haya características de esta escuela que la diferencien, pero yo no sé mucho de esa parte docente. Pero todo depende del docente y no siempre está estructurado de la mejor forma posible”. (E.P.6)

“Cada quién está por su lado, cada quién está solo. Se crearon en la “U” feudos, cada escuela tiene sus propios cursos, sin embargo no somos una comunidad separada. La escuela en la cuál laboro me da medios físicos para desempeñarme en mi quehacer docente, me da oficina, materiales didácticos, laboratorios” (G.F.)

Estas prácticas son diversas van desde las más tradicionales hasta propuestas que le dan más participación al estudiante. Por ejemplo, el análisis de la información arrojó que la acción planificadora no es un elemento común en todos los docentes: *“Hay profesores muy conservadores con planeamiento escaso, nadie se mete en eso, es parte magistral, hay poca intervención*

estudiantil. G.F.” *“Hay libertad, cada uno va por su lado, son dispares, nadie ingresa al otro”* G.F. y la proporción de participación de los estudiantes se reconoce como mínima para el caso particular de algunos docentes, denominados conservadores:

“Se prepara el curso para desarrollar todos los contenidos, la participación de los estudiantes sería resolviendo problemas que uno le pone, yo casi no pongo porque no me daría tiempo” G.F.

El aprendizaje de formas didácticas se da por modelaje o bien, por exclusión de las prácticas no favorables según las experiencias previas de los docentes:

Existen diferencias en cuanto a edades, hay quienes usan estrategias anticuadas, de ellos he aprendido a no hacerlo. Contribuye en el planteamiento de la clase. G.F.

Otro aspecto señalado por los docentes es que los años de experiencia como académico influyen con la claridad de la docencia. Esto implica una mejor conceptualización en los elementos de planificación didáctica. No obstante se hace hincapié de nuevo en que no existe un proceso sistemático previo de formación en docencia, particularmente en didáctica:

No es lo mismo llegar al curso con uno o dos años de experiencia, que como en el caso de muchos que ya teníamos 10 o más años. Eso provocó más calidad en la conceptualización, en la metodología, en los objetivos, el alcance. Todas esa parte de cómo se hace y se mide el desarrollo de los cursos y del plan de estudios, yo siento que hizo un salto.

La mayoría de los que estamos aquí tenemos poca formación en didáctica.

Yo hablo con usted 30 años después, ahora, y ya todo lo tengo claro.
E.P1

Cada comunidad académica tiene una serie de elementos que las caracterizan, y que formalmente están constituidas por los saberes disciplinares y estos se articulan con las prácticas pedagógicas, aunque estas

decisiones no se asumen como elementos sustantivos de los saberes de la comunidad. Por ejemplo los miembros de esta comunidad visualizan líneas de acción docente que tienen que ver con la naturaleza de los contenidos disciplinares de los cursos por desarrollar, es decir tipos de clases según la naturaleza del contenido, por ejemplo: clase teórica, laboratorio, resolución de problemas, clases magistrales. Las decisiones de este tipo no se distinguen como decisiones disciplinares sino como decisiones curriculares externas a la naturaleza del saber disciplinar.

Lo anterior parece dejar en evidencia que los elementos de carácter pedagógico no son considerados en los procesos de iniciación, socialización. Tal y como se indicó en las categorías anteriores el respeto y reconocimiento profesional es señalado a partir de los logros investigativos y de gestión universitaria y no tanto por la acción docente. Sin embargo los miembros de las comunidades se reconocen por una intencionalidad compartida, se unen por una necesidad u objetivo común identificado como propio. En este caso la docencia es un elemento institucionalmente normado, se inscribe como parte de las acciones académicas, elementos que como ya se indicó son ejes articuladores de la intencionalidad y propósito común de las comunidades académicas. No obstante en el ejercicio docente, el fundamento pedagógico no parece ser un criterio de reconocimiento y de validez para ser parte de la comunidad académica, como sí lo es la especialidad disciplinar, el grado académico incluso la experiencia en el ámbito universitario.

Las prácticas pedagógicas en general parecen constituirse a partir de las experiencias individuales de cada docente, no se colectivizan a fin de integrarlas al propósito común de las comunidades académicas. Son acciones que implícitamente se construyen en el devenir de la cotidianidad, sin que medie para su configuración la discusión y la rigurosidad que sí caracterizan, por ejemplo, la investigación. En el contexto de la Universidad de Costa Rica es fundamental la revisión y análisis del papel de los Departamentos, Secciones y Cátedras como espacios que potencien estos encuentros puesto que desde su normativa se establecen como escenarios para “Estimular el mejoramiento académico de su personal” (UCR, 1985:1) dado que se conciben como divisiones académicas con idoneidad técnica para pronunciarse acerca de los

objetos disciplinares que le son propios. En el Reglamento sobre Departamentos, Secciones y Cursos aprobado por el Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica, se expresan con mayor especificidad tareas de desarrollo e intercambio pedagógico para los coordinadores de cursos colegiados (cursos a cargo de varios profesores) pues se asumen como funciones la planificación de cursos, la integración de las actividades metodológicas tanto de orden didáctico como evaluativas, pero aun más significativo para la potenciación de la discusión colectiva del ámbito pedagógico son la promoción de sesiones de discusión entre los profesores. No obstante, estas indicaciones existen para los cursos colegiados, no se explicitan para el resto de cursos o unidades didácticas desarrolladas en la universidad.

6.2 Conclusiones

Las comunidades disciplinares presentes en el ámbito universitario configuran diversas formas de representar el saber pedagógico del docente universitario. En general al referirnos al saber pedagógico nos hemos dirigido al ámbito de la toma de decisiones para la formación de pares profesionales, esto incluye las orientaciones en cuanto a los saberes que deben incorporarse (contenidos curriculares) en los planes de estudio hasta las formas didácticas para la apropiación de tales saberes por parte de los nuevos profesionales.

En este sentido la investigación permitió distinguir las siguientes consideraciones finales de acuerdo con los objetivos planteados:

1. Las comunidades representadas en la Universidad asumen la disciplinariedad como una etiqueta que les permite distinguirse entre ellas, su carácter es más bien nominal. El análisis de la información da cuenta de que los propósitos de estas comunidades no confluyen en su naturaleza disciplinar, sino más bien en la naturaleza académica.

En este marco, el saber pedagógico expuesto por los docentes tiene como características una construcción individual, no formalizada por las comunidades, de hecho no constituyen contenidos de discusión sistemática en ellas, no obstante, este saber se consolida a través de las experiencias docentes inmersas en la comunidad. Un elemento que garantiza la transferencia de tal saber es el mismo modelaje de los docentes con más

experiencia, esto permite mantener y legitimar las prácticas pedagógicas, o bien, desecharlas. Este proceso de apropiación o descalificación no se inscribe en la discusión formal comunitaria, sino que obedece a la reflexión individual y en algunos casos, dada la cercanía y empatía de grupos pequeños de colegas, podría ser el resultado de una conversación informal. Esto lo explica Douglas (1987) al afirmar que “Cuando los antecesores intervienen son usualmente parte de un sistema que confirma las leyes locales heredadas. Cualquiera que quiera validar sus propias demandas tiene que influir en sus descendientes” (p: 51) Lo anterior explica que las prácticas pedagógicas son legitimadas por quienes las desarrollan a partir de modelos de docentes experimentados. Tales prácticas pedagógicas además han venido siendo continuadas sin que para la comunidad sea un propósito compartido su cuestionamiento. Esto contrasta con la tendencia actual de los discursos educativos en la enseñanza universitaria, pues son discursos que no han surgido necesariamente en el seno de las comunidades disciplinares. De hecho Fleck (citado por Douglas, 1987) insiste que el desarrollo del conocimiento, en este caso pedagógico, depende de la expectativa cómo ese conocimiento interviene en la vida práctica, no necesariamente de cómo este saber es objeto de discursos o teorizaciones. En este sentido, tradicionalmente la práctica docente para el escenario universitario se ha visto permeada de una naturaleza muy singular y particular a los contextos académicos, por ejemplo cuando se aduce la libertad de cátedra, o bien, cuando se reduce a un plano de técnicas e instrumentos. Asimismo los docentes brindan mayor atención y ponen el valor educativo en espacios de desarrollo curricular, la promoción de la docencia desde el abordaje pedagógico se asume implícitamente: es más importante qué contenidos se enseñan y no cómo se logra la construcción de esos conocimientos en los estudiantes.

Lo anterior prevalece, sobre todo, para las formas didácticas de las prácticas pedagógicas. En el marco curricular se observa explícitamente una preocupación de las comunidades académicas pues interviene la selección de contenidos culturalmente aceptados por la comunidad disciplinar como parte de la formación profesional y eventualmente, del carácter personal de los nuevos miembros que la integraran. Esto sí es parte del propósito común de la comunidad académica, la selección legítima del saber disciplinar que será

compartido y aprendido, no así cómo será aprehendido por los estudiantes. Lo anterior requiere mayor análisis pues resulta de las representaciones creadas alrededor de los procesos que conllevan institucionalmente, no de los procesos técnicos que sostienen el desarrollo curricular, que por supuesto asumen lo pedagógico como una dimensión fundamental.

Este proceso de selección se distingue al sugerir nuevos contenidos, actualizaciones y en general, aportaciones originadas de la investigación como actividad académica. La investigación constituye un eje articulador que prevalece por sobre la misma docencia en las comunidades, el afán de asumirse como comunidades científicas genera un velo de reconocimiento a quienes se destacan en esta área, siendo autoridades para definir nuevos contenidos para la formación.

2. Acerca de la relación que existe entre las opiniones de los profesores universitarios y las percepciones de la comunidad académica en relación con el papel de ésta última en la construcción del saber pedagógico, se distingue una tendencia de la comunidad a promover y resaltar la investigación. En este caso dicho reconocimiento no sólo está dado por las aportaciones de contenido que ofrece a la disciplina sino también por el posicionamiento que otorga al docente y a la comunidad como tal.

Dado lo anterior, la comunidad genera espacios y promueve actividades explícitas hacia la producción científica como un marco de referencia para el resto de las comunidades y para el desarrollo disciplinar fuera y dentro del país. Esto se ve reflejado en la insistencia de contar con grados profesionales de doctorados, inclusive de universidades extranjeras como elemento legitimador de su comunidad, o bien, reuniones formales para compartir los avances y resultados de investigaciones. No obstante, la investigación y el alcance de grados académicos superiores son específicamente del campo disciplinar no aborda el ámbito pedagógico.

El aporte de los docentes experimentados en el desarrollo del saber pedagógico no tiene la misma relevancia que tiene en el desarrollo investigativo. Estos no se asumen como mentores formales, o bien, no son conscientes de su papel como agentes de socialización. Empero lo anterior la comunidad establece rituales de iniciación y socialización para condicionar la permanencia de los docentes noveles. Estos rituales promueven la idea de

comunidad académica para dar cohesión a sus miembros, la noción de identidad comienza con la pertenencia institucional.

De hecho, los docentes se identifican en primera instancia con la universidad como institución, la triada docencia-investigación y acción social son las acciones fundamentales que los identifican. Los discursos formales de la universidad proponen además que estas actividades deben ser articuladas y alimentarse entre sí, aunque no establece de qué manera esto se puede lograr, en este caso particularmente con la docencia. Por otro lado los resultados mantienen que el reconocimiento y prestigio, dentro de la comunidad disciplinar y académica, se asocia con la investigación y con la preocupación por la resolución de los problemas de la realidad nacional.

Esta noción de institucionalidad también media en las características de los rituales a los que se somete los miembros noveles para sentirse parte de su comunidad académica, cabe destacar que tales rituales también se inscriben en la noción académica, pues resalta la similitud entre estos rituales establecidos en cada una de las comunidades. Lo anterior puede obedecer a la estructura administrativo-política promovida para la universidad, pero también, como lo establece Douglas (1987) la universidad como institución refleja la construcción de el desarrollo de pensamiento de sus miembros.

Así la identidad generada al interior de las comunidades está fundada en la actividad académica que permite tener reconocimiento externo. La docencia es actividad normada, administrativamente necesaria pues garantiza la formación de nuevos cuadros profesionales, pero no necesariamente genera reconocimiento. De hecho los docentes, noveles y experimentados, reconocen que tienen disposición y hasta gusto por la actividad docente, pero también indican que no tienen formación pedagógica, es el tiempo el cual permite apropiarse de estrategias que les permita claridad y capacidad para abordar la tarea docente. No obstante, al no ser una expresión socializada y compartida por los miembros no se reconoce como necesidad ni el carácter de prioridad, si es que lo tuviese, para la comunidad.

Los rituales que viven los docentes se conciben como modelos de interrelación que prevalecen en el tiempo. Los valores, creencias, normas de actuación que las comunidades aportan para el desarrollo académico de cada docente establecen la rigurosidad, la selectividad y la valoración con las que

legitiman o desaprueban las prácticas dentro de la comunidad. Por ello la falta de procesos de formación pedagógica para la docencia universitaria no han sido concebidos como parte del propósito de la comunidad ni como modelos de interrelación de sus miembros, aunque los recientes mandatos por la acreditación, los procesos de evaluación y otros mecanismos de regulación universitaria los demanden.

Existe una importante distinción en los procesos de inclusión a la comunidad que dificulta el sentimiento de pertenencia. En este caso la condición laboral de interinazgo remite a la inseguridad, a la descalificación e inclusive promueve la exclusión de la comunidad. De hecho el docente interino es calificado como mano de obra barata que se ocupa de los espacios vacíos que dejan los docentes de la comunidad, tales espacios son los referidos a la docencia, pues se manifiesta una dificultad para poder realizar investigación en esta condición.

En general, se puede indicar que si bien la dimensión pedagógica es la base para el desarrollo de los rituales, no se concibe formalmente por la comunidad como uno de los ámbitos de articulación de las prácticas académicas, mientras el aporte pedagógico de los docentes más representativos de las comunidades académicas es básicamente a nivel de consejería esporádica para la indicación de los contenidos disciplinares, para los novatos los procesos construcción del saber pedagógico son individuales y sin orientación de la comunidad, aunque reconocen la necesidad de acciones de inducción formales.

3. Se pueden distinguir en las comunidades actividades de socialización e interacción formales para el desarrollo disciplinar como foros, congresos, asambleas de facultad o escuela. Empero los contenidos del saber pedagógico para la educación universitaria son reconstruidos por los docentes en procesos que son individuales y solitarios, no constituyen contenidos explícitos de actividades académicas regulares en la institución. Es necesario distinguir en este caso que si bien, en los planes de estudio se definen los enfoques pedagógicos de las carreras, esta definición es asumida por un grupo reducido ya sea porque lo asumen los participantes de las Comisiones de Currículo, o bien, porque quienes lo aprueban son quienes están en Régimen Académico

(Asambleas de Unidad Académica).¹⁰ Es necesario por tanto capitalizar este esfuerzo para promover el análisis de los saberes pedagógicos que fundan las prácticas docentes y la prospectiva formal señala en los planes de estudio. De acuerdo con los resultados de esta investigación no existe evidencia de que exista formalización de espacios cotidianos para la discusión del ámbito pedagógico, la resolución de problemas, de orden pedagógico, queda en un plano individual, pocas veces colectivo.

Por lo anterior, las posibles estrategias que asuman el papel de las comunidades deberán comprender los rituales como un mecanismo que explicita la formación en la dimensión pedagógica de su disciplina y de la academia.

Las siguientes condiciones serán fundamentales para garantizar lo anterior:

1. La comunidad debe asumir que la dimensión pedagógica se construye al mismo tiempo y de forma inclusiva junto con los saberes disciplinares y las heurísticas que contribuyen con la construcción del conocimiento en la disciplina.
2. En este marco, instancias como el Departamento de Docencia Universitaria en conjunto con las Comisiones de Currículo de las unidades académicas, están llamadas a colaborar en la caracterización de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en cada comunidad y hacerlas explícitas a sus miembros.
3. Dado que las comunidades reconocen en su propósito la naturaleza académica, es importante pensar en espacios de interacción que contribuyan a explicitar las prácticas pedagógicas de los miembros para hacer visible la lógica que las fundamenta, su pertinencia de acuerdo con el objeto de estudio, la bondades que emanan de su práctica en los procesos formativos profesionales y las limitaciones que surgen de su implementación.
4. Los anteriores espacios deberán considerar la participación de los docentes noveles, para que un abordaje crítico de sus creencias y representaciones mentales alrededor de la docencia y de su responsabilidad en el fortalecimiento continuo de esta dimensión.
5. Las instancias responsables de la formación pedagógica en la Universidad no pueden obviar la condición disciplinar de las prácticas pedagógicas, si bien la interdisciplinariedad y la connotación institucional prevalecen, es necesario

¹⁰ Actualmente la proporción de docentes en Régimen Académico es menor que la proporción de profesores en condición de interinazgo.

que los docentes vinculen epistemológicamente el objeto de estudio con la heurística y las formas de aprehensión del saber disciplinar. Esta condición implicaría el desarrollo de prácticas más diversas que promuevan la innovación con una base de mayor pertinencia.

6. Las comunidades académicas podrán encontrar un sitio fundamental de la dimensión pedagógica cuando se dé un mayor reconocimiento a la labor docente, así como sucede con la investigación. Tal y como Becher (2001) establece, el docente universitario busca justamente eso: el mérito.

Finalmente se reconoce que el papel de la comunidad profesional académica tiene un papel fundamental en la construcción de las nociones de academia: cómo se comporta un profesor universitario, cuáles valores son los que fundan su acción y la de sus pares. En este sentido las prácticas docentes y los saberes pedagógicos que les sirven de base se convierten en contenidos implícitos con un papel reducido, pero permeado por el discurso de la academia. En sí la comunidad académica no formaliza espacios para la reconstrucción y armonización de líneas de pensamiento que orienten las prácticas docentes, no obstante lo anterior, sí se reconocen la discusión y el modelaje de prácticas pedagógicas como parte natural de la dinámica de la comunidad, estas nociones se legitiman en el quehacer cotidiano, en las conversaciones informales, pero la apropiación de dichas prácticas se reconocen como ejercicio individual.

Referencias bibliográficas

Bartle, P. (2007) **¿Qué es una comunidad? Una descripción sociológica.** En Red. Disponible en <http://www.scn.org/mpfc/whats.htm> Visitado el 18/09/2008

Becher, T. (2001) **Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas** Editorial Gedisa: Barcelona

Berliner, D.C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. **Educational Research. 15**(7): 5- 13.

Douglas, M. (1987) **How institutions thinks** Syracuse University Press: USA

Fouréz, G. (2000) **La construcción del conocimiento científico: Sociología y ética de la ciencia.** Editorial Narcea: España

Le Compte, M.D. & Schensul, J.J. (1999b) **Analyzing & Interpreting Ethnographic Data Ethnographic Toolkit Series,** Altamira Press United States

Segall, A. (2004). Revisiting Pedagogical Content Knowledge: The Pedagogy of content/the Content of Pedagogy. **Teaching and Teacher Education.** **20**(5): 489-504.

Universidad de Costa Rica. **Reglamento de Departamentos, Secciones y Cátedras.** Consejo Universitario

Van der Bijl, B. (2000) **La escuela y la comunidad rural** Editorial: Universidad Nacional. CIDE, División de Educación Rural: Heredia