



Revista Electrónica "Actualidades  
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

Francis Salazar, Susan; Marín Sánchez, Patricia  
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO EN LAS COMUNIDADES ACADÉMICAS:  
UN ESTUDIO DESDE LA OPINIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS  
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 10, núm. 2, mayo-agosto, 2010,  
pp. 1-29  
Universidad de Costa Rica  
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

---

**Actualidades Investigativas en Educación**

Revista Electrónica publicada por el  
Instituto de Investigación en Educación  
Universidad de Costa Rica  
ISSN 1409-4703  
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>  
COSTA RICA

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO EN LAS  
COMUNIDADES ACADÉMICAS: UN ESTUDIO DESDE LA OPINIÓN  
DE DOCENTES UNIVERSITARIOS**

TOWARD THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN ACADEMIC  
COMMUNITIES: A STUDY FROM THE VIEW OF UNIVERSITY TEACHERS

Volumen 10, Número 2  
pp. 1-29

Este número se publicó el 30 de agosto de 2010

Susan Francis Salazar  
Patricia Marín Sánchez

*La revista está indexada en los directorios:*

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

*La revista está incluida en los sitios:*

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



## HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO EN LAS COMUNIDADES ACADÉMICAS: UN ESTUDIO DESDE LA OPINIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

TOWARD THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN ACADEMIC  
COMMUNITIES: A STUDY FROM THE VIEW OF UNIVERSITY TEACHERS

Susan Francis Salazar<sup>1</sup>  
Patricia Marín Sánchez<sup>2</sup>

**Resumen:** El siguiente artículo muestra los resultados de un estudio sobre el papel de las comunidades académicas en la construcción del saber pedagógico del docente universitario. El mismo tuvo como objetivo analizar el rol que juega la comunidad profesional/académica en la construcción del saber pedagógico que fundamentan las acciones educativas del profesor universitario, con la finalidad de proponer rutas que orienten los procesos de formación pedagógica del docente de este nivel. Los datos se recolectaron a través de un cuestionario de frases incompletas, entrevistas a profundidad y grupos focales con docentes matriculados y activos en los cursos Didáctica Universitaria de la Universidad de Costa Rica en el año 2007. Los resultados de esta investigación demuestran 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. En el ámbito pedagógico no se evidencia formalización de espacios cotidianos para la discusión, la resolución de problemas de orden pedagógico quedan en un plano individual, pocas veces colectivo.

**Palabras clave:** COMUNIDADES ACADÉMICAS, SABER PEDAGÓGICO, DOCENTE UNIVERSITARIO

**Abstract:** The following article shows the results of a study on the role of academic communities in the construction of university teachers' pedagogical knowledge. It was originally aimed at analyzing the role of the professional community / academic in the construction of pedagogical knowledge that support the educational activities of university professors, in order to propose paths to guide the processes of pedagogical training of teachers at this level. Data were collected through a incomplete phrases questionnaire that uses a in-depth interviews and focus groups with teachers registered and active in University Teaching courses at the University of Costa Rica in 2007. The results of this research show that academic communities are recognized more by an institutional vision for the university disciplinary notation. Teaching practices should follow the principles that distinguish the university as a manager and leader of the scientific production. In the pedagogical field there is neither evidence nor formalization of everyday spaces for discussion, the resolution of problems fall on an individual basis, rarely collective.

**Key words:** ACADEMIC COMMUNITY, PEDAGOGICAL KNOWLEDGE, UNIVERSITY TEACHING

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación, Máster en Evaluación Educativa, ambos títulos de la Universidad de Costa Rica. Actualmente es Directora del Departamento de Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica. Dirección electrónica: [susan.francis@ucr.ac.cr](mailto:susan.francis@ucr.ac.cr)

<sup>2</sup> Máster en Desarrollo Social, Estudiante de Doctorado Latinoamericano en Educación, de la Universidad de Costa Rica. Docente del Departamento de Docencia Universitaria. Dirección electrónica: [patricia.marin@ucr.ac.cr](mailto:patricia.marin@ucr.ac.cr)

**Artículo recibido:** 15 de julio del 2009

**Aprobado:** 12 de julio del 2010

## 1. Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación acerca de las relaciones que se establecen entre las comunidades académicas y la construcción del saber pedagógico. Este estudio partió de la premisa de que los docentes universitarios construyen sus saberes pedagógicos en las interrelaciones que establecen con la comunidad de pares, desde su período de estudiante hasta su desarrollo actual; dado que la 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 se 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 de formación pedagógica para docentes universitarios; por ello, durante los ciclos lectivos 2007/2008 se desarrolló un estudio que tuvo como objetivo analizar, desde las opiniones de los 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.

Para alcanzar este propósito se definieron tres objetivos específicos:

- Identificar los elementos del saber pedagógico que están vinculados con la comunidad académica.
- Establecer la relación entre las opiniones de los profesores universitarios, con los discursos contruidos en el interior de las comunidades académicas acerca del papel de esta última en la construcción del saber pedagógico.
- Analizar, desde las expresiones de los docentes, las categorías que expliquen la relación entre las comunidades académicas y el saber pedagógico, con el fin de proponer líneas estratégicas pertinentes para programas de formación pedagógica de los docentes universitarios.

## 2. Referente teórico

El abordaje teórico,<sup>3</sup> que sirvió de lente para el análisis de los resultados, consideró como premisas teórico-conceptuales la delimitación y la definición del concepto de comunidad, saber pedagógico y la aproximación a los procesos activos que fundamentan una comunidad, en este caso académico, como organización humana.

Las comunidades son unidades de análisis de interacciones sociales que se definen como agrupaciones con características comunes como historia y 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). Las comunidades disciplinares en el marco universitario son comunidades académicas que 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. Este reconocimiento es claro sobre todo en el ámbito social por el valor de sus conocimientos: útiles y retribuíbles para la sociedad.

La mediación de las comunidades académicas en las representaciones y acciones de sus miembros se distingue, especialmente, en las intencionalidades de orden cognitivo, las cuales se sostienen en los procesos complejos de interacción, que se concretan en al menos tres rituales: *Iniciación*, *Sentimiento de pertinencia* y *Expulsión*.

La *Iniciación* conlleva 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.

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.

---

<sup>3</sup> 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*.

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.

La docencia universitaria comprende los marcos formativos, no obstante, en la preparación para el ejercicio docente no es un elemento común denominador para quienes la ejercitan. 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).

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 cómo se enseña, se aprende y se forma en ese ámbito disciplinar.

La construcción cultural de los saberes disciplinares se sostiene en las estructuras sustantivas, las que se definen como la variedad de formas en las que los conceptos y los principios básicos de la disciplina están organizados para incorporar sus hechos. También forman parte de los saberes disciplinares las estructuras sintácticas, que incorporan el conjunto de formas en las que la verdad y la falsedad, la validez o la invalidez son establecidas dentro de la disciplina.

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).

Por tal motivo, y a partir de este marco de referencia, en una relación recursiva (inductiva-deductiva) se analizaron las opiniones de docentes desde el nivel individual al nivel de comunidad.

### **3. 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. El estudio se desarrolló en la Universidad de Costa Rica y los

sujetos participantes fueron los profesores matriculados y activos en los cursos Didáctica Universitaria<sup>4</sup> (previo consentimiento informado) en el 2007.

Los sujetos participantes en el estudio se clasifican en tres grupos, el primer grupo correspondió a profesores del curso de EFD-0340 Didáctica Universitaria, del ciclo lectivo 2007. El segundo grupo correspondió a profesores universitarios quienes participaron del curso de Didáctica Universitaria en el periodo 2002-2006 para conformar grupos focales y finalmente, el tercer grupo conformado por profesores de categoría catedrático dentro del régimen académico de la Universidad de Costa Rica. La información suministrada por los sujetos participantes se distinguió de acuerdo con las fases del estudio que se describen a continuación.

Para este estudio se aplicaron tres técnicas, la primera correspondió a un instrumento de frases incompletas, esta técnica consiste en una lista de frases incompletas que propicia la expresión de sentimientos y expectativas con mayor grado de apertura (Francis y Salazar, 2002). Para la elaboración de las frases incompletas se consideraron los siguientes ejes problematizadores: identificación y características de la comunidad de pertenencia, formas por las que se integró a la comunidad, estructura política, intereses, valores y aportes de la comunidad a la actividad académica, roles, relaciones internas y externas de la comunidad.

La segunda técnica correspondió a grupos focales, que se definen como grupos de entrevista para cualquier discusión orientada a la recolección de información de un dominio cultural (Le Compte & Schensul, 1999a). La tercera técnica aplicada fue la entrevista a profundidad, que permite explorar un tópico en detalle acerca de temas reconocidos o novedosos (Le Compte & Schensul, 1999c).

El estudio siguió cuatro fases: *depuración teórica del estado conceptual del objeto de estudio, ingreso al campo de estudio, recolección de información y análisis y sistematización de los resultados*.

La fase de *depuración teórica del estado conceptual del objeto de estudio* se realizó a partir de una lectura crítica del estado de la cuestión, asociado a investigaciones recientes y a teorías que explican el fenómeno, para realimentar y consolidar el marco conceptual que fundamenta la investigación.

La fase de *ingreso al campo de estudio* consideró la presentación del proyecto de investigación, con el fin de dar a conocer sus objetivos, descripción general y metodología a

---

<sup>4</sup> Cursos desarrollados por el Departamento de Docencia Universitaria, Facultad de Educación UCR.  
Volumen 10, Número 2, Año 2010, ISSN 1409-4703

los profesores participantes del curso de Didáctica Universitaria del ciclo lectivo 2007, con el propósito de invitar a participar del estudio, como resultado se logró la anuencia de 44 profesores para ser parte de este, dicho proceso incluyó el consentimiento informado de la totalidad de participantes. La presentación del proyecto, así como la anuencia a participar de este, se replicó para los profesores de los grupos focales y profesores catedráticos.

La fase de *recolección de información* consideró la aplicación de instrumentos y de técnicas según el grupo de participantes. Las técnicas e instrumentos aplicados se describen más adelante. Inicialmente se aplicó un instrumento de frases incompletas al grupo de docentes de los cursos de Didáctica Universitaria del ciclo lectivo 2007; de los resultados de esta aplicación se agruparon respuestas por área disciplinar, con ello se conformaron grupos focales con profesores participantes del curso Didáctica Universitaria en el periodo 2002-2006 de acuerdo con la disciplina de origen. Por último, se entrevistaron, al menos, dos profesores catedráticos representantes de las áreas disciplinares que se pudieron conformar para los grupos focales.

La última fase correspondió al *análisis y sistematización de la información*. Este proceso inició con la tabulación de la información para 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 orientarían el diálogo en los grupos focales. En este caso se identificaron, como primeras aproximaciones, a categorías explicativas del estudio: definición de comunidad, identificación de comunidad, prácticas pedagógicas de la comunidad, actividades académicas dentro de la comunidad y relación con elementos internos y externos. Esta información fue leída para identificar los elementos y las unidades que conformaron patrones explicativos; para ello, se reconsideraron la conceptualización y la 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 que 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 abordados estos procesos de construcción del saber pedagógico en los procesos de actualización pedagógica para docentes universitarios?

El proceso también, estableció elementos que permitieron la construcción de las primeras explicaciones, que confirman el marco teórico conceptual, o bien, plantearon "evidencia negativa" (Le Compte & Schensul, 1999b) 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 de identificación, a cada unidad se le asignó un código que ayudara en el 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. Los códigos utilizados son: Instrumentos de Frases incompletas (IFI) Grupos Focales (GF) o (GF N°) y Entrevistas a profesores (EP N°).

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.

#### **4. Análisis de los resultados**

A partir del análisis de los resultados de la recolección de información emergieron tres categorías:

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.

Estas categorías explican cómo las comunidades se conforman en el ámbito de la Universidad de Costa Rica; es importante recordar que al ser un estudio de corte interpretativo-cualitativo su intención es lograr la profundización de significados y no la generalización de opiniones brindadas, de ahí que las expresiones dadas por los docentes participantes se destacan para ilustrar las categorías que surgieron en el análisis.

#### **4.1 Características de las comunidades**

Tal y como lo establece Becher (2001), los profesores universitarios se conciben como parte de comunidades en donde se inscribe el desarrollo y la legitimación del saber. Según los docentes, la comunidad académica se reconoce por ser parte del mundo universitario, para otros, el motivo de cohesión es el marco profesional:

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

*Microbiólogos y químicos clínicos de la Universidad de Costa Rica.*

*Docentes e investigadores químicos*

*Ingeniería*

*La Universidad de Costa Rica*

*Ciencias Sociales*

*Profesores de matemática*

*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, tal y como lo veremos en los próximos apartados.

##### **4.1.1. 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, inclusive por encima de su formación disciplinar. Existe un reconocimiento que surge de autodenominarse investigador o docente, y al hacer específica la función docente a la Universidad se establecen una serie de 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; existen distintas conformaciones:

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

Se distingue, en este caso, que la conformación se basa en las opiniones de actuación de los docentes.

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. Pero, además, como un ámbito que favorece el desarrollo de comunidades académicas diversas.

#### **4.1.2. La disciplinariedad**

Dos condiciones para formar parte de las comunidades corresponden a la buena formación profesional y a la expresión de la calidad en el desempeño de los miembros. El reconocimiento de estas condiciones se da en el intercambio e interacción 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, pero, además, publican artículos, tienen un alto grado profesional y muestran una dimensión actitudinal vinculada con el desarrollo de la disciplina y de la academia:

*"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.

Los espacios de fortalecimiento de las interacciones son reconocidos como ámbitos que fortalecen la cohesión y la conformación de la comunidad, pues estos también son matizados por la exigencia académica. Ejemplos de lo anterior son los congresos, los 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.

#### 4.1.3. El reconocimiento y prestigio

Los docentes también asumen el reconocimiento y el prestigio como un eje articulador de los miembros de las comunidades. Para mantener esta condición 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)*

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 ello, su labor exige el mantenerse actualizado y en constante revisión de la investigación; esta exigencia les genera la aceptación y la relación compartida de valores; valores que se reflejan en sus miembros, sobre todo en sus líderes, quienes son definidos como inteligentes y sobresalientes 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 cómo éste último se relaciona con la misión de la Universidad, según sus palabras, 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, lo anterior también puede

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)*

En particular, 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).

## **4.2. Los procesos de inducción y socialización en las comunidades académicas**

### **4.2.1. 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, y el que enfatiza en su condición laboral dentro de la Universidad.

- Énfasis de 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 es necesaria 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, que 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 de conformación es:

- Énfasis de 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 quienes dan ingreso o no a la comunidad académica, o bien, quienes postulan los valores y la intención que constituyen los ejes de articulación de la comunidad.

Por su 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. Este es un aspecto que necesita profundizarse, pues en el ámbito universitario dicha actividad es relevante por su valor fundamental para el ingreso 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 donde el ingreso es difícil, existe poca apertura con los nuevos profesionales y quienes no son miembros de la comunidad no son admitidos como tales. Por lo anterior, las comunidades académicas se ven conformadas por pocos profesores, generalmente, quienes están tiempo completo.

No obstante, los docentes también plantean rasgos que no son tan favorables o, al menos, son faltantes importantes para cumplir con objetivos académicos, 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 y el retraso tecnológico para el desarrollo de sus actividades. La mayor dificultad 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 que dificultan 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 pueden 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.

#### 4.2.2. 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, 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* de esta manera: *"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, 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, que 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:*

- 1. Honestidad.*
- 2. La ética, honestidad en el trabajo y el esfuerzo.*
- 3. Solidaridad y equidad.*
- 4. Integridad académica.*
- 5. Respeto, ética, honestidad y responsabilidad.*
- 6. Excelencia académica, lealtad.*
- 7. Libertad, equidad y justicia social.*
- 8. 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 su 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, elemento 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 aspectos 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, que 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 que 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 quienes 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 la 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.

#### **4.3. Las prácticas pedagógicas en las comunidades académicas**

La comunidad académica no sólo desarrolla un campo de conocimiento específico, sino que lo enseña y lo divulga (Becher 2001). Es así donde los saberes disciplinares son culturalmente contruidos, 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 de 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 los 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 entre 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, que 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 quien está por su lado, cada quien 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 cual 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. Toda 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 y socialización. Tal y como se indicó en las categorías anteriores, el respeto y el 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 cotidianeidad, 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 el 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.



## 5. Conclusiones

Las comunidades disciplinares presentes en el ámbito universitario configuran diversas formas de representar el saber pedagógico del docente universitario. 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 de 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 integran.

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 necesita 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 como los 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, 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 su parte, los resultados mantienen que el reconocimiento y el 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 someten 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 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 que 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 nóveles 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).<sup>5</sup> Es necesario, por tanto, capitalizar estos esfuerzos para promover el análisis de los saberes pedagógicos que fundan las prácticas docentes y la perspectiva 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 quedan 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.

---

<sup>5</sup> Actualmente, la proporción de docentes en *Régimen Académico* es menor que la proporción de profesores en condición de interinazgo.

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 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

- Bartle, Phil. (2007). **¿Qué es una comunidad? Una descripción sociológica**. Recuperado el 18 de setiembre 2008, de <http://www.scn.org/mpfc/whats.htm>
- Becher, Tony. (2001). **Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas** Editorial Gedisa: Barcelona
- Berliner, David. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. **Educational Research**, 15 (7), 5-13
- Douglas, Mary. (1987). **How institutions thinks**. Syracuse University Press: USA
- Fourez, Gerard. (2000) **La construcción del conocimiento científico: Sociología y ética de la ciencia**. España: Editorial Narcea
- Francis, Susan y Ureña, Viria. (2002). El proceso 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), 229-243
- Le Compte, Margaret & Schensul, Jean. (1999a). **Enhanced ethnographic methods Ethnographic Toolkit Series**. United States: Altamira Press
- Le Compte, Margaret & Schensul, Jean. (1999b). **Analyzing & Interpreting Ethnographic Data Ethnographic Toolkit Series**. United States: Altamira Press
- Le Compte, Margaret & Schensul, Jean. (1999c). **Essential ethnographic methods Ethnographic Toolkit Series**. United States: Altamira Press
- Segall, Avner. (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**. San José: Consejo Universitario
- Van der Bijl, Bart. (2000). **La escuela y la comunidad rural** Editorial: Universidad Nacional. CIDE, División de Educación Rural: Heredia